



HAL
open science

L'influence des didacticiens russes sur la formation des professeurs de français et sur l'enseignement du français en russie

Maria Apukhtina

► **To cite this version:**

Maria Apukhtina. L'influence des didacticiens russes sur la formation des professeurs de français et sur l'enseignement du français en russie. Linguistique. Université Côte d'Azur, 2019. Français. NNT : 2019AZUR2016 . tel-02452517

HAL Id: tel-02452517

<https://theses.hal.science/tel-02452517>

Submitted on 23 Jan 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE DE DOCTORAT

L'influence des didacticiens russes sur
la formation des professeurs de
français et sur l'enseignement du
français en Russie

Maria APUKHTINA

I3DL (EA 6308) « InterDidactique, Didactique des Disciplines et des Langues »

**Présentée en vue de l'obtention
du grade de docteur en Sciences du
langage
d'Université Côte d'Azur
Dirigée par : M. Jean-Pierre CUQ, P.U.,
Université Nice Sophia Antipolis
Soutenue le : 20 septembre 2019**

Devant le jury, composé de :
Mme Fatima Chnane-Davin, P.U., Aix-
Marseille Université
Mme Greta Komur-Thillooy, P.U., Université
de Haute-Alsace
Mme Shona Whyte, P.U., Université Nice
Sophia Antipolis

L'influence des didacticiens russes sur la formation des professeurs de français et sur l'enseignement du français en Russie

Jury :

Rapporteurs

Mme Fatima Chnane-Davin, P.U., Aix-Marseille Université
Mme Greta Komur-Thilloy, P.U., Université de Haute-Alsace

Examineurs

M. Jean-Pierre CUQ, P.U., Université Nice Sophia Antipolis
Mme Shona Whyte, P.U., Université Nice Sophia Antipolis

Résumé

La thèse aborde la question de la spécificité de la didactique des langues, et plus précisément du français, en Russie. Les différences linguistiques importantes entre le russe et le français, une des langues étrangères les plus populaires en Russie, ont amené les didacticiens russes à proposer des pistes méthodologiques plus ou moins différentes de celles communément en cours en occident. La première partie propose une étude diachronique des divers courants méthodologiques qui ont jalonné l'histoire de l'enseignement des langues étrangères en Russie. La deuxième partie étudie en quoi ces courants spécifiques y irriguent actuellement l'enseignement du français. La troisième partie contient l'analyse de l'influence des idées théoriques sur le système moderne d'enseignement des langues étrangères en Russie.

Mots clés : didactique des langues, français langue étrangère, méthodologie, théorie de la méthodologie, Russie

Abstract

The following doctoral thesis contains information about foreign language didactics specified in the French language teaching in Russia. In spite of some major linguistic distinctions, French has always been one of the most popular languages among Russian people. This fact resulted in wide methodological procedures difference from the European educational system. The first part of the thesis provides a diachronic research on various methodologic streams, which gave a new direction for foreign languages teaching in Russia. The second part shows the current situation in teaching French for Russians. The third part is dedicated for analysis of theoretical ideas influencing on present day educational system of foreign languages.

Keywords : language teaching, french as a foreign language, methodology, history didactics, theoretical basis of methodology, Russia

Remerciements

A l'issue de la rédaction de cette recherche, je suis convaincue que la thèse est loin d'être un travail solitaire. En effet, je n'aurais jamais pu réaliser ce travail doctoral sans le soutien d'un grand nombre de personnes dont la générosité, la bonne humeur et l'intérêt manifestés à l'égard de ma recherche m'ont permis de réaliser cette thèse.

J'aimerais tout d'abord remercier mon directeur de thèse, Monsieur Jean Pierre CUQ, pour la confiance qu'il m'a accordé en acceptant d'encadrer ce travail doctoral, pour ses multiples conseils et pour toutes les heures qu'il a consacrées à diriger cette recherche. Sa relecture finale méticuleuse de chacun des chapitres m'a sans aucun doute permis de préciser mon propos. Enfin, j'ai été extrêmement sensible à ses qualités humaines d'écoute et de compréhension tout au long de ce travail doctoral.

Mes remerciements vont également à l'ensemble des membres du jury pour leur collaboration à l'examen de ce travail et leur participation à la soutenance.

Je souhaiterais exprimer ma gratitude à Madame Natalia SOLOMANTCHUK, ma première enseignante de la langue française, qui m'a transmis son intérêt et l'amour envers la langue française et qui surtout m'a donné un exemple de très haut niveau d'enseignement des langues étrangères.

Je remercie Monsieur Sergueï FOKINE, qui a dirigé mes premiers travaux scientifiques à Saint-Pétersbourg et qui m'a donné un très bon exemple de ce qui est le vrai travail scientifique.

J'adresse mes sincères remerciements à tous les professeurs, intervenants et toutes les personnes qui par leurs paroles, leurs écrits, leurs conseils et leurs critiques ont guidé mes réflexions et ont accepté de répondre à mes questions durant mes recherches.

Mes remerciements vont aussi à ma famille et mes amis qui, avec cette question récurrente, « quand est-ce que tu la soutiens cette thèse ? », bien qu'angoissante en période fréquente de doutes, m'ont permis de ne jamais dévier de mon objectif final.

Je remercie chaleureusement ma maman qui m'a donné la possibilité de commencer à apprendre le français dès mon enfance et qui m'encourage dans tous mes projets lors de ma vie.

Enfin, je remercie mon cher époux pour la grande patience, l'encouragement, son soutien et son enthousiasme contagieux à l'égard de mes travaux comme de la vie en général. Merci.



L'influence des pédagogues français sur l'enseignement du français en Russie

Sommaire

Introduction générale.....	8
Cadre théorique.....	9
Méthodologie.....	10
Objectifs.....	11
<i>Première partie : Les théories d'enseignement des langues en Russie : étude diachronique</i>	12
<i>Chapitre 1 : Organisation du système d'enseignement en Russie</i>	13
1.1. Système d'éducation en Russie	13
1.2. Système d'enseignement des langues étrangères en Russie	17
1.3. Place de l'enseignement de la langue française en Russie	29
<i>Chapitre 2 : Législation dans le domaine de l'éducation en Russie</i>	34
2.1. Avant la révolution.....	34
2.2. Après la révolution	53
<i>Chapitre 3 : Histoire de la méthodologie en Russie</i>	113
3.1. Terminologie.....	113
3.1.1. L'objet et le sujet de la linguo-didactique.....	118
3.1.2. Les représentations modernes qui nourrissent la linguo-didactique.....	118
3.1.2.1. Linguistique.....	118
3.1.2.2. Psychologie	119
3.1.2.3. Linguo-culturologie et linguo-géographie.....	120
3.1.2.4. Sociologie.....	120
3.1.2.5. Didactique.....	121
3.2. Histoire de la méthodologie avant la révolution.....	121
3.2.1. Problèmes d'organisation de l'enseignement.....	128
3.2.2. Le développement du système d'enseignement des langues étrangères	131
3.3. Histoire de la méthodologie après la révolution	133
3.3.1. Problèmes d'organisation de l'enseignement.....	134
3.3.2. Différences entre la méthode directe russe et la méthode directe occidentale	137
3.3.3. Développement du système d'enseignement des langues étrangères après les années trente.....	142
3.4. L'état actuel de l'enseignement langagier en Russie.....	199
3.4.1. La branche communicative.....	200
3.4.2. La branche personnaliste	201
3.4.3. La branche « culturologique »	202
3.4.4. La branche active.....	203
<i>Conclusion de la première partie</i>	205
<i>Deuxième partie : Enseigner le français en Russie aujourd'hui</i>	208
<i>Chapitre 1 : Méthodologie</i>	209
1.1. Corpus.....	209
1.2. Méthodologie du travail et problèmes rencontrés	210

1.3. Présentation du questionnaire	212
1.3.1. Justification du questionnaire	214
<i>Chapitre 2 : Analyse des données</i>	217
2.1. Écoles publiques	218
2.1.1. Conclusion pour les écoles	223
2.2. Universités	224
2.2.1. Influence des idées de Lev Vygotski	229
2.2.2. Avantages du système d'enseignement des langues étrangères en Russie	230
2.2.3. Conclusion pour les universités	233
2.3. Cours privés	234
<i>Conclusion de la deuxième partie</i>	239
<i>Troisième partie : L'impact des théories sur l'apprentissage actuel du français</i>	243
<i>Chapitre 1 : Vue des apprenants</i>	244
<i>Chapitre 2 : Interférence interlinguale et interférence intralinguale lors de l'enseignement de la grammaire de la langue française à l'étape initiale</i>	248
2.1. Interférence interlinguale	248
2.2. Aperçu comparatif des langues française et russe	252
2.2.1. Sur le plan des structures	252
2.2.2. Sur le plan de l'expression	253
2.2.3. Sur le plan du fonctionnement	254
<i>a. Rapport entre la grammaire et le lexique</i>	254
<i>b. Utilisation de différentes catégories pour l'expression de la même signification</i>	254
<i>c. Fonctions secondaires des formes grammaticales</i>	257
2.3. Interférence intralinguale	257
<i>Chapitre 3 Importance de la lecture et de l'écriture dans l'apprentissage de la langue orale</i>	262
3.1. Rapport entre la communication orale et écrite : le langage intérieur et extérieur	262
<i>Conclusion de la troisième partie</i>	271
Conclusion générale	273
Bibliographie	280
Articles et ouvrages	280
Textes législatifs	294
Dictionnaires	297
Sources électroniques	298
Annexes	299
Index	406
Table des matières	411

Introduction générale

« L'art de l'éducation a cette particularité qu'il semble familier et compréhensible pour presque tout le monde ; pour certains, il semble même facile, et plus il semble facile de le comprendre, moins les gens le savent, théoriquement ou pratiquement. »

Konstantin Ouchinsky

De nombreuses personnes apprennent et enseignent le français dans le monde entier, mais est-il possible d'affirmer que l'enseignement de la langue se fait toujours de la même manière ? Ou que tous les apprenants ont le même niveau de langue après la première ou la deuxième année d'apprentissage ?

Il existe un grand nombre de raisons qui influencent la qualité, la vitesse et l'effectivité de l'apprentissage d'une langue étrangère. Bien sûr, les capacités et la motivation de l'apprenant jouent un rôle très important, mais, dans notre travail, nous nous pencherons sur des raisons plutôt externes, notamment sur les méthodes que les enseignants utilisent et les idées des chercheurs qui ont influencé ces méthodes.

Aujourd'hui, la langue française est très populaire dans les pays russophones. Historiquement, la langue française a toujours été une des langues étrangères les plus populaires dans ces pays, malgré la différence considérable qui existe entre la langue française et la langue russe. Ces différences provoquent beaucoup de difficultés dans l'enseignement, et il est possible de supposer que ce sont ces différences et les difficultés rencontrées par les linguistes et les didacticiens russes qui ont fait que ceux-ci se sont toujours intéressés aux moyens de l'enseignement effectif des langues étrangères, et particulièrement de la langue française. De nombreux travaux théoriques et pratiques sur l'enseignement de la langue française ont été écrits en russe, car la plupart des travaux des didacticiens et des linguistes russes n'ont pas été traduits dans d'autres langues. La société scientifique occidentale n'est donc pas au courant des idées nées dans des pays russophones ni des procédés d'enseignement élaborés dans ces pays.

Comme, à l'époque soviétique, il était assez difficile d'utiliser des méthodes étrangères, des enseignants de langues étrangères, ainsi que des linguistes et des chercheurs de différents domaines ont été « forcés » de créer leurs propres méthodes d'enseignement. Par conséquent,

sont apparues, en France et en Russie, deux écoles d'enseignement des langues étrangères qui sont assez différentes. Même aujourd'hui, alors qu'il est possible d'utiliser des méthodes étrangères, beaucoup d'enseignants de la langue française en Russie continuent de travailler avec les méthodes russes.

Nous ne sommes pas en train d'affirmer que la méthodologie utilisée en général dans les pays russophones est plus efficace qu'une autre. Nous constatons juste la différence qui existe entre les deux systèmes d'enseignement de la langue française. Les méthodes sont déterminées par la pensée didacticienne existant dans tel ou tel pays et à telle ou telle époque. C'est pourquoi nous souhaitons commencer notre travail par la recherche et l'analyse des idées des didacticiens russes, afin de comprendre la base sur laquelle le système d'enseignement de la langue française en Russie s'est formé.

De plus, certains enseignants européens notent aujourd'hui que les apprenants russophones ont, en général, un niveau en langues étrangères assez élevé. Par notre travail, nous voulons donc mettre au jour les raisons de leur réussite. L'hypothèse de notre étude est de ce fait la suivante : si les étudiants russophones réussissent en langues étrangères, c'est parce que la méthodologie d'enseignement qui leur est proposée est performante.

Cadre théorique

Le problème de la ressemblance et de la distinction entre l'enseignement russe et celui occidental a une longue histoire. En particulier, différents chercheurs l'ont évoqué dans la première partie du XIX^e siècle, dans des domaines différents. Ainsi, Tchaadaev (1991, 333) affirmait qu'il n'est possible d'être « une personne civilisée qu'à la manière européenne ». Kireevsky (1998, 266), à l'inverse, a mis en évidence l'originalité de la culture russe par rapport à la culture européenne. Comme le relate Pavlovskaya (2003, 353), la Russie a fondé durant plusieurs siècles ses propres moyens et traditions d'enseignement.

Lors de notre travail, nous examinerons les idées de chercheurs, de didacticiens et de linguistes russes comme Gak, Chtcherba, Reformatsky, et beaucoup d'autres. Pour donner la vision sur le système d'enseignement des langues étrangères en Europe, et particulièrement en France, nous recourons aux travaux d'auteurs occidentaux comme Cuq, Puren, Coste et d'autres.

Méthodologie

Au cours de notre travail, nous allons :

- étudier les travaux de linguistes et de didacticiens russes de différentes époques pour voir comment les principes de l'enseignement des langues étrangères ont évolué en Russie. Ainsi, nous présenterons les idées les plus communes pour telle ou telle période ainsi que les différences qui existent dans ces méthodes ;
- comprendre les principes de la linguo-didactique¹ en Russie. Pour cela, nous découvrirons ce que recouvre cette notion en Russie, et nous la comparerons avec la terminologie des chercheurs français. Cette étape est indispensable pour une meilleure compréhension de la terminologie employée par les auteurs russes dans leurs ouvrages ;
- comparer l'enseignement de la langue française en Russie et en France. Par cela, nous voulons mettre en lumière les différences entre ces deux systèmes d'enseignement ;
- trouver les raisons de la réussite des apprenants russophones lors de l'apprentissage des langues étrangères ;
- mettre au jour les procédés de l'enseignement de la langue française en Russie qui pourraient être apportés au système d'enseignement européen.

Il s'agira, dans un premier temps, de procéder à une analyse minutieuse et systématique des recherches des didacticiens russes et des différents principes de l'enseignement de la langue française. Nous mettrons ensuite en regard de ces résultats les réponses apportées par des enseignants de la langue française en Russie et des apprenants russophones aux enquêtes que nous aurons réalisées.

Dans les enquêtes destinées aux enseignants, nous poserons des questions sur les méthodes que ceux-ci utilisent dans leur enseignement. Dans le but d'élargir l'échantillon, nous interrogerons des enseignants qui travaillent dans différents établissements (écoles, universités, cours particuliers, etc.) et avec un public de niveaux langagiers différents (A1-C1).

La recherche s'articule autour de deux étapes successives :

¹ on donne l'explication de ce terme dans le chapitre 3

1. décrire et expliquer les différentes notions théoriques dans le domaine de la didactique, qui n'ont pas toujours les mêmes significations en France et en Russie ;
2. analyser et systématiser l'information reçue des différentes recherches théoriques et des enquêtes réalisées sur le terrain.

Le travail s'est déroulé en France, avec quelques visites en Russie en vue de l'organisation des enquêtes auprès d'enseignants russes de la langue française et de la recherche d'ouvrages qui n'existent pas en version électronique et ne sont pas disponibles en libre accès.

Objectifs

Notre travail a des objectifs théoriques et pratiques.

Cette recherche devait permettre :

- de connaître et de comprendre les idées des didacticiens russes ;
- de mieux comprendre la terminologie que les didacticiens russes utilisent ;
- de trouver de nouvelles idées et de nouvelles méthodes pour l'enseignement de la langue française ;
- de montrer l'évolution de l'enseignement de la langue française dans les pays russophones ;
- de mettre en lumière les raisons de la réussite des apprenants russophones dans l'apprentissage des langues étrangères ;
- d'évaluer les avantages des méthodes des chercheurs russes qui pourraient être intégrées dans le système d'enseignement des langues étrangères en Europe.

Première partie

Les théories d'enseignement des langues en Russie: étude diachronique

Chapitre 1 : Organisation du système d'enseignement en Russie

1.1. Système d'éducation en Russie

« Il n'existe pas de science nationale, comme il n'existe pas de table de multiplication nationale. »

Anton Tchekhov

La loi fédérale sur l'éducation n° 273-FZ propose la définition suivante :

« L'éducation est un processus intégral d'éducation et de formation qui est un bien social significatif et est mené dans l'intérêt de l'individu, de la famille, de la société et de l'État, ainsi que l'ensemble des connaissances, des compétences, des valeurs et de l'expérience d'un certain volume et d'une complexité visant le développement intellectuel, spirituel, moral, créatif, physique et/ou professionnel d'une personne, la satisfaction de ses besoins et intérêts éducatifs² ».

Conformément à la Constitution du pays, tous les citoyens de la Fédération de Russie ont le droit à une éducation gratuite, quelle que soit leur identification raciale et religieuse.

Conformément à la loi fédérale mentionnée ci-dessus, le système éducatif comprend les éléments suivants :

- 1) les normes éducatives de l'État et les exigences de l'État ; les normes éducatives, les programmes éducatifs de divers types, niveaux et/ou orientations ;
- 2) les organisations engagées dans des activités pédagogiques, enseignants, étudiants et parents (représentants légaux) des étudiants mineurs ;
- 3) les organismes fédéraux et les autorités étatiques des sujets de la Fédération de Russie exerçant la gestion publique dans le domaine de l'éducation, et les autorités locales chargées de la gestion dans le domaine de l'éducation, ainsi que d'autres organismes consultatifs ;
- 4) les organismes engagés dans la certification et l'évaluation de l'éducation ;
- 5) les associations d'entités juridiques, les employeurs et leurs associations, les associations publiques qui exercent une activité dans le domaine de l'éducation.

L'éducation russe est subdivisée comme suit :

- l'enseignement général,

² La traduction du russe en français a été réalisée par nous-même pour toutes les citations du présent travail.

- l'enseignement professionnel,
- l'enseignement complémentaire,
- la formation professionnelle.

Ce système éducatif doit assurer la réalisation du droit à l'éducation tout au long de la vie (l'éducation continue).

L'adoption de la loi de la Fédération de Russie sur l'éducation de 1992 et de la loi fédérale sur l'éducation professionnelle supérieure et post-universitaire de 1996 apporte principalement une différence dans la division de l'éducation par le regroupement de niveaux d'éducation. L'enseignement préscolaire fait désormais partie de l'enseignement général ; les programmes du troisième cycle, les programmes de résidanat et de stages sont un niveau d'enseignement supérieur et se réfèrent à la formation de personnels hautement qualifiés, et non à l'enseignement professionnel post-universitaire, qui n'existe plus en tant que type distinct d'éducation.

Ainsi, actuellement, le système éducatif de la Fédération de Russie se présente comme suit :

- enseignement général :
 - enseignement préscolaire ;
 - enseignement général primaire ;
 - enseignement général de base ;
 - enseignement secondaire général (complet) ;
- enseignement professionnel :
 - enseignement professionnel secondaire ;
 - enseignement supérieur (licence) ;
 - enseignement supérieur (licence de spécialistes, master) ;
 - enseignement supérieur (formation du personnel hautement qualifié) ;
- enseignement complémentaire :
 - formation complémentaire pour enfants et adultes ;
 - formation professionnelle complémentaire ;
 - la formation professionnelle.

Il existe trois principaux régimes d'éducation en Russie :

- à plein-temps (présentiel) ;

- à temps partiel (cours du soir) ;
- distanciel.

Les restrictions à l'acquisition de l'éducation sous un régime ou un autre peuvent être établis par la législation sur l'éducation et/ou la norme éducative.

Il est également possible de recevoir l'enseignement sous la forme d'études externes (autoéducation) ou d'éducation familiale, avec le droit de passer une certification étatique intermédiaire et finale dans les organisations éducatives (loi fédérale n° 273-FZ, article 34, chapitre 4).

La nouvelle loi sur l'éducation prévoit de nouveaux régimes d'éducation :

- formation en réseau. Le réseau permet de mettre en œuvre des programmes éducatifs utilisant les ressources de plusieurs organisations éducatives, y compris celles étrangères, et, si nécessaire, en utilisant les ressources d'autres organisations ;
- e-learning et FAD (formation à distance).

Le droit à l'éducation est garanti par l'article 43 de la Constitution de la Fédération de Russie.

Les problèmes d'éducation, conformément à la Constitution de la Russie, relèvent de la compétence de la Fédération de Russie et de ses sujets.

Le principal document juridique régissant les relations de la mise en œuvre de ce droit et de l'ensemble du système éducatif en Russie est la loi fédérale n° 273-FZ du 29 décembre 2012 sur l'éducation en Fédération de Russie.

D'autres lois fédérales régissant les questions spécifiques concernant l'éducation (directement ou indirectement) peuvent également être adoptées. Au niveau fédéral, conformément à la loi fédérale sur l'éducation en Fédération de Russie, les décrets du Président de la Fédération de Russie, les résolutions et les ordonnances du Gouvernement de la Fédération de Russie, les règlements et les lettres du ministère de l'Éducation et de la Science, ainsi que des documents sur le travail des organisations éducatives des départements fédéraux gérant ces organisations sont adoptés.

Au niveau des sujets de la fédération, une loi régionale sur l'éducation complétant les normes de la législation fédérale sur le territoire du sujet de la Fédération, compte tenu des caractéristiques spécifiques du système éducatif d'un sujet de la Fédération de Russie en particulier, peut être adoptée.

Les pouvoirs publics de la Fédération de Russie et des sujets de la Fédération, ainsi que les autorités locales peuvent adopter des actes juridiques régissant les relations dans le domaine de l'éducation concernant les objets de compétence établis par la loi fédérale sur l'éducation. Les normes régissant les relations dans le domaine de l'éducation et contenues dans les lois fédérales et autres actes juridiques normatifs de la Fédération de Russie, les lois et règlements des sujets de la Fédération de Russie et les actes juridiques des autorités locales doivent se conformer à la loi fédérale sur l'éducation et ne peuvent pas restreindre les droits ou réduire le niveau de l'octroi des garanties par rapport à celles établies par la loi fédérale mentionnée.

Les normes éducatives de l'État sont adoptées pour une évaluation objective du respect des exigences établies de l'activité éducative et de la formation des étudiants pour chaque niveau d'enseignement général et pour chaque niveau et direction de la préparation (spécialité, profession) de l'enseignement professionnel.

L'université d'État de Moscou nommée d'après Lomonossov, l'Université d'État de Saint-Petersbourg, les universités fédérales, les universités nationales de recherche et les grandes écoles fédérales, dont la liste est approuvée par le décret du Président de la Fédération de Russie, ont le droit d'élaborer et d'approuver des normes éducatives de manière indépendante pour tous les niveaux d'enseignement supérieur.

Les normes d'éducation de l'État comprennent les exigences suivantes :

- envers la structure des principaux programmes éducatifs (y compris le ratio de la partie obligatoire du programme d'éducation de base et de la partie formée par les participants dans les relations éducatives) et leur volume ;
- envers les conditions de mise en œuvre des programmes éducatifs de base, y compris les conditions professionnelles, financières, matérielles, techniques et autres ;
- envers les résultats de la maîtrise des programmes éducatifs de base.

Les normes éducatives établissent les délais d'obtention de l'enseignement général et de l'enseignement professionnel en fonction des différents régimes éducatifs, des technologies éducatives et des caractéristiques de certaines catégories d'étudiants.

Le système éducatif russe moderne est orienté vers l'intégration dans l'espace éducatif mondial. La tendance dominante contemporaine est l'assimilation des systèmes éducatifs nationaux.

Dans l'histoire moderne de la Fédération de Russie, la réforme de l'éducation a commencé en 2010 avec la signature d'un projet de loi sur un ensemble de mesures destinées à moderniser le système éducatif. Le projet a officiellement démarré le 1^{er} janvier 2011. Les principales mesures de la réforme éducative comprennent :

- l'introduction d'un examen national unifié, au lieu du système d'attestation opérant en Russie depuis plusieurs décennies et considéré comme « injuste » par les législateurs ;
- l'introduction et le développement dans l'enseignement supérieur de plusieurs niveaux (licence et master), visant à rapprocher l'éducation russe de la législation européenne. Certaines universités ont maintenu une formation de cinq ans pour certaines spécialités, mais il en reste très peu actuellement ;
- la réduction progressive du nombre d'enseignants ;
- la réduction du nombre d'établissements d'enseignement supérieur par la fermeture complète ou par la réorganisation, permettant de rejoindre des institutions d'enseignement supérieur plus puissantes.

La mise en œuvre de la réforme est évaluée par une commission spéciale créée par le ministère de l'Éducation. Ses résultats ne sont pas encore connus, mais les opinions sont déjà divisées. Certains disent qu'en raison de ces changements, l'un des systèmes éducatifs les plus qualitatifs et les plus classiques au monde s'est effondré. Du fait de la réduction massive des subventions de l'État, cela a abouti à une commercialisation de l'éducation dans les établissements d'enseignement de tous les niveaux. D'autres disent que, grâce à la normalisation européenne, les étudiants russes ont la possibilité de travailler à l'étranger ; en outre, le nombre de falsifications des résultats d'examens aurait baissé dans les écoles.

1.2. Système d'enseignement des langues étrangères en Russie

Il est bien connu que, dans la communication professionnelle, le concept de système éducatif dans le domaine des langues étrangères peut avoir au moins trois significations :

- 1) en tant que processus ou ensemble de processus éducatifs concernant la langue étrangère ;
- 2) en tant que système d'établissements d'enseignement dans lesquels la langue étrangère est étudiée, c'est-à-dire le système en tant qu'institution sociale ;
- 3) en tant qu'activité socioculturelle d'implication des citoyens dans l'apprentissage de la langue étrangère.

Ce n'est pas un hasard, puisque le système éducatif dans le domaine des langues étrangères est un objet social complexe, dont l'analyse est accompagnée de diverses « tranches » de cet objet, chacune représentant une image particulière de l'ensemble.

À son tour, le système éducatif dans le domaine des langues étrangères n'est qu'un élément isolé du système éducatif dans son ensemble en Russie, et l'analyse du premier (même compte tenu de la reconnaissance objective existante de sa spécificité) ne peut pas ignorer ce fait.

Cependant, peu importe l'aspect du concept du système éducatif dans le domaine des langues étrangères qui est à l'étude : il convient de garder à l'esprit que le fonctionnement de ce système social complexe est dû non seulement à l'interaction de ses éléments, mais également à la connexion du système avec l'environnement dans lequel il existe et se développe.

Les facteurs déterminant les spécificités du système éducatif dans le domaine des langues étrangères à tous les niveaux et dans tous les aspects de la considération peuvent être conditionnellement répartis en cinq groupes : facteurs socio-économiques et politiques, sociopédagogiques, socioculturels, méthodologiques et individuels.

Le premier groupe de facteurs concerne les facteurs dits « socio-économiques et politiques ». Comme Edmondson et House l'indiquent, « les facteurs sociopolitiques devraient prévaloir, car ils déterminent si l'apprentissage d'une langue étrangère aura lieu » (Edmondson, House, 1993 : 26). En ce qui concerne les facteurs économiques, leur importance augmente considérablement en raison du fait que les réformes scolaires dans le monde et en Russie ont une justification économique de plus en plus constante.

L'idéologie, l'État et ses exigences économiques, ses traditions et ses rituels de conscience pédagogique ont été et restent les principaux points de référence de l'éducation dans la société. La remarque ci-dessus est directement liée au système éducatif dans le

domaine des langues étrangères, étant donné que ce dernier est l'un des sous-systèmes du système d'enseignement général.

Les changements des conditions socio-économiques et politiques conduisent inévitablement à des changements d'exigence envers le système éducatif dans le domaine des langues étrangères, ses éléments de base et la nature de ses relations. Tout d'abord, cela se manifeste par l'attitude de la société envers les langues étrangères en général, et envers une langue en particulier et les personnes qui parlent cette langue, ainsi que par les exigences que la société exprime concernant le niveau de l'éducation linguistique de ses citoyens à chaque étape spécifique du développement socio-économique. En d'autres termes, les facteurs socio-économiques et politiques déterminent l'ordre social par rapport au niveau et à la qualité de l'acquisition d'une langue étrangère par les citoyens du pays. L'ordre social est exprimé dans l'image de la connaissance d'une langue étrangère, dans les priorités du choix d'une langue étrangère et dans la nécessité de personnes maîtrisant une langue étrangère comme moyen de communication. Il est possible de valider le fait que l'ordre social est le point de référence stratégique de la politique linguistique scolaire dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères.

Plus le besoin public de connaître une langue et d'avoir des spécialistes maîtrisant une ou plusieurs langues étrangères est prononcé, plus importants sont les aspects pragmatiques de l'apprentissage de cette discipline. Plus le besoin de nouveaux contacts professionnels, personnels, culturels et scientifiques avec les porteurs d'une langue étrangère, avec les réalisations de la culture de différents pays et de l'opportunité de réaliser ces contacts est important, plus le statut des langues étrangères comme moyen de communication et de compréhension est élevé.

À l'heure actuelle, ce statut devient encore plus important en raison de certains facteurs caractéristiques de la société moderne :

- l'expansion des liens économiques, politiques et culturels de différents pays ;
- l'accès à l'expérience et à la connaissance du monde entier, à toute la richesse d'information, y compris résultant du développement des médias internationaux ;
- la migration de la main-d'œuvre ;

- l'intégration interétatique dans le domaine de l'éducation et, par conséquent, la possibilité d'une éducation de qualité dans le pays et à l'étranger (l'acquisition d'une langue étrangère au bon niveau devient alors un indicateur de l'éducation moderne).

Par conséquent, la connaissance d'une langue étrangère devient une partie intégrante de la vie personnelle et professionnelle d'une personne dans la société moderne. Tout cela, dans l'ensemble, entraîne la nécessité d'un grand nombre de citoyens maîtrisant une ou plusieurs langues étrangères et qui, à cet égard, ont de réelles chances d'occuper un poste plus prestigieux dans la société, tant sur le plan social que matériel. Par conséquent, il est clair que l'ordre social par rapport aux langues étrangères, en relation avec l'existence d'un lien potentiel avec une autre culture et à ses représentants, s'exprime non seulement par la maîtrise pratique de la/des langue(s), mais également par la capacité d'utiliser cette/ces langue(s) en communication réelle.

En même temps, la nouvelle situation socio-économique et politique entraîne une augmentation des exigences envers le niveau de la formation linguistique des élèves de toutes catégories, y compris les élèves des établissements d'enseignement général. Il est intéressant de constater que l'apparition, au milieu des années quatre-vingt, de la capacité de nombreux citoyens russes à utiliser une langue étrangère dans le contact indirect ou direct avec ses porteurs a été la source d'une certaine déception de la plupart d'entre eux concernant les résultats d'apprentissage de la discipline. Il s'est avéré qu'en dépit de l'investissement matériel considérable engagé par l'État pour organiser l'enseignement de masse des langues étrangères, ainsi que des efforts importants des enseignants, la majorité des diplômés du secondaire ne pouvaient pratiquement pas utiliser la langue.

Par conséquent, les enseignants ont des raisons de reprocher aux auteurs de manuels scolaires la faible formation linguistique de leurs élèves. Envers les langues étrangères, comme envers aucune autre discipline, des exigences particulièrement élevées sont appliquées. Il n'est pourtant pas reproché à des enseignants d'éducation physique les mauvaises caractéristiques physiques de leurs élèves, ni à des enseignants de mathématiques le fait que la plupart des diplômés de l'école ne puissent pas prouver, immédiatement après l'obtention du diplôme, l'un ou l'autre théorème géométrique ou trigonométrique. Cela n'est pas un hasard. En effet, la plupart des personnes croient que connaître une langue étrangère signifie la maîtriser au niveau de la langue maternelle. En outre, la connaissance d'une langue

étrangère se transforme, dans cette nouvelle situation du développement de la société, en une catégorie vraiment demandée dans l'activité pratique et intellectuelle d'une personne.

La demande des langues étrangères dans la société augmente à son tour le statut de la langue étrangère en tant que discipline dans le système d'éducation générale. Par exemple, en Russie, les langues étrangères ont été l'une des disciplines éducatives obligatoires au cours des dernières décennies, mais les pouvoirs administratifs et les administrations des établissements d'enseignement, et surtout le personnel des écoles secondaires, ne les ont pas traitées comme primordiales.

Cela s'est exprimé en particulier par la réduction du nombre d'heures scolaires consacrées à l'apprentissage des langues étrangères. Par exemple, à la fin des années soixante-dix et au début des années quatre-vingt, le nombre d'heures mensuelles qui leur étaient dédiées dans l'enseignement secondaire est passé de 18 à 14. Depuis 1985, lorsque l'État a commencé à poursuivre activement une politique ouverte à l'égard de la communauté mondiale, l'intérêt accru pour les langues étrangères est devenu l'une des caractéristiques de la vie sociale. Le rôle et le lieu de la discipline dans le système général de l'enseignement scolaire ont alors radicalement changé : les langues étrangères font ainsi actuellement partie des disciplines éducatives d'importance fédérale, et elles ont pris place dans le registre des disciplines générales, parallèlement à la langue maternelle et à la littérature.

Le statut élevé des langues étrangères comme moyen de communication stimule un mouvement puissant de la société vers de nouvelles formes et modèles de leur enseignement. C'est à partir de la fin des années quatre-vingt que l'enseignement initial des langues étrangères, à commencer par l'école maternelle et/ou primaire, a été introduit de manière intensive dans la pratique de masse de l'éducation en Russie. L'école et la famille aspiraient à initier l'enfant le plus tôt possible aux langues étrangères, ce qui donnait à l'enfant une chance supplémentaire de s'orienter dans une société moderne, en pleine croissance, avec des tendances de plus en plus prononcées vers l'intégration de tous les domaines de la vie sociale.

L'école a répondu rapidement au besoin public de connaissance des langues étrangères et a proposé dans les programmes une deuxième langue étrangère, voire, parfois, si les conditions le permettaient, une troisième.

Actuellement, le besoin public de l'initiation d'élèves adultes aux langues étrangères est grand, ce qui se traduit par l'ouverture d'un grand nombre de cours de langues offerts aux

adultes, y compris par un apprentissage impliquant des méthodes intensives, en utilisant des équipements et simulateurs d'entraînement modernes.

Ainsi, les processus sociopolitiques et économiques opérant dans la société moderne constituent non seulement un ordre social concernant l'apprentissage des langues étrangères, mais créent également un contexte favorable à la réalisation de cet ordre. Par ailleurs, comme nous le savons, les problèmes financiers et économiques donnent lieu à des difficultés de réalisation de cet ordre social dans le domaine de l'éducation, à tous les niveaux.

Par exemple, le manque de financement par l'État du système éducatif dans son ensemble au cours des dernières années a conduit au transfert partiel des enseignants de langues étrangères de l'université et des écoles vers des structures commerciales, ainsi qu'à une pénurie des enseignants et à la dégradation de l'image de la profession enseignante.

Les écoles pédagogiques et les universités ne répondent pas aux besoins de la société concernant le nombre d'enseignants. Ainsi, par exemple, les enseignants de langues étrangères dans les écoles, au début de l'année académique 1995-1996, représentaient 6 000 personnes, soit environ 5 % du nombre total d'enseignants de langues étrangères.

Ces circonstances et d'autres facteurs négatifs provoquent une contradiction dans la nature du système moderne d'enseignement des langues étrangères. D'une part, il existe une réflexion sur le rôle des langues étrangères pour la société, l'État et l'individu en termes d'augmentation de leur statut et de renforcement des aspects pragmatiques de l'apprentissage associés à une communication authentique. D'autre part, les difficultés dans le fonctionnement du système d'enseignement de la discipline sont dues à sa faible base matérielle. Cela affecte sans aucun doute négativement la qualité de l'enseignement des langues étrangères, ce qui est d'autant plus inadmissible dans les conditions d'émergence d'une société démocratique orientée vers l'intégration dans la communauté mondiale.

Les actions tactiques de la mise en œuvre de l'ordre social et, par conséquent, la politique linguistique dans le domaine de l'enseignement scolaire des langues étrangères sont conditionnées par des facteurs sociopédagogiques. Ce groupe de facteurs reflète principalement le niveau de conscience de ceux qui participent directement à la politique éducative dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, concernant l'importance des langues étrangères en tant que discipline scolaire dans le contexte général de la politique éducative. Cela s'exprime par la définition du lieu et du statut des langues

étrangères en tant que discipline scolaire dans le système éducatif général et dans les établissements d'enseignement spécifiques, ainsi que par le nombre d'heures scolaires consacrées à l'apprentissage des langues étrangères. La réalisation de ces dispositions peut être observée au niveau des documents directifs définissant la politique d'État dans le domaine de l'enseignement, y compris de l'enseignement linguistique. Ainsi, les facteurs sociopédagogiques affectent principalement le contenu de la discipline scolaire au niveau du programme éducatif.

De plus, comme cela a déjà été noté, le système éducatif dans le domaine des langues étrangères n'est qu'un des sous-systèmes de l'enseignement général. Par conséquent, la spécificité du premier est façonnée par l'influence d'une idéologie pédagogique générale. Ainsi, il est possible d'affirmer que l'effet des facteurs sociopédagogiques s'exprime également par la réalisation du contenu des langues étrangères en tant que discipline scolaire dans le cadre des tâches d'enseignement général. Le système éducatif dans le domaine des langues étrangères, dans chaque période de son développement, est conçu pour refléter pleinement les principales tendances de la politique éducative de l'État à un certain stade de son développement, et pour mettre en œuvre les objectifs essentiellement éducatifs du système éducatif dans son ensemble.

La performance qualitative de cette disposition est déterminée par l'action des facteurs dits « méthodologiques », qui incarnent l'ordre social concernant les langues étrangères dans les catégories de la science méthodologique. Un rôle important est joué non seulement par les résultats de la recherche scientifique dans le domaine de la méthodologie et des sciences connexes, mais aussi par les traditions dans l'enseignement de la discipline existant dans la société en raison de l'expérience antérieure de l'enseignement des langues étrangères dans des conditions sociales et économiques spécifiques, ainsi que par les opportunités, y compris matérielles et techniques, du processus d'apprentissage. Tout cela, dans l'ensemble, permet d'implémenter plus ou moins l'ordre social concernant les concepts méthodologiques de l'apprentissage des langues étrangères, les programmes, les manuels scolaires et les programmes pratiques.

Le degré d'adéquation de l'expression de cet ordre dépend entièrement de la cohérence de la prise en compte des facteurs socioculturels et individuels.

Les facteurs socioculturels à la fin du XX^e siècle ont fait l'objet d'une attention particulière des didacticiens (Safonova, 1993 : 47).

Ces facteurs suggèrent une prise en compte cohérente du contexte socioculturel de l'apprentissage des langues étrangères, qui comprend des catégories telles que la similitude/la différence de la culture du pays de la langue étudiée avec la culture maternelle des élèves ; l'éloignement/la proximité du pays de la langue étudiée avec le pays où la langue étrangère est étudiée. Parallèlement, les conditions socioculturelles sont déterminées par les attitudes qui prévalent à l'égard des personnes parlant telle ou telle langue étrangère, de leur culture, leur société, leur système de relations culturelles et sociales, et autres.

En ce qui concerne les facteurs individuels, les théoriciens et les enseignants les considèrent aussi importants. Ces facteurs affectent tous les niveaux de considération du système éducatif, y compris au niveau des moyens matériels d'enseignement. Par exemple, l'adéquation des objectifs du programme éducatifs par rapport à l'ordre social est entièrement déterminée par le niveau et la qualité de l'interprétation individuelle par les auteurs des règles objectives selon lesquelles le processus éducatif d'une discipline devrait être organisé dans une période particulière du développement social. Dans la même mesure, l'obtention de résultats indiqués de la réalisation des exigences de la société par rapport au niveau de la maîtrise d'une langue étrangère dépend des caractéristiques individuelles de tous les participants du processus éducatif et, tout d'abord, des élèves et des enseignants qui implémentent directement les dispositions du programme.

Par conséquent, un certain nombre d'études méthodologiques examinent divers aspects de l'organisation du processus éducatif de la discipline, en tenant compte des caractéristiques des élèves et des compétences professionnelles des enseignants, ainsi que des spécificités de leur interaction en tant que participant du processus éducatif.

Une grande attention est traditionnellement portée sur les problèmes de la politique linguistique en tant que composante importante de la vie sociale en Russie. Une solution raisonnable des problèmes de la politique éducative contribue au développement socio-économique et culturel de la société et à la création d'un climat favorable des relations interethniques, à la fois dans le cadre intra-étatique et interétatique. Parallèlement, la politique linguistique est considérée comme un ensemble de principes idéologiques téléonomiques et interdépendants et de mesures pratiques visant à résoudre divers problèmes

linguistiques dans la société et l'État. Il s'agit de l'influence consciente de l'État et de la société sur le système linguistique existant, sur son fonctionnement, sur le développement et l'interaction des langues, sur le rôle de ces dernières dans la vie des personnes ou des peuples. La nature de cette interaction est déterminée par les normes idéologiques et les valeurs qui prévalent dans une société et s'exprime dans un ensemble de mesures correspondantes visant à résoudre les problèmes politiques dans le domaine de l'éducation linguistique des membres de cette société.

La politique éducative dans le domaine de l'initiation des élèves à une langue étrangère se réfère au domaine de la politique linguistique de l'État et de la société. Les faits suivants témoignent en faveur de cette déclaration. Tout d'abord, en raison de l'inclusion des langues étrangères dans le système de l'enseignement scolaire, le registre des langues étudiées à l'école augmente et, par conséquent, l'éventail des contacts communicatifs possibles et réels entre les représentants de diverses sociétés étrangères s'élargit. Deuxièmement, l'enseignement des langues étrangères modifie l'importance de différentes langues et leur influence sur le développement linguistique et personnel (y compris de la culture discursive) des élèves, sur leur conscience de l'interdépendance entre eux et tous les gens de la planète dans la recherche de solutions aux problèmes mondiaux. De plus, apprendre des langues étrangères stimule les processus de compréhension des portraits socioculturels du pays de la langue étudiée et des représentants d'une autre société linguistique. Troisièmement, le choix d'une langue spécifique pour l'enseignement/l'apprentissage à l'école et, en général, l'inclusion des langues étrangères dans le contenu de l'éducation scolaire sont déterminés, dans une large mesure, par les positions politiques et les orientations d'une société et d'un État en particulier. Ainsi, les problèmes de l'enseignement scolaire des langues étrangères ont un poids politique considérable.

C'est dans cette perspective que l'enseignement scolaire est maintenu et développé ou, au contraire, est, d'un point de vue politique, indésirable dans la société. Étant donné que la politique éducative concernant les langues étrangères est l'un des éléments de la politique linguistique dans son ensemble et, par conséquent, fait partie intégrante de la politique nationale de tout État, elle dépend, dans ses principales caractéristiques, des principes généraux de cette dernière. Par conséquent, la politique linguistique, y compris dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, vise à établir des contacts interétatiques et

intersociaux, ainsi qu'à prévenir, régler et surmonter les conflits en raison de la suppression ou de l'exagération injustifiée du rôle de certaines langues dans la société. En ce sens, on peut parler de la « rentabilité » politique de la connaissance des langues : les langues des pays voisins, les langues des immigrants, les langues de la communication internationale et interethnique.

Compte tenu de l'environnement socioculturel de l'existence du système éducatif moderne dans le domaine des langues étrangères et des tendances éducatives générales vers la démocratisation et la régionalisation du domaine éducatif dans son ensemble, la politique éducative en matière des langues étrangères est un véritable mécanisme de développement social et culturel de différentes régions et du pays dans son ensemble.

Comme mentionné ci-dessus, l'un des problèmes importants qui font partie des « intérêts » de la politique éducative linguistique est le problème du choix d'une langue étrangère pour l'enseignement à l'école.

Selon la lettre du département de l'enseignement secondaire général du ministère de l'Éducation de la Fédération de Russie du 28 novembre 2000 (n° 3131/11-13) sur l'étude des langues étrangères dans les établissements d'enseignement général :

« Chaque région de notre pays a ses propres spécificités socio-économiques, ses liens internationaux prioritaires, ses possibilités d'éducation, ses besoins du personnel pour lesquels une langue étrangère particulière peut être une priorité. Ainsi, à Kaliningrad, dans un certain nombre de régions de l'Oural et de la Volga, les liens économiques avec l'Allemagne sont traditionnellement forts, il existe de nombreuses coentreprises, et la langue allemande est requise pour les futurs spécialistes ».

Les langues des pays frontaliers (chinois, japonais, polonais, bulgare, finnois, suédois, norvégien, etc.) sont étudiées dans les écoles du pays parallèlement aux langues des pays les plus importants du monde.

La lettre indique que chaque école particulière a sa propre situation éducative : la présence ou l'absence d'enseignants qualifiés d'une langue étrangère particulière, ses propres traditions d'enseignement de cette discipline. Les parents et les élèves choisissent la langue à étudier d'après leurs intérêts et leurs besoins.

Les combinaisons les plus communes de langues étrangères étudiées dans les écoles sont les suivantes³ :

- anglais + allemand ;
- anglais + français ;
- allemand + anglais ;
- français + anglais ;
- espagnol + anglais .

Il est également indiqué dans la lettre que les autorités de l'éducation, compte tenu de ces facteurs, devraient recommander aux écoles de mener un vaste travail explicatif avec les parents, en leur montrant les avantages d'étudier une langue étrangère particulière dans la région donnée, dans cette école en particulier⁴.

En ce qui concerne l'apprentissage de la deuxième langue étrangère, il est obligatoire dans les écoles russes depuis le 1^{er} septembre 2015. Les dirigeants du ministère de l'Éducation et de la Science l'ont expliqué en disant que les langues étrangères contribuent au développement de la mémoire et de l'intelligence de l'enfant. En fait, la décision d'introduire une deuxième langue étrangère obligatoire à partir de la 5^e année à l'école russe (CM2) a été prise il y a longtemps. La norme éducative fédérale de l'État (NEF) l'a légalisée il y a cinq ans. La nouvelle norme a été introduite progressivement, en s'appliquant à une seule classe par année. Depuis septembre 2015, la nouvelle discipline est enseignée aux élèves dès le cycle moyen.

Cependant, elle n'est pas si nouvelle. Ainsi, dans les gymnases, lycées (qui sont des écoles d'apprentissage approfondi des disciplines en Russie) et écoles spécialisées avec une étude approfondie des langues étrangères, la deuxième (et même la troisième) langue étrangère est devenue une réalité. Ces institutions éducatives, en particulier dans les grandes villes, représentent en Russie près de la moitié des écoles secondaires.

En ce qui concerne les autres écoles russes, la deuxième langue étrangère obligatoire sera également introduite progressivement, avec, de plus, une période de transition de cinq ans, explique le ministère de l'Éducation et des Sciences :

³ La première langue choisie est indiquée en première position, la seconde en deuxième position.

⁴ En Russie il n'y a pas, comme il y a en France, de carte scolaire imposant aux parents résidant à tel endroit d'envoyer leurs enfants à l'école à tel endroit précisément. Les parents peuvent choisir où ils inscrivent leurs enfants.

« Il est clair qu'on ne peut pas l'introduire immédiatement en 11^e année (1^{re} en France). Les élèves n'ont jamais étudié la discipline, et leur demander des connaissances, si on ne veut pas que ce soit un sacrilège, serait inutile et injuste. Conformément à la NEF, l'étude commence en 5^e année. C'est à partir de la 5^e année que la deuxième langue sera introduite » (Lemutkina, 2015).

Certes, même les élèves de la 5^e année ne sont pas complètement prêts à l'introduction d'une nouvelle discipline, avouent les fonctionnaires :

« Il n'y a pas de préparation méthodologique ni pédagogique complète ; des enseignants devraient être embauchés. Ainsi, par exemple, la décision relative à ce que sera la deuxième langue étrangère dépend en grande partie des parents. Et si, jusqu'à maintenant, l'école enseignait, par exemple, l'anglais et l'allemand, et que les parents veulent que la deuxième langue étrangère soit le français ou le chinois, il faudra chercher un enseignant supplémentaire. Ayant aujourd'hui une certaine autonomie, l'école a tous les droits de prendre une telle décision » (Lemutkina, 2015).

La division de la presse du ministère a également spécifié :

« les établissements d'enseignement qui ne sont pas encore prêts à introduire une langue supplémentaire ont le temps de s'adapter à la NEF. Chaque région peut, de façon différente, introduire un nouveau standard d'enseignement général de base de la 5^e à la 9^e année. Par exemple, les écoles de Russie centrale ayant une infrastructure plus développée et un niveau élevé de demande d'apprentissage d'une deuxième langue étrangère l'incluront dans leurs programmes dans un proche avenir, alors que certaines écoles rurales auront besoin de plus de temps pour cela. La période d'adaptation n'est pas restreinte par le ministère de l'Éducation et de la Science de la Russie » (Lemutkina, 2015).

De plus, il a été précisé :

« Les écoles ont obtenu le droit de choisir également l'année d'enseignement de la nouvelle discipline, et le nombre d'heures consacrées à son enseignement. Dans ce cas, la charge scolaire reposant sur les enfants reste au niveau de la norme fédérale, à savoir le nombre d'heures scolaires au total ne sera pas augmenté » (Lemutkina, 2015).

L'innovation, dit le ministère, sera bénéfique aux enfants, et pas seulement du point de vue purement utilitaire (comme un moyen supplémentaire de communication) : « Ce n'est pas seulement un moyen de communication, mais aussi un moyen de développement de la mémoire, de l'intelligence de l'enfant » (Lemutkina, 2015), précise le chef du département Livanov, se référant à l'apprentissage des langues mortes, comme le latin et le grec ancien,

dans les écoles publiques de la Russie tsariste. L'idée de parler dans la vie quotidienne en langue de Cicéron et d'Eschyle ne se présentait pourtant pas, souligne-t-il, cependant le développement de l'intelligence de l'enfant était fortement stimulé par l'acquisition de ces langues. Ce fait, selon le ministre, est toujours d'actualité.

Depuis le milieu des années quatre-vingt, l'école a eu la liberté de choisir et d'organiser le contenu de l'enseignement, y compris celui des langues étrangères proposées aux élèves. Par conséquent, figurent parmi les facteurs déterminant le choix des langues étudiées à l'école : le statut de la langue étrangère dans le monde, son image comme un moyen de communication, ainsi que les besoins, publics et personnels, des citoyens de la société d'étudier une langue particulière.

1.3. Place de l'enseignement de la langue française en Russie

En Russie, la langue française a une longue et riche histoire. Les premiers contacts directs de la langue française avec la Russie remontent à l'époque de Yaroslav le Sage. La Russie de cette époque a joué un rôle de premier plan dans la vie politique et économique de l'Europe. En 1051, le roi français Henri I^{er} conclut une alliance dynastique avec le prince de Kiev en épousant sa fille Anne. Cette union ouvrit des contacts linguistiques entre les deux pays.

L'invasion des Tatars et l'établissement du carcan Tatar-Mongol interrompirent par la suite tous les contacts de la Russie avec les autres pays. Les relations ne furent renouvelées qu'avec la restauration des contacts diplomatiques et commerciaux 400 ans plus tard, au XVI^e siècle. À cette époque, parut le premier dictionnaire franco-russe (1586).

En 1717, la France fut visitée par Pierre le Grand. Après cette visite, le premier accord sur la coopération et le commerce fut conclu, des relations diplomatiques systématiques furent établies et l'échange d'informations scientifiques commença. En 1720, Louis XV établit à la Bibliothèque royale le poste d'interprète de l'ancienne langue slave et russe.

L'établissement de contacts avec l'Europe occidentale contribua également à la pénétration de la littérature européenne en Russie, en particulier de la littérature française, qui a fortement influencé le développement de la littérature russe. Soloviev, l'historien du XIX^e siècle, écrivait :

« Les Russes se jetaient aveuglément sur la littérature européenne, qui était représentée alors par la littérature française, se délectaient du nouveau et large monde des idées, de la légèreté de la pensée française avec laquelle elle volait d'un sujet à l'autre, révélait une nouvelle relation entre eux. Ils admiraient sa netteté, avec laquelle elle a sapé les soi-disant préjugés ; les Russes lisaient, traduisaient, créaient leur propre littérature, qui ne pouvait être que fortement influencée par une littérature française exemplaire⁵ ».

Catherine II la Grande, sage et éduquée, tenait une correspondance avec les grands philosophes du mouvement des Lumières : Voltaire, d'Alembert, Diderot. Soloviev décrit la relation de Voltaire et Catherine la Grande comme suit :

« Le patriarche des philosophes est devenu le plus ardent défenseur de Catherine, prêt à la défendre contre tous, contre les Turcs et les Polonais, prêt à partager avec elle les objectifs les plus brillants : Voltaire a été le premier à parler du fait que Catherine devrait prendre Constantinople pour libérer et recréer la patrie de Sophocle et d'Alcibiade⁶ ».

Catherine rachète à Diderot sa très riche bibliothèque, tout en la laissant au philosophe jusqu'à la fin de ses jours, lui attribuant un salaire de 1 000 livres par an en tant que gardien de ses livres.

Le milieu du XVIII^e et tout le XIX^e siècle sont traditionnellement considérés comme une période de bilinguisme dans l'histoire de la culture russe. Pour toute une classe sociale, le français n'était pas une langue étrangère mais un moyen de pensée habituel.

Cette connexion entre la conscience de l'élite russe et la langue française s'exprime vivement dans le roman autobiographique *Jeunesse* de Tolstoï :

« Ma division préférée et la plus importante des personnes de l'époque, que je décris, était des gens comme il faut et comme il ne faut pas ... Mon comme il faut consistait, avant tout, en excellent français et surtout en prononciation. Un homme qui parlait mal en français éveillait immédiatement un sentiment de haine en moi. "Pourquoi voulez-vous parler comme nous le faisons quand vous ne savez pas comment ?" Je lui demandais mentalement avec un ricanement venimeux⁷ ».

⁵ Source : https://azbyka.ru/otechnik/Sergej_Solovev/istorija-rossii-s-drevnejshih-vremen/.

⁶ *Ibid.*

⁷ Source : <https://ilibrary.ru/text/1334/p.31/index.html>.

Ce n'est qu'en 1828 que l'enseignement de l'anglais fut introduit en Russie, pour la première fois, dans le système éducatif de l'État. Selon le statut universitaire de 1835, les départements de littérature orientale, qui comprenaient l'arabe, le persan, le turc et le chinois, furent ouverts dans toutes les universités. À Kertch, une école municipale fut établie avec l'enseignement des langues les plus nécessaires en raison du prétendu développement du commerce avec les États du sud : le français, le grec et l'italien.

En 1724, Pierre le Grand fonda l'Académie, l'Université et le Gymnase, par un seul décret faisant partie du projet du Règlement de l'établissement de l'Académie des sciences et des arts. Les quatre premières facultés furent clairement identifiées : philologique, juridique, philosophique et médicale. Ainsi, l'université a commencé par les facultés des sciences humaines. Les cours de certaines disciplines étaient lus en langues étrangères. Par exemple, à l'université de Moscou, au début du XIX^e siècle, le professeur Geyngard lut l'histoire des États européens en allemand et l'histoire du XVIII^e siècle en français. En même temps, il existait une contrainte : dans les universités, la langue russe n'était pas étudiée du tout. En conséquence, il était plus facile pour les diplômés d'exprimer leurs pensées en français qu'en russe, ce qui a donné naissance à un phénomène social connu comme la « gallomanie ».

L'introduction de l'enseignement de nouvelles langues dans les gymnases a été précédée d'un travail important du Comité spécial pour l'organisation des établissements d'enseignement, créé par Nicolas I^{er} le 14 mai 1828. À ce propos, une anecdote court. Le prince von Lieven, ministre de l'Éducation, lors de la discussion concernant le cours du gymnase, rapporta à Nicolas I^{er} que les enfants nobles étaient tourmentés par des langues anciennes inutiles. Un peu plus tard, Nicolas I reçut une note de Pouchkine, qui disait entre autres : « Pourquoi le latin et le grec ? Le luxe est-il permissif où le manque de besoin est sensible⁸ ? » À quoi l'empereur répondit : « Je crois que la langue grecque est un luxe, alors que la langue française est une nécessité⁹ ».

L'opinion de l'empereur a mis un point final à la discussion, et la langue française a ainsi pris une position ferme dans le système d'éducation et la culture russes.

L'étude de langues vivantes étrangères a été établie dans les « pensions nobles », dans les gymnases. En 1849, 47 maisons d'embarquement ont été ouvertes ; en 1863, quatre autres

⁸ A. [Pouchkine](#), Notes de destination officielle.

⁹ L. [Vyskotchkov](#), *Magistra vitae de l'empereur Nicolas I*.

ont été ajoutées. En 1808, dans un orphelinat créé par Catherine II, l'impératrice Marie Fedorovna avait établi l'enseignement de la langue française et la classe des gouvernantes, devenue la première institution publique à préparer les enseignantes de français. Les diplômées étaient envoyées pour servir dans les familles nobles en tant que gouvernantes – c'est ainsi que le problème de trouver un travail pour les élèves avait été résolu. Les familles nobles recevaient des gouvernantes éduquées, formées non seulement en termes de langue, mais aussi dans le domaine de la littérature, de l'histoire et de la pédagogie. Plus tard, dès 1837, furent admises dans la classe de la langue française non pas les élèves sans souche, mais les filles des officiers de l'armée et de la fonction publique. Cette classe servit de base à l'Institut Nikolaevski, où le processus éducatif, déjà destiné à la classe d'élite, subit des changements majeurs en termes d'augmentation du nombre d'heures consacrées à l'apprentissage des langues étrangères. En 1871, une classe spéciale de français, qui préparait des enseignants pour les gymnases, fut ouverte à l'institut. Cela conduisit à un approfondissement du programme grâce à des disciplines d'orientation philologique et pédagogique.

Tout comme la littérature latine existait en Europe jusqu'au XVIII^e siècle et était considérée comme une composante de la littérature européenne, la littérature russe en français était une composante de la culture russe de cette époque. En Russie, les lettres adressées aux femmes étaient écrites en français. La décence exigeait de s'adresser par écrit uniquement en français aux personnes supérieures par leur situation sociale, leur rang ou leur âge. Une demande d'affaire d'honneur a également été rédigée en français.

Cependant, il faut reconnaître que, dans les années 1870 et 1880, la portée de la langue française est si étroite que, dans la bouche des personnes instruites, elle est perçue comme étrangère. Le témoignage du célèbre slaviste français Legras est à cet égard significatif :

« Entre 1812 et 1900, je connaissais les personnes nées en 1815-1820 en Russie. Ils parlaient couramment le français. Leurs enfants, âgés d'environ quarante ans, le parlaient toujours bien, mais avec un effort, leurs petits-enfants nés après 1860 n'utilisaient le français que dans des conversations avec des étrangers, tout en rencontrant de grandes difficultés¹⁰ ».

¹⁰ Source : <https://moiarussia.ru/v-russkoj-strane-otkroveniya-frantsuzskogo-istorika-rusofila-o-rossii-i-russkih/>.

Aujourd'hui selon les résultats de l'enquête publiée par la Fondation de l'opinion publique (FOP)¹¹, 57 % des Russes connaissent une langue étrangère, même à un faible niveau. C'est, en règle générale, l'anglais (38 %) ou l'allemand (19 %). Le français (3 %), l'espagnol (1 %) ou une autre langue (6 % au total) sont moins fréquents.

Certes, il ne faut pas exagérer le niveau de connaissance. Un tiers des Russes (33 %) s'expriment en langue étrangère en utilisant uniquement des mots-clés limités, mais une personne sur 20 la maîtrise librement. Pour 16 %, le niveau de communication et de compréhension est « moyen », et pour 3 %, « avancé ». Ce n'est pas surprenant, car seulement 38 % des répondants ont la possibilité d'appliquer ces connaissances à la vie. En général, une langue étrangère est utile lors des voyages dans d'autres pays, l'utilisation de l'ordinateur et au travail (7 % pour chaque cas). Dans 3 % des cas, la langue étrangère est pratiquée en communiquant avec des étrangers en Russie.

Il est cependant à noter que 46 % des Russes n'abandonnent pas le rêve d'apprendre une langue étrangère. Les raisons à cela sont variées : afin de répondre aux exigences du temps (13 %), d'être à l'aise lors des voyages à l'étranger (14 %), d'avoir une promotion professionnelle (11 %) ; 9 % des répondants comprennent que ces connaissances sont nécessaires à la communication et 7 à 8 % souhaitent lire facilement les étiquettes sur les produits étrangers, les informations sur les sites commerciaux et autres, comprendre les instructions, se faciliter la maîtrise de l'informatique, etc.

Parmi ceux qui souhaitent maîtriser une langue à l'avenir, un quart étudierait l'anglais, 7 % apprendraient le français, 5 % l'allemand, 4 % l'espagnol, 3 % l'italien ou le chinois, etc.

Cependant, 54 % des Russes ne veulent pas apprendre de langues étrangères. En même temps, 43 % des Russes ne parlent aucune langue étrangère, et 40 % sont convaincus que cela n'est pas particulièrement nécessaire. Il est tout à fait possible, pour eux, de se passer de la connaissance des langues étrangères ; 13 % ont ainsi déclaré qu'ils vivaient en Russie et que le russe leur suffisait. Dans un cas extrême, ils préféreraient s'adresser à un traducteur. Les principaux obstacles, pour les Russes modernes, au port d'écouteurs, à l'utilisation de manuels scolaires ou à la formation en classe sont la vieillesse ou le manque de temps.

¹¹ <http://fom.ru/obshchestvo/10998>.

Chapitre 2 : Législation dans le domaine de l'éducation en Russie

2.1. Avant la révolution

«L'éducateur n'est pas un fonctionnaire, et si c'est un fonctionnaire, il n'est pas éducateur.»

Konstantin Ouchinsky

Les années 1860-1869 ont été marquées en Russie par les réformes suivantes : la fin du servage, la réforme militaire et judiciaire. La réforme de l'enseignement occupe une place importante dans la démocratisation du système politique. En 1875, le Comité de l'enseignement procéda à la définition des buts des établissements d'enseignement. Le but commun de l'école secondaire était de donner « la formation générale complète nécessaire pour la vie humaine raisonnable ». (Aleshentsev, 1912 : 215). Ainsi, il était souligné que les langues « peuvent contribuer au développement complet des jeunes gens » (*ibid.*).

Selon le projet du programme d'études, le système des établissements d'enseignement suivant fut établi : le « progymnase » était constitué des quatre premières classes, avec, à sa base, d'un côté, le gymnase philologique et, de l'autre, le gymnase réel. Chaque de ces gymnases devait comprendre trois classes. Tous les établissements d'enseignement prévoyaient l'étude de deux nouvelles langues étrangères :

- dans le « progymnase », 14 heures hebdomadaires de langue allemande et 12 heures hebdomadaires de français ;
- dans le gymnase philologique, 12 heures pour l'allemand et 8 heures pour la langue française ;
- 12 heures pour l'allemand et 11 heures pour le français dans le gymnase réel.

Cela donnait donc en général 26 heures pour l'étude de l'allemand et 20 heures pour l'étude du français pour le profil philologique, 26 heures pour l'étude de l'allemand et 25 heures pour le français pour le profil réel. Il faut noter que les auteurs de ce projet attachaient de l'importance à l'enseignement des langues étrangères, puisque malgré, l'existence des langues anciennes dans le plan d'enseignement, les heures n'avaient pas été réduites, dans le profil philologique, pour l'étude de nouvelles langues par rapport au profil réel. Pendant les discussions préliminaires, une huitième année d'enseignement fut ajoutée.

Le projet fut envoyé pour délibération et il fut publié au *Journal du ministère de l'Éducation* de 1861. Selon Aleshentsev (1912), plus de 365 commentaires de groupes différents et de particuliers furent reçus. Les débats entre les tenants et les adversaires de l'éducation classique prirent une place particulière. Les premiers soulignèrent l'influence de tous les savoirs spirituels des élèves sur l'épanouissement de la personnalité. Selon eux, c'était le but principal de l'enseignement général, et, comme les sciences naturelles n'étaient pas disponibles pour les lycéens, « ces études ne servaient donc à rien » (Aleshentsev, 1912 : 221). L'idée du rôle particulier des langues anciennes dans le développement de la mentalité des élèves était répandue même parmi les pédagogues progressistes. Ainsi, Orbinsky avait déclaré : « En fait, l'influence éducative réalisée par l'enseignement des langues est le même quel que soit le matériel avec lequel on travaille » (Orbinsky, 1868 : 549). En d'autres termes, l'influence éducative de l'apprentissage des langues anciennes et des langues nouvelles était la même. Mais Orbinsky notait en même temps l'influence particulière des langues anciennes à cet égard : « il ne fait aucun doute que, dans le sens de la force éducative, les langues anciennes ont un grand avantage sur les langues nouvelles » (*ibid.* : 549). Il justifiait cette dernière affirmation en disant que plus la langue étudiée était différente de la langue maternelle, plus les études influençaient. Les langues anciennes ont plus de différences : la pensée et le discours étaient différents. En outre, l'existence historique des langues anciennes est plus courte, donc elle comprend moins de couches. Ainsi, les langues anciennes ont moins d'écart entre la logique et la grammaire. Les adeptes de l'éducation classique exigeaient donc le renforcement de l'enseignement des langues anciennes. Même les interventions de Vodovosov, qui était un pédagogue réputé, n'ont pas aidé dans les débats. Voici le passage de son commentaire cité par Aleshentsev :

« C'est plus facile d'apprendre la littérature ancienne par la lecture des traductions que par un moyen long et difficile comme un enseignement classique, pour lequel il fallait sacrifier toutes les autres disciplines ».

« [...] chaque langue des peuples lettrés qui a sa propre grammaire permet de développer les capacités mentales aussi bien que la langue latine » (Aleshentsev, 1912 : 224).

Le 2 novembre 1884, un règlement des gymnases et des progymnases fut adopté par le conseil d'État, puis approuvé, le 19 novembre, par l'empereur. Ce règlement portait sur la

formation dans les gymnases pendant sept ans, avec deux variantes : un gymnase classique, avec une ou deux langues anciennes, ou bien un gymnase réel, avec une augmentation des heures pour l'enseignement des langues étrangères.

Nous présentons les données précises sur le nombre d'heures consacrées à l'enseignement des langues étrangères dans les établissements d'enseignement différents.

Dans un gymnase classique, le français ou l'allemand était étudié selon le volume horaire suivant :

- 1^{re} classe : 3 heures
- 2^e classe : 3 heures
- 3^e classe : 3 heures
- 4^e classe : 3 heures
- 5^e classe : 3 heures
- 6^e classe : 3 heures
- 7^e classe : 2 heures

Au total, 20 heures étaient consacrées de manière hebdomadaire à l'apprentissage d'une nouvelle langue.

Dans un gymnase classique avec une langue ancienne (le latin), la langue française et allemande étaient étudiées. Le volume horaire d'étude de la langue allemande était le suivant :

- 1^{re} classe : 3 heures
- 2^e classe : 2 heures
- 3^e classe : 2 heures
- 4^e classe : 2 heures
- 5^e classe : 3 heures
- 6^e classe : 3 heures
- 7^e classe : 4 heures

Au total, 19 heures hebdomadaires étaient consacrées à l'apprentissage de l'allemand..

La langue française était étudiée à partir de la deuxième classe selon le volume horaire suivant :

- 2^e classe : 2 heures
- 3^e classe : 2 heures
- 4^e classe : 3 heures
- 5^e classe : 4 heures
- 6^e classe : 4 heures
- 7^e classe : 4 heures

Au total, c'était aussi 19 heures hebdomadaires qui étaient consacrées à l'apprentissage du français.

Dans un gymnase réel, les langues allemande et française étaient aussi étudiées, avec un volume horaire hebdomadaire de 25 heures pour l'allemand avec la répartition suivante :

- 1^{re} classe : 3 heures
- 2^e classe : 3 heures
- 3^e classe : 3 heures
- 4^e classe : 4 heures
- 5^e classe : 4 heures
- 6^e classe : 4 heures
- 7^e classe : 4 heures

Pour le français, 22 heures hebdomadaires étaient allouées à l'apprentissage de la langue, avec la répartition suivante :

- 1^{re} classe : 3 heures
- 2^e classe : 3 heures
- 3^e classe : 3 heures
- 4^e classe : 4 heures
- 5^e classe : 3 heures

- 6^e classe : 3 heures
- 7^e classe : 3 heures

L'analyse des horaires ci-dessus montre que, dans certaines classes, particulièrement dans les classes primaires, 2 à 3 heures de cours de langues étrangères étaient données par semaine, ce qui provoquait une critique sérieuse de la part des professeurs – nous en parlerons plus tard. En général, pour l'enseignement des langues étrangères dans les gymnases réels, le volume horaire alloué était important.

En valorisant la réforme de l'école en général, Konstantinov écrivit :

« Ainsi, le gymnase a été annoncé comme une école d'enseignement général où toutes les classes sociales ont été abolies et où chaque enfant peut faire ses études s'il est bien préparé et capable de payer » (Konstantinov, 1956 : 4).

Il faut noter aussi que seul le gymnase classique donnait le droit d'entrer à l'université. Par ce fait, l'accent était mis sur l'importance des langues anciennes pour la formation générale. Un moment important de la réforme en 1864 fut constitué par une disposition autorisant les professeurs à choisir eux-mêmes les manuels et les méthodes d'enseignement. Dans les années suivantes, il fut décidé d'augmenter l'attention portée aux langues anciennes pour détourner les jeunes de la vie publique et de la pensée libre.

En 1871-1872, la contre-réforme Tolstói-Delyanovskaya eut lieu. Dans les gymnases, la durée des études fut augmentée d'un an : au début par la durée sur deux années des études de la 7^e classe, puis par l'ajout de la 8^e classe. Les gymnases réels furent supprimés. Le gymnase classique fut établi avec une, voire deux, langue(s) étrangère(s). En outre, une classe préparatoire fut introduite. Selon le règlement de 1871, le volume horaire hebdomadaire pour l'apprentissage d'une langue étrangère (français ou allemand) dans les gymnases classiques était le suivant :

- 2^e classe : 3 heures
- 3^e classe : 3 heures
- 4^e classe : 3 heures
- 5^e classe : 3 heures

- 6^e classe : 3 heures
- 7^e classe : 2 heures
- 8^e classe : 2 heures

Au total, cela représentait 19 heures hebdomadaires.

Dans les gymnases classiques avec deux langues (français et allemand), un volume horaire hebdomadaire de 19 heures était alloué à chaque langue, selon la même distribution que dans les gymnases où n'était enseigné qu'une seule langue étrangère. Dans la première classe ou la classe préparatoire, les langues étrangères n'étaient pas étudiées. Le règlement de 1890 montre une distribution analogue des heures.

L'analyse des horaires montre que la position des nouvelles langues s'est considérablement détériorée en général car deux ou même trois heures de cours par semaine ne suffisaient pas à satisfaire une exigence essentielle, qui proclamait :

« L'enseignement des nouvelles langues dans les gymnases doit poursuivre un double objectif : aider à la formation générale des élèves en développant leurs capacités mentales et donner toutes les informations nécessaires pour qu'ils soient capables d'utiliser des ouvrages scientifiques ou littéraires des écrivains français et allemand en langue originale pour leur développement général » (*Plans et programmes exemplaires de matières enseignées dans les gymnases pour hommes et les gymnases*, 1890 : 59).

La réduction des heures s'est produite du fait de l'augmentation du temps alloué à l'étude des langues anciennes. À cause de cette situation, Lambek a pu constater que :

« Des langues vivantes étrangères ont été dans « un enclos » dans le gymnase de Delyanov car on les enseignait seulement deux ou trois heures par semaines, en fonction du nombre d'heures allouées aux autres disciplines » (Lambek, 1907 : 250).

Au lieu des gymnases réels, des écoles réelles ont été mises en place en 1872, selon *Le règlement des établissements réels de l'office du ministère de l'Éducation nationale*, avec un département commercial. L'objectif général de la formation de ce type d'école fut formulé de la manière suivante :

« Le but des écoles réelles est de donner une éducation générale adaptée

aux besoins pratiques et à l'acquisition des connaissances techniques » (Aleshentsev, 1912 : 304).

Examinons la place des langues étrangères dans ce type d'établissement. Comme d'habitude, il y avait 6 classes, mais une seule langue était enseignée dans les cinq classes. Parfois, il existait une septième classe supplémentaire. Le règlement indiquait :

« Dans les écoles réelles, on doit enseigner deux langues étrangères, dont une des langues est obligatoire pour tous les élèves ; l'autre langue est seulement pour le département commercial (*Plans et programmes exemplaires de matières enseignées dans les gymnases pour hommes et les gymnases*, 1879 : 25).

Ainsi, les élèves du département principal pouvaient apprendre une deuxième langue étrangère en option.

Les horaires pour l'étude des langues étrangères dans les écoles réelles du département principal prévoyaient la répartition horaire suivante pour la première langue étrangère :

- 2^e classe : 4 heures
- 3^e classe : 4 heures
- 4^e classe : 4 heures
- 5^e classe : 5 heures
- 6^e classe : 5 heures

Voici la répartition pour la deuxième langue :

- 3^e classe : 5 heures
- 4^e classe : 5 heures
- 5^e classe : 4 heures
- 6^e classe : 4 heures

Pour la première langue étrangère, 5 heures hebdomadaires furent ajoutées dans la 7^{ème} classe supplémentaire.

Dans les départements commerciaux, le volume horaire suivant était prévu pour la première langue :

- 2^e classe : 5 heures
- 3^e classe : 5 heures
- 4^e classe : 6 heures
- 5^e classe : 6 heures
- 6^e classe : 6 heures

Au total, cela faisait 28 heures. Pour la deuxième langue, 24 heures étaient allouées :

- 3^e classe : 6 heures
- 4^e classe : 6 heures
- 5^e classe : 6 heures
- 6^e classe : 6 heures

Considérant l'importance des langues étrangères pour les personnes qui se préparaient à une activité pratique, surtout commerciale, les buts de l'étude de cette matière furent définis selon l'utilité de telle ou telle capacité. Ainsi, les élèves ayant terminé le cours de base « doivent être habitués à la compréhension des articles au sujet de l'histoire naturelle et technique sans aucun problème, et également être capables de tenir une correspondance pas très compliquée sur cette langue sur des sujets quotidiens et industriels » (*ibid.* : 26). Les élèves terminant un gymnase réel avec une classe supplémentaire ou au département commercial devaient avoir « la capacité de traduire en langues étrangères des articles plus compliqués et d'écrire des compositions courtes sur des sujets donnés sans faute, particulièrement sur des sujets techniques ou des sujets de la vie quotidienne ; ils devaient aussi être capables de s'exprimer en langue étudiée sur des sujets quotidiens, commerciaux ou industriels » (*ibid.*). Ceux qui avaient terminé le département commercial devaient savoir « comprendre facilement les lettres commerciales, les factures, les billets à ordre et autres documents commerciaux dans les deux langues apprises, mais également être capables de traduire ce type de documents du russe en langue étrangère » (*ibid.*). En ce qui concerne la deuxième langue, ceux qui avaient terminé leurs études au département principal devaient avoir « une compréhension complète des dissertations historiques, et la capacité de traduire

sans grosses fautes étymologiques¹² aussi bien que sans faute de syntaxe du russe en français ou en allemand les articles faciles sur des sujets historiques ou de contenu narratif » (*ibid.*).

Intéressons-nous à l'analyse des exigences réclamées aux lycéens et réalistes. Il nous semble que, dans tous les cas, les exigences étaient trop élevées, surtout dans les écoles réelles. Ainsi, pour lire les ouvrages des savants ou des écrivains du pays de la langue étudiée, il est nécessaire d'avoir un vocabulaire assez large. De plus, il faut connaître la terminologie de la profession choisie et comprendre le style scientifique et les belles-lettres. Ce résultat est peu probable avec 17 ou même 19 heures hebdomadaires, parce qu'il faut avoir une pratique intensive de la lecture, mais les lycéens, par manque de motivation, ne lisaient pas de littérature étrangère en dehors de leurs heures de cours. Les exigences sont plus élevées pour les lycéens des collèges réels et surtout pour les départements commerciaux, car il était supposé que les élèves connaissaient bien la langue étrangère, mais, pour les futurs commerçants, il était en outre nécessaire d'avoir des capacités spécifiques dans les domaines commerciaux et bancaires. Avec 28 heures hebdomadaires et le taux de remplissage des classes – environ 45 à 50 personnes (Lambek, 1907 : 132) –, il était peu probable que ces exigences soient réalisées, surtout quand, dans la plupart des établissements scolaires, les professeurs n'étaient pas assez bien préparés.

Nous allons citer quelques contemporains au sujet de la préparation des professeurs. Par exemple, en 1879, Nedler écrivait :

« Je doute que quelqu'un va contredire que la majorité des professeurs ne correspondent pas aux exigences qu'on peut réclamer des personnes qui s'occupent de l'enseignement et de la formation » (Nedler, 1879 : 1).

Elagin constatait quant à lui : « Les professeurs étrangers ne connaissent pas la langue russe assez bien et, de plus, ils ne se pensent pas obligés de l'apprendre » (Elagin, 1911 : 543). Ensuite, il dit que c'était la raison pour laquelle de tels professeurs devenaient la risée des élèves. Aleshentsev, qui a étudié l'histoire des lycées en Russie, affirmait qu'après la réforme de 1864, « le statut renforcé des nouvelles langues a créé une demande élevée pour des professeurs. C'était difficile de trouver de bons professeurs tout de suite, c'est pourquoi il était logique que, parmi eux, il y en avait qu'on devait tolérer juste parce qu'il n'y avait pas de professeurs pour les remplacer » (Aleshentsev, 1912 : 275).

¹² Sous le terme étymologique, à cette période-là, sont entendues la morphologie et la formation des mots.

Chtcherba exprimait un avis similaire à propos de la réforme de 1915, en disant que tous les membres du département des langues étrangères s'inquiétaient : « où trouver de nouveaux professeurs ; ce que nous avons c'est la misère » (*Matériel sur la réforme scolaire : exemples de programmes et de notes explicatives*, 1915 : 453). Les opinions de différents chercheurs données à des années différentes montrent que la plupart des professeurs, si ce n'était la majorité, n'avaient pas un bon niveau.

Le succès discret dans l'apprentissage des langues étrangères dans les gymnases et l'élimination progressive de la langue grecque amenèrent à l'augmentation des heures dédiées aux langues étrangères au début du ^{XX}e siècle. Les données suivantes prouvent ce fait.

Pour l'apprentissage de la langue allemande ou française dans les lycées avec une seule langue ancienne, au début du ^{XX}e siècle, 25 heures et 21 heures¹³ étaient allouées en 1903, 24 heures et 24 heures en 1904, 25 heures et 25 heures en 1905, 23 heures et 24 heures en 1914. De plus, au début de l'enseignement, 5 heures de cours étaient donnés. Il faut mentionner que l'enseignement de la langue française commençait dès la 2^e classe.

L'analyse des données indiquées montre que la répartition des heures était faite plus correctement. Ainsi, au début de l'apprentissage de telle ou telle langue, le volume horaire alloué était plus important car à l'étape primaire, la densité des cours était nécessaire. Il était mieux de commencer à apprendre la deuxième langue à partir de la deuxième année d'enseignement de la première langue. Nous considérons que cette redistribution s'est produite sous l'influence de la section des langues étrangères du Musée pédagogique des institutions militaires. Lambek, qui en était membre actif, avait réclamé ce type d'approche par rapport à l'école primaire. En général, les conditions d'enseignement se sont améliorées. Pourtant, une réduction dans la distribution des heures, dans le plan d'enseignement de 1914, est à noter. Apparemment, cet aspect est lié à la critique envers les études des langues et leur place dans le plan d'enseignement. Deux heures par semaine dans les classes terminales ne seraient pas utiles aux élèves au niveau de l'amélioration des compétences, surtout au niveau de la compétence de l'expression orale en langue étrangère.

Au début du ^{XX}e siècle, une réduction du nombre d'heures attribuées à l'enseignement des langues dans les gymnases réels est à observer. Cela est dû au renforcement d'autres

¹³ premier chiffre - pour l'allemand, deuxième chiffre - pour le français

disciplines du cycle littéraire. Ainsi, au département principal, le nombre d'heures attribuées à la première langue étrangère fut réduit à 2 heures ; à la deuxième langue, à 3 heures. En classe préparatoire, les élèves n'apprenaient pas de langues étrangères.

Dans les années 1906-1907, dans la société et surtout dans les cercles pédagogiques, une campagne de restructuration radicale de l'éducation scolaire s'est déroulée, avec un renforcement majeur des disciplines relatives aux sciences exactes. L'atmosphère des débats autour de cette réforme a été bien décrite par le contemporain Sharnov, qui s'est exprimé en 1907 :

« Nous sommes finalement arrivés au moment où la question du changement radical de tout le système scolaire bouleverse non seulement les spécialistes, mais, à cause du changement radical de tout le système étatique, aussi toute la société » (Sharnov, 1907 : 1).

Un autre contemporain, Tchernolusskii, décrit le chemin par lequel la réforme scolaire doit être effectuée :

« Il est bien temps pour la reconnaissance déterminée du fait que l'éducation actuelle est impossible sans connaissance des sciences exactes, et donc pour qu'un établissement de l'éducation scolaire ne soit pas bâti sur le sable, il faut le construire sur cette seule base stable » (Tchernolusskii, 1908 : 33).

Il est évident que la restructuration du système d'enseignement envisagée s'effectuait aux dépens des langues étrangères. Même des linguistes connus ont supporté l'idée que, dans l'école d'enseignement général, l'apprentissage de la langue maternelle devait être obligatoire, alors que les autres langues étaient considérées comme optionnelles. Ainsi, Baudouin de Courtenay a écrit : « Aucune langue sauf la langue maternelle ne doit être obligatoire » (Baudouin de Courtenay, 1906 : 76). Il faut également noter que les résultats assez bas de l'apprentissage des langues par la majorité des lycéens et des réalistes – ce qui va être décrit ci-dessous – ont eu une influence négative sur l'attitude publique. Même les chefs des institutions d'enseignement ont souvent eu une attitude négative envers l'apprentissage des langues qui n'étaient pas maternelles. Ainsi, parlant des défauts de la gestion de l'enseignement de quelques disciplines, de la part de la direction des institutions d'enseignement, Konstantinov a noté :

« même sans mentionner les langues étrangères que les chefs de ces

établissements (surtout dans des lycées pour les garçons dans les petites villes) considèrent comme quelque chose d'inutile et de superflu » (Konstantinov, 1956 : 116).

Il a donné aussi le texte du rapport du gouverneur de Kursk, écrit en 1912 pour le tsar :

« Les langues étrangères, le français et l'allemand, sont dans un état si misérable qu'on se pose la question à quoi sert ce poids mort qui est difficile pour le cerveau, qui est totalement incapable de l'acquérir » (*ibid.* : 149).

La préparation pour la réforme a commencé dans cette atmosphère. En 1910, un projet d'écoles-lycées unitaires a été proposé : un lycée avec deux langues anciennes, un lycée avec une langue ancienne (le latin) et un lycée avec de nouvelles langues. Les deux premiers types ont proposé une langue étrangère avec 23 à 24 heures hebdomadaires d'apprentissage, et le troisième type appliquait deux langues étrangères (allemand et français) avec 23 à 24 heures hebdomadaires pour chacune. Le projet a été envoyé à la Douma en 1911, mais il a été rejeté 20 jours plus tard. Apparemment, la critique de l'enseignement des langues étrangères a influencé cette décision. Cette critique de l'école s'est renforcée vers 1914, et les articles réclamant l'élimination des langues anciennes aussi bien que des nouvelles dans le plan de l'école d'enseignement général commencèrent à apparaître. En avril 1915, une réunion spéciale fut convoquée au sujet de la réforme scolaire Y participaient 7 représentants du ministère de l'Éducation nationale, 3 représentants du Conseil d'État, 3 représentants de la Douma et 9 membres importants du secteur de l'éducation (Konstantinov, 1956). Selon le plan du ministre de l'Éducation nationale, comte Ignatiev, l'école secondaire devait avoir un statut d'école générale et nationale, mais elle ne devait pas préparer à l'entrée dans les établissements d'enseignement supérieur (*Matériel sur la réforme scolaire : exemples de programmes et de notes explicatives*, 1915). Il était prévu de diviser l'école en deux étapes : une première étape comprenant les trois premières classes, une deuxième étape comprenant les classes 4 à 7. La deuxième étape devait être divisée en 3 groupes : un nouveau département littéraire, avec des disciplines littéraires prévalentes et une langue étrangère ; un département littéraire classique avec une langue ancienne (le latin) et une langue nouvelle ; un département réel avec une nouvelle langue et deux sous-groupes : mathématiques et

sciences naturelles. L'enseignement des langues étrangères était prévu seulement pour la deuxième étape, avec le nombre d'heures suivant

Dans le nouveau département littéraire, 18 heures hebdomadaires étaient attribuées à l'apprentissage de la langue étrangère :

- 4^e classe : 5 heures
- 5^e classe : 5 heures
- 6^e classe : 4 heures
- 7^e classe : 4 heures

Dans un département littéraire classique, 15 heures hebdomadaires étaient allouées :

- 4^e classe : 2 heures
- 5^e classe : 4 heures
- 6^e classe : 5 heures
- 7^e classe : 4 heures

Enfin, dans le département réel, 13 heures étaient attribuées à l'apprentissage d'une langue étrangère :

- 4^e classe : 4 heures
- 5^e classe : 3 heures
- 6^e classe : 3 heures
- 7^e classe : 3 heures

À cause de la réduction forte du nombre des heures attribuées à l'enseignement des langues étrangères, seuls des objectifs réceptifs ont été marqués pour « créer une sorte de base forte pour un travail indépendant suivi sur la langue après la fin des études à l'école » (*Matériel sur la réforme scolaire : exemples de programmes et de notes explicatives*, 1915 : 109). Les objectifs concrets ont été formulés de la manière suivante :

- pour les deux premiers départements : « lire et comprendre un livre sérieux en langue étrangère, en cas de besoin en utilisant le dictionnaire » (*ibid.*) ;
- pour le département réel : « comprendre un texte simple narratif à l'aide d'un dictionnaire ou d'un manuel » (*ibid.*).

Dans les exigences, il était indiqué que le but était la compréhension de la langue par le développement du travail individuel des étudiants, mais pas la traduction elle-même. La traduction n'était pas nécessaire si les élèves comprenaient le texte. Il était typique de « laisser les professeurs choisir la méthode d'enseignement » (*ibid.*), c'est-à-dire que la position par rapport aux méthodes était la même qu'auparavant.

Ces données montrent que, vers 1914, les langues étrangères avaient perdu leur statut dans le plan d'enseignement et que les exigences présentées aux élèves devenaient de nouveau problématiques. Prenant en compte la situation de l'enseignement des langues étrangères grâce à la réforme de Ignatiev, la commission des langues étrangères a exprimé son opinion spéciale. Celle-ci a consisté tout d'abord dans la confirmation du fait qu'il était nécessaire de garder l'enseignement des deux langues étrangères, comme dans les institutions d'éducation en Allemagne et en France, et de commencer aussi l'apprentissage à partir de la 3^e classe. La commission a surtout insisté sur l'augmentation du nombre d'heures pour l'apprentissage de la langue étrangère :

- 4^e classe : 6 heures
- 5^e classe : 6 heures
- 6^e classe : 5 heures
- 7^e classe : 5 heures

Cela revenait à garder 22 heures par semaine, comme auparavant. L'argumentation était la suivante : « 18 heures pour la première langue étrangère à l'école russe apparaissent quand même assez insuffisant pour des résultats » (*Matériel sur la réforme scolaire : exemples de programmes et de notes explicatives*, 1915 : 441) ; « 13 heures dans le département réel ne servent presque à rien » (*ibid.*). Enfin Il a été proposé d'organiser des cours en groupe avec un maximum de 20 personnes par classe (*ibid.* : 443). Apparemment, cette proposition a été introduite par Lambek, qui avait déjà, en 1907, proposé ce type de division par le niveau de

progrès des étudiants dans la maîtrise de la langue. « La surcharge des classes : 40-50-60 étudiants dans chaque classe au lieu de 20-25 a une influence négative sur le succès de l'apprentissage des langues étrangères » (Lambek, 1907 : 132). Pourtant, ce désaccord, comme tout le projet en général, est resté patrimoine de l'histoire, car la Première Guerre mondiale n'a pas permis de continuer le travail sur la réforme scolaire. L'école nationale est ainsi restée sans changements jusqu'à la révolution.

Une des raisons pour lesquelles la société a perdu tout intérêt pour l'apprentissage des langues étrangères à l'école secondaire était, comme nous l'avons déjà mentionné, l'insatisfaction induite par les résultats de l'enseignement. La légende des décennies où tous les élèves des gymnases ou des lycées réels connaissaient bien les langues étrangères a été à nouveau ressortie. Toutefois, l'étude des documents publiés entre 1870 et le début du XXe siècle permet de douter fortement de la véracité de cette légende. Voici ce qu'en disaient les contemporains :

« De tous les côtés on entend des plaintes sur l'échec de l'enseignement des langues étrangères dans nos écoles secondaires » (Nedler, 1879 : 1).

La section des langues étrangères du Musée pédagogique des établissements d'enseignement supérieur a ainsi constaté :

« la plupart des jeunes qui obtiennent un stage de formation dans nos établissements d'enseignement ont une mauvaise connaissance des langues étrangères : ils ne peuvent comprendre ni la langue orale ni la langue littéraire (écrite) et, par conséquent, tous les cours dans les établissements sont presque arides » (Thomson, 1891 : 78-79).

À la fin du XIXe siècle Schulz se plaignait de la sorte : « Leur prononciation [des élèves] est si mauvaise que le maître doit regarder dans le livre afin de comprendre ce qui a été lu par l'élève » (Schulz, 1896 : 9). Caractérisant le niveau de connaissance des élèves en langues étrangères dans les lycées avec deux langues anciennes, Glivenko a écrit : « les étudiants des gymnases ont terminé l'école sans aucune connaissance des langues étrangères dans la majorité des cas » (Glivenko, 1916 : 5). Ces données se rapportent à l'époque où ont été privilégiées les langues anciennes, lorsque les nouvelles langues ont été en déclin. Cependant, après la forte augmentation du nombre d'heures de langues vivantes grâce à la

suppression de l'apprentissage de la langue grecque – c'est-à-dire en 1900 –, la situation ne s'est pas améliorée. Ney a ainsi écrit en 1910 :

« Si un étudiant qui a terminé le lycée, c'est-à-dire après 7 ans d'apprentissage de la langue allemande, ne connaît pas le mot *zehn* ou bien un étudiant diplômé répond à la question “*Wie heissen Sie ?*” “je ne comprends pas, je ne parle pas allemand”, alors c'est très triste » (Ney, 1910 : 3).

Elagin s'est désolé, en 1911 :

« Auparavant, un étudiant qui a terminé l'école secondaire savait lire un peu et connaissait les règles grammaticales de base, qui sont le fondement pour d'autres. Actuellement, la plupart des cadets (et les lycéens aussi) sont capables de répéter comme des perroquets quelques phrases mémorisées au maximum, ne sachant pas lire, ou ils lisent en épelant » (Elagin, 1911 : 545).

Les rapports de Konstantinov dessinent une image encore plus triste. Dans le rapport de l'arrondissement académique de Moscou, « l'incapacité de plusieurs personnes testées à traduire en russe une phrase bien simple » (Konstantinov, 1956 : 148) est notée. L'arrondissement académique d'Odessa, dans son rapport sur les étudiants qui ont terminé leurs études au gymnase pour les hommes de la ville de Yalta, a apporté le témoignage suivant :

« Quand le professeur risquait de demander à l'étudiant de donner la forme correcte du verbe, à l'exception de quelques élèves, c'était difficile pour la majorité de le faire » (*ibid.* : 148).

Nous pourrions donner beaucoup de témoignages de ce genre, mais cela suffit pour tirer la conclusion que la légende ne correspondait pas à la réalité. D'autre part, il ne serait pas correct d'affirmer que la formation des étudiants en matière de langues étrangères était au même niveau partout. La situation était bien meilleure dans les collèges techniques, où les langues anciennes n'étaient pas enseignées. Dans certains gymnases, de très bons résultats étaient obtenus – par exemple au gymnase de Polevanov, à Moscou, au gymnase de Shelaputine et dans quelques autres aussi. Il est d'ailleurs à noter que, dans ces gymnases, les classes comprenaient de 20 à 25 personnes. En général, la situation n'était cependant pas très positive.

La question se pose donc de la raison pour laquelle, au début du XXe siècle, avec un nombre suffisant d'heures consacrées aux langues étrangères, le niveau général de formation

dans cette matière, en particulier dans les gymnases, était aussi bas. À notre avis, un grand nombre de facteurs permettent d'expliquer cela. Premièrement, comme il a été montré ci-dessus, de nombreux enseignants avaient un niveau très faible. Certes, ils avaient le droit d'utiliser toutes les méthodes possibles, mais ils n'étaient pas spécialistes dans ce domaine pour bien les choisir. Deuxièmement, les méthodes n'étaient pas parfaites, et une approche qui aurait pu convenir aux particularités de l'école russe n'avait pas encore été inventée. Troisièmement, à la demande du ministère de l'Éducation nationale, une attention particulière était accordée à l'étude de la langue latine, et les nouvelles langues n'étaient pas en faveur auprès des grands gérants de l'État. Enfin, les conditions d'enseignement (un très grand nombre d'étudiants dans les classes, 2 à 3 heures d'enseignement par semaine dans certaines classes, etc.) ne permettaient pas d'obtenir des résultats positifs.

C'est dans ces conditions, où la société était mécontente du système scolaire en général et de l'enseignement des langues étrangères en particulier, qu'apparurent des articles qui évoquaient l'élimination des nouvelles langues étrangères dans les établissements d'enseignement secondaire général, comme l'article du professeur allemand Gerlach, paru en 1914, ou les deux articles de Stromilov, publiés en 1917, bien que l'auteur affirmât qu'ils avaient été écrits en 1914, mais que personne ne voulait les publier.

En réponse à la passion pour les langues anciennes dans les écoles de Prusse, les représentants de cette méthode pédagogique ne s'orientaient pas vers le développement général mais vers la formation des cadres ouvriers. Comme cela a été correctement remarqué par Piskounov, ils représentaient, dans leur activité pratique et théorique, des méthodes différentes : la méthode manuelle, professionnelle et la méthode active. Si les deux méthodes considéraient le travail comme l'objet et le principe de l'étude, leur seule différence était que Kerschensteiner croyait que « faire apprendre à travailler avait pour objectif final de faire développer chez les enfants les traits de caractère nécessaires pour l'ouvrier du point de vue de l'entrepreneur » (Piskunov, 1963 : 327), alors que « les activistes » liaient le travail à l'activité, au travail indépendant et à l'autonomie. Il est facile de remarquer qu'avec une telle approche des études, il n'y avait pas de place à l'école pour les langues étrangères. En niant les langues étrangères en tant que matière scolaire, Stromilov se basait sur le fait que l'école de son époque était faite à la manière allemande, ce qui ne correspondait ni à l'esprit ni aux traditions de la Russie. Selon lui, le malheur, pour l'école russe, vient de l'Occident, et les

langues étrangères sont des agents de ce phénomène, c'est pourquoi « les langues étrangères sont une tache noire de l'Occident » (Stromilov, 1917a : 3). Toutefois, il comprenait dans le même temps que le pays avait besoin de personnes maîtrisant des langues étrangères. Pour cela, il proposait « d'apprendre les langues étrangères seulement dans les écoles spécialisées (ou les classes spécialisées) » (Stromilov, 1917b : 554). Il justifiait l'élimination des langues étrangères dans l'école secondaire non seulement du point de vue pédagogique, mais aussi idéologique :

« Alors, du point de vue de l'école secondaire, on constate une confrontation suivante : d'une part, la société et l'État ont besoin de personnes qui maîtrisent des langues, mais, d'autre part, on doit condamner l'étude des langues étrangères tout comme il est, c'est-à-dire comme l'objet de l'enseignement obligatoire à l'école secondaire, aussi bien qu'un moyen permettant à "l'esprit allemand"¹⁴ de pénétrer à l'école secondaire très facilement » (Stromilov, 1917a : 47).

Gerlach proposait de n'apprendre des langues étrangères qu'aux cours de langues ou dans les écoles spécialisées, en les effaçant de l'école.

Malgré des positions principales diamétralement opposées, ces deux auteurs avaient beaucoup de points communs concernant la critique de l'enseignement des langues étrangères comme matière apprise à l'école secondaire d'enseignement général. En principe, ils insistaient sur l'inutilité et la négation de la valeur des langues dans l'enseignement général. Voilà pourquoi l'article de Gerlach portait le titre : « La valeur imaginaire des langues étrangères pour l'éducation ».

La première raison pour laquelle, selon Gerlach et Stromilov, les langues étrangères doivent être éliminées du plan d'études des écoles secondaires, c'est leur absence de succès dans l'enseignement, car les résultats laissent à désirer. Comme l'a constaté Gerlach :

« Ainsi le fait que les élèves ont très peu de succès parle contre l'étude des langues étrangères. Combien d'élèves des dernières années d'études maîtrisent des langues étrangères même un tout petit peu ? »

« En observant sans préjugés l'étude des langues étrangères à l'école secondaire, on est obligé de tirer la conclusion que les élèves reçoivent une éducation pas grâce à cela, mais indépendamment de cela » (Gerlach, 1914 :

¹⁴ Sous la notion de "l'esprit allemand" il comprenait, selon ses mots, l'influence des pays occidentaux en général.

144).

Stromilov écrit de manière encore plus catégorique :

« Est-il nécessaire de bourrer les enfants de cette drogue étrangère [des langues étrangères] pendant une période de 7 à 9 ans pour recevoir à la fin des études 95 % ou même 75 % des élèves qui ne maîtrisent aucune langue et ne peuvent analyser ni les phénomènes de la vie ni les phénomènes de la langue » (Stromilov, 1917a : 14).

Même si, comme nous l'avons montré ci-dessus, les résultats obtenus dans plusieurs gymnases et les collèges techniques étaient décevants, certains gymnases et surtout certains collèges techniques avaient une bonne méthode d'enseignement, et leurs élèves quittaient l'école en étant capables de lire, de comprendre des textes et aussi de parler à un niveau élémentaire. Nous avons déjà noté que le niveau insuffisant des connaissances des élèves avait pour cause un certain nombre de facteurs. Par contre, l'absence de résultats positifs des études n'était pas une raison suffisante pour éliminer cette matière du plan d'école de l'enseignement général secondaire. Il faut noter que, dans un certain nombre d'établissements d'enseignement, de mauvais résultats étaient également à constater dans d'autres matières (Aleshentsev, 1912). Stromilov a essayé de montrer qu'apprendre des langues étrangères n'était pas intéressant pour un enfant car ce n'était pas dans sa nature. Il a argumenté cette affirmation en disant que l'enfant, en apprenant sa langue maternelle, découvrait en même temps le monde, mais qu'une autre façon imposée d'exprimer ses pensées n'était pas naturelle. Nous croyons que toutes les matières peuvent être intéressantes à apprendre si leur enseignement est organisé de manière vive et dynamique, en se basant sur l'activité des élèves eux-mêmes. En ce qui concerne la question de savoir s'il est bien naturel pour les élèves d'apprendre des langues étrangères, disons, premièrement, que les élèves qui commencent à faire ce genre d'études maîtrisent déjà leur langue maternelle et que l'apprentissage de la deuxième langue peut élargir leur horizon. Il est aussi correct de dire que l'éducation de l'enfant ne peut pas se baser seulement sur ses intérêts et ses désirs. Dans toutes les époques, enseigner et donner de l'éducation a consisté en des processus de transfert à la jeune génération des connaissances, des aptitudes et des compétences dans le cadre de la société, afin de former ceux qui lui seront utiles. C'est pourquoi il n'est pas possible de faire le choix de matières d'études en prenant seulement en compte les intérêts de l'enfant : il faut

aussi penser aux intérêts de la société à cette étape de son développement. Ainsi, cette position contre l'étude des langues étrangères ne peut être considérée comme bien argumentée.

Pour résumer tout ce que nous venons de dire sur la situation des langues étrangères dans la période donnée, nous pouvons constater qu'au début, une importance plus grande était donnée à l'étude des langues anciennes. Ensuite, davantage d'attention a été portée aux langues nouvelles, tandis que, vers la fin de la période étudiée, la situation a changé en pire, avec l'idée imposée à la société de l'inutilité de l'apprentissage de nouvelles langues à l'école secondaire.

2.2. Après la révolution

La révolution d'Octobre a cassé l'ancienne école prérévolutionnaire. À côté de ses premiers arrêtés et explications, le jeune pouvoir soviétique a essayé de tracer les directions principales de la construction d'une nouvelle école. Ainsi, le 29 octobre, dans son « Appel au peuple », le commissaire de l'Éducation Lounatcharsky a dévoilé les tâches de l'école unique, contenant quelques degrés. Tout d'abord, cette école devrait être absolument soviétique. Comme le notait Korolev (1958 : 145), c'est au cours de l'année scolaire 1917-1918 que les premières modifications du plan et des programmes d'études ont été visibles. Ainsi, ont été exclus des plans d'études le catéchisme et l'apprentissage obligatoire du latin.

Le 16 octobre 1918, le document fondamental *Principes généraux de l'école unique du travail* a été publié. À côté de l'enseignement d'autres disciplines, celui-ci prévoyait aussi l'enseignement des langues étrangères et constatait :

« Comme nous l'avons déjà dit plus haut, nous montons l'escalier scolaire, c'est-à-dire l'étude systématique sous la direction des spécialistes de la langue natale, des mathématiques, de la géographie, de l'histoire, de la biologie et de ses sections, de la physique et de la chimie, des langues étrangères vivantes » (Commission d'État sur l'éducation, *Les principes de base de l'école de travail unifiée*, 1947 : 266).

Cependant, comme cela sera montré ci-dessous, ce document est resté, pendant les premières années du pouvoir soviétique, une vaine déclaration à l'égard des langues

étrangères comme à l'égard de l'éducation philologique en général. L'analyse de la littérature méthodologique sur les langues étrangères qui se rapporte aux premières années du pouvoir soviétique montre les appréciations entièrement contraires du rôle et du lieu des langues étrangères de certains méthodologues. Ainsi, Ganshina — le contemporain de ces événements — constate que les langues étrangères « ont été officiellement pratiquement abrogées [à l'école secondaire], et ce n'est qu'à partir de l'année 1924 que leur enseignement commence à renaître » (Ganshina, 1930 : 59). En caractérisant cette période, l'autre témoin, Kourlandsky, écrivit que « leur enseignement [celui des langues étrangères] à l'école est devenu non obligatoire et a cessé pratiquement » (Kourlandsky, 1927 : 52). Rakhmanov supposait, à peu près, la même chose :

« directement après la révolution d'Octobre, les langues étrangères ont été exclues du plan d'études de l'école secondaire en tant que discipline obligatoire, on les a conservées en tant que disciplines facultatives dans certaines écoles seulement à des fins pratiques » (Rakhmanov, 1949 : 589).

Loginova, qui a spécialement étudié ce problème, exprimait quant à elle une position opposée :

« Certains méthodologues soviétiques éminents confirment erronément que, pendant les premières années du pouvoir soviétique, les langues étrangères ont été retirées du plan d'une nouvelle école du travail » (Loginova, 1956 : 66).

Les déclarations de sa thèse étaient encore plus catégoriques :

« L'affirmation que les langues étrangères ont été soi-disant exclues du plan de l'école du travail pendant les premières années du pouvoir soviétique, existant dans la méthodologie soviétique, est profondément erronée ; elle contredit les objectifs de principe qui guidaient la nouvelle école au cours de sa réorganisation » (Loginova, 1952 : 8).

Nikonova formulait cette pensée de façon beaucoup plus optimiste :

« L'année 1918 a tracé les voies d'initiation de grandes masses populaires à l'étude de la langue étrangère, a apporté le premier projet du programme soviétique ; l'année 1919 a posé les bases de la théorie de la méthodologie ; l'année 1923 en a formé les contours bien proportionnés » (Nikonova, 1969 : 86).

En même temps, Loginova se référait aux *Principes généraux de l'école unique du travail*, au programme du Commissariat du peuple à l'éducation de l'Union des communes de

la région du Nord (Petrograd) et à l'analyse des données sur l'école de Priklonskaya (Moscou). Nikonova se référait au même programme, ainsi qu'aux points principaux annoncés par Volberg le 26 février 1919. Une question logique s'impose : quelle était la vraie position des langues étrangères et lequel des méthodologues a raison ?

L'analyse des documents et, ce qui est particulièrement important, l'examen des faits cités, du point de vue, non étroitement méthodologique mais de celui globalement pédagogique, montre qu'en général, le premier groupe d'auteurs a raison.

Le vrai état de choses est lié au fait que le Commissariat du peuple à l'éducation de la République socialiste fédérative soviétique de Russie (Moscou) et le Commissariat du peuple à l'éducation de l'Union des communes de la région du Nord (Petrograd) avaient des avis différents. Immédiatement après la publication des *Principes généraux de l'école unique du travail* les deux Commissariats de l'éducation du peuple procédèrent à l'élaboration de documents généraux déterminant l'éducation. Comme l'a justement noté Korolev, ce travail n'a pas été prolongé à Moscou : la tendance qui niait le travail du programme en général y était devenue prédominante. Sous le drapeau d'une « libre éducation », du développement de l'autonomie, de la formation du travail, tout le régime de l'école, avec son plan d'études et ses programmes, était détruit. Ainsi, un des dirigeants du Commissariat du peuple à l'éducation de Moscou écrit :

« Il faut d'un coup dire que ces espoirs [ceux des plans d'études, des programmes] sont significativement infructueux. Le Commissariat ne voit pas sa tâche dans le remplacement d'anciens horaires par des nouveaux, car l'école doit être immédiatement arrachée à la tenaille de tout horaire obligatoire » (Shapiro, 1918 : 2).

C'est pourquoi, après avoir limité les points principaux de Volberg à l'égard des langues étrangères, toute œuvre du programme du Commissariat du peuple à l'éducation de Moscou a en fait cessé.

Le Commissariat du peuple à l'éducation de Petrograd a maintenu une position conservatrice, mais cependant plus progressiste à l'égard de l'école et de l'éducation. En 1919, le programme du Commissariat du peuple à l'éducation de l'Union des communes de la région du Nord sur les langues étrangères en témoigne. C'est pourquoi certains territoires se sont orientés selon les directives des différents Commissariats de l'éducation du peuple. Ainsi, Vologda, Tykhvin tendaient vers Petrograd, et certaines régions centrales vers Moscou.

Prenant en compte que le Commissariat du peuple à l'éducation de Moscou donnait une autonomie complète aux écoles, certaines d'entre elles – celles qui avaient gardé leurs professeurs et leurs traditions – conservèrent l'enseignement des langues étrangères, comme le gymnase de Priklonskaya, qui bénéficiait de la confiance avant la révolution et auquel Loginova se référait. C'est pourquoi nous constatons la justesse des paroles du professeur Tikheeva à l'égard des premières années du pouvoir soviétique :

« La nouvelle école révolutionnaire a immédiatement inclus les langues étrangères dans ses programmes, mais dans la poursuite du travail sur l'établissement de ces fondements et la révision des programmes, la question de l'enseignement des langues étrangères a été reléguée au dernier plan » (Tikheeva, 1925 : 25).

En effet, quand les dispositions gauchistes du Commissariat du peuple à l'éducation du peuple de Moscou ont été surmontées et que l'œuvre du programme a commencé, les programmes des années 1920-1923 n'ont pas trouvé de place pour les langues étrangères. Cependant, selon les *Plans d'études indicatifs* (Attachement à circulaire. Département de formation des enseignants, 31 octobre 1918, Éducation populaire, n° 22) modifiés par les organes locaux de l'éducation du peuple, l'enseignement d'une langue étrangère attribuait au maximum 8 heures par semaine lors de 4 ans. Le programme de l'Union des communes de la région du Nord attribuait 16 heures par semaine. En comparaison avec la variante de Petrograd, la diminution du nombre d'heures dans les plans d'études du Commissariat du peuple à l'éducation provoqua la diminution du nombre d'heures sur le terrain. Ainsi, l'institutrice Lomakina se rappelle que, juste après la révolution, l'enseignement des langues étrangères se voyait attribuer 4 heures par semaine, c'est-à-dire conformément à la variante de Petrograd, et, en 1919, 2 heures par semaine. Ensuite, le nombre d'heures fut ramené à 1,5 heure (Lomakina, 1928). Il est absolument évident que cela ne stimulait en aucune manière l'étude des langues étrangères. C'est l'adjoint du Commissaire de l'éducation Kroupskaïa qui a précisément caractérisé la situation autour des langues étrangères :

« L'enseignement des langues étrangères doit être obligatoire pour les écoles de second degré (n'étant pas obligatoire pour les écoliers) et celui souhaitable à partir de la troisième année d'études pour les écoles de 1^{er} degré » (Liubarskaïa, 1929).

De cette façon, les langues étrangères n'étaient pas des disciplines obligatoires pendant les premières années du pouvoir soviétique, et, en se reposant sur certains faits, Loginova et Nikonova ont falsifié l'histoire de l'enseignement des nouvelles langues.

Pourquoi, au cours de ces années, les langues étrangères ne sont-elles pas devenues de plein droit une discipline scolaire ? Et pourquoi, d'après l'expression juste de Kourlandsky, leur étude « s'éteignait-elle » ?

Nous supposons qu'une telle position des langues étrangères a été provoquée par plusieurs motifs :

- 1) ceux politiques, liés aux particularités du moment courant dans l'histoire du pays ;
- 2) ceux pédagogiques, conditionnés en ce temps par l'influence de l'ensemble des théories en pédagogie ;
- 3) ceux pseudo-idéologiques, déterminant la position de la langue étrangère en Russie avant la révolution comme un privilège de la classe dominante ;
- 4) ceux d'organisation.

Intéressons-nous à l'analyse de ces motifs. Pendant les premières années du pouvoir soviétique, la guerre civile a fait rage dans le pays, et une intervention étrangère avait lieu. Il est absolument évident que les rapports avec les États étrangers n'existaient pas. Le commerce et l'échange d'information avaient cessé parce que la Russie s'était retrouvée en butte à un blocus. L'échange de littérature était absent, c'est pourquoi il n'était pas possible de lire, c'est-à-dire d'avoir accès à une communication médiante. Même à l'achèvement de la guerre civile, les rapports économiques et politiques avec les États leaders furent rétablis avec retard. Ce n'est qu'en 1922, à Rapallo que fut conclue la première convention économique et diplomatique avec l'Allemagne, mais cela ne signifiait pas pour autant la rupture du blocus. C'est pourquoi, pendant les premières années du pouvoir soviétique, la société ne ressentait pas le besoin d'un maniement pratique des langues étrangères chez ses membres. Il faut aussi noter le motif de la politique intérieure. Le fait est qu'une énorme tâche avait été fixée à la société, celle de liquider l'illettrisme et d'assurer l'éducation primaire obligatoire. Comme l'a indiqué plus tard l'adjoint du responsable de la Direction de l'éducation sociale, Epstein, le Commissariat du peuple à l'éducation du peuple était occupé, pendant cette période, par l'instruction primaire, et il était trop débordé pour examiner la question de l'étude des

langues étrangères (Epstein, 1927). Tous ces motifs ont mené à ce que la connaissance de langues étrangères n'a pas été réclamée par la société.

Maintenant, examinons les motifs pédagogiques qui ont eu une influence particulière sur la définition de la rationalité de l'étude des langues à l'école du travail durant les premières années du pouvoir soviétique. La négation de l'importance de l'étude des langues étrangères a été organisée depuis deux positions : l'une pédagogique et l'autre psychologique.

La création d'une nouvelle école du travail exigeait non seulement de surmonter les défauts de l'ancienne école – dite « de bûchage et de dressage », selon l'expression de Lénine –, mais aussi de créer un système d'éducation original. En outre, nous avons vu la répartition, dans la société, des idées de l'école du travail allemande, qui ne réservait pas de place aux langues étrangères – rappelons-nous les articles de Gerlach et Stromilov. Pendant les premières années du pouvoir soviétique, les idées de « libre éducation » et de l'école du travail allemande ont connu un nouveau développement. Si les représentants du Commissariat du peuple à l'éducation de Petrograd ont essayé de ne pas perdre l'héritage progressiste de la pédagogie russe, chez les responsables du Commissariat du peuple à l'éducation de Moscou, l'étude d'une langue, même de la langue natale, n'a pas suscité d'enthousiasme. Ces derniers ont essayé de dissoudre l'étude systématique de la langue natale dans l'activité générale du travail et celle pratique des élèves. Pour ne pas être *nudis verbis*, citons les faits suivants. Dans l'article « Fondements de la construction de l'école », publié en 1948, il est indiqué :

« Quel sera le contenu du travail d'école ? Avant tout, son objectif final doit consister en une discipline intéressante et souhaitable pour l'enfant lui-même » (École de travail, *Bulletin hebdomadaire du département de la réforme scolaire*, n° 1-2, 1918 : 7).

« Parallèlement et suite au travail, on voit l'organisation de l'enseignement de la lecture et de l'écriture, la lecture sur les objets fabriqués, sur l'extraction des matériaux nécessaires, sur l'emplacement, etc., et l'écriture des observations, des pensées, des conversations » (*ibid.* : 8).

En fait, l'éducation philologique était détruite en général. L'adjoint du responsable du Commissariat du peuple à l'éducation Pokrovsky a clairement exprimé son opinion à ce sujet :

« De cette manière, je considère l'absence dans les programmes des belles-lettres comme un grand avantage » (*Nouveaux programmes pour une école du travail unifiée*, 1923 : 21).

Il est absolument évident que, dans ces conditions, il n'était pas question de l'enseignement des langues étrangères. En outre, l'avis selon lequel l'éducation à cette discipline ne possédait pas de valeur d'enseignement général et que les résultats étaient négligeables se généralisait de manière plus importante. En 1919, les articles des professeurs allemands Gerlach (1919) et Gurlitt (1919) furent réimprimés. Ceux-ci décourageaient l'importance de l'étude des langues étrangères.

Examinons le motif pseudo-idéologique de l'attitude négative à l'égard des langues étrangères de la population de ce temps. Pendant une longue période, les langues étrangères en Russie ont représenté un privilège des classes au pouvoir. Cette pensée est parfaitement illustrée par l'extrait suivant de *La Jeunesse du miroir honnête*, document pédagogique sur l'éducation de l'élite à l'époque de Pierre le Grand. Il y était indiqué :

« Les enfants doivent toujours parler entre eux des langues étrangères pour avoir l'habitude, et notamment quand il leur arrive de parler en secret, pour que les serviteurs et servantes ne puissent pas les comprendre et qu'on puisse distinguer parmi eux d'autres andouilles incompetentes » (Pekarsky, 1862 : 383).

Comme nous l'avons montré dans la première rubrique de ce travail, l'enseignement de nouvelles langues était organisé de manière insatisfaisante dans plusieurs établissements d'enseignement, et les représentants des classes aisées éduquaient leurs enfants à l'aide de gouvernantes. L'enseignement des langues étrangères était bien organisé dans les gymnases privilégiés et dans des établissements tels que le Corps de pages et le Corps naval. La plupart de la population ne connaissait aucune langue étrangère. Dans l'esprit du peuple, les traditions séculaires à l'égard de la connaissance des langues étrangères ont transformé ces langues en signe d'appartenance aux couches privilégiées de la population.

Après la révolution, cette attitude s'est reflétée d'un coup sur le comportement de certains travailleurs de l'éducation du peuple – des « personnes promues à un poste plus important » –, sur l'attitude à l'égard de la discipline « Langue étrangère » et sur ses porteurs, les professeurs. Ce fait est bien illustré par les souvenirs de l'institutrice Lomakina, qui enseignait le français. Celle-ci écrivit :

« Je me rappelle que, pendant le congrès des professeurs à Toula, en 1918, le groupe des professeurs a senti le danger qui s'approchait de l'enseignement des langues étrangères : "Laissez, camarades, vos langues étrangères, ce ne sont que des préjugés bourgeois", nous a dit un des participants qui, au cours de la conférence, prenait la parole de manière plus active » (Lomakina, 1928 : 174).

C'est surtout à l'égard du français que se manifestait l'attitude la plus négative, parce que, durant le dernier siècle et demi, cette langue dominait dans les milieux de la noblesse supérieure, et notamment à la cour royale. C'est pourquoi c'est surtout cette langue qui était associée, dans l'esprit du peuple, à une « haute » origine. La jeunesse percevait facilement l'attitude négative à l'encontre de l'étude des langues étrangères. L'attitude des élèves face à ces langues a ainsi continué à rester négative même après que les programmes de 1925 aient rendu sa légitimité à cette discipline. Ainsi, Levitov (1925), qui examinait, dans les années 1924-1925, les intérêts des élèves des grandes classes, a constaté que l'allemand était la discipline la moins aimée pour 31 % des élèves, la physique et la chimie pour 11 %, et les sciences naturelles pour 6 %.

Ainsi, à cette étape, l'opinion publique a été prévenue contre l'étude des langues étrangères à l'école, et la propagande expliquant la valeur et l'importance de celles-ci a été absolument absente.

Passons à l'examen des motifs d'organisation. Comme nous le savons, le professeur est la figure centrale du processus pédagogique. Cette position présente une importance particulière dans le cas des langues étrangères, car le professeur est le porteur de la langue étrangère. La création d'une nouvelle école et l'intention du gouvernement de liquider l'illettrisme exigeaient un grand nombre de professeurs. C'est pourquoi, pendant les premières années du pouvoir soviétique, la question des professeurs est devenue extrêmement sensible, parce que plusieurs des anciens professeurs sabotaient le pouvoir soviétique, et ceux qui étaient prêts à collaborer avec le pouvoir avaient besoin de réadaptation professionnelle. Il n'y avait pas de nouveaux cadres. L'adjoint du responsable du Commissariat du peuple à l'éducation Pokrovsky a indiqué en 1918 que la Russie soviétique avait besoin de 100 000 professeurs (*Bulletin d'information de la Commission électorale centrale* du 31 décembre 1918). La situation avec les professeurs des langues étrangères était particulièrement difficile. Ainsi, Kourlandsky écrivait :

« Pendant la révolution, ce n'est pas seulement la partie considérable de la

bourgeoisie qui a quitté le pays prolétarien – et, ici, on n’a rien à regretter –, mais aussi la plupart des professeurs de nouvelles langues dans les établissements d’éducation » (Kourlandsky, 1927 : 52).

Même si cette déclaration peut être considérée comme une exagération, et bien que les cadres principaux étaient représentés par des étrangers, la situation avec le professorat était extrêmement insatisfaisante. En 1924, Ganshina écrivait : « Dans la plupart des cas, les professeurs sont des personnes occasionnelles et leur travail ne répond à aucune exigence méthodologique » (Ganshina, 1924 : 20). La situation était aggravée par le fait que les cours développés, d’un an de formation, des professeurs ne prévoyaient pas la formation de professeurs de langues étrangères. (Attachement à circulaire. Département de formation des enseignants, 31 octobre 1918, Éducation populaire, n° 22 : 15). Même à Moscou, à l’état des lieux du 1er janvier 1923, seuls 17 % des professeurs de langues étrangères avaient terminé leurs études supérieures spéciales (Loginova, 1952 : 10), c’est-à-dire étaient des professeurs de plein exercice. En 1923, Kroupskaïa conseillait de faire intervenir dans l’enseignement de l’allemand des personnes qui avaient été capturées et avaient appris certains éléments de la parole (Kroupskaïa, 1959). Si nous tenons compte de l’absence, dans les écoles, de nouveaux manuels aussi bien que d’anciens, il est évident que les motifs d’organisation ont beaucoup empêché l’installation des langues étrangères dans l’école de travail unique.

En 1924, la position des langues étrangères continuait à s’aggraver car, pendant la création des programmes locaux à la base du programme du Conseil scientifique d’État, la langue étrangère avait été oubliée. Cette année-là, Ganshina constata : « À l’école, l’enseignement des langues étrangères n’est pas seulement désordonné, il est en déclin, en négligence, il est au second plan » (Ganshina, 1924 : 20).

Enfin, le 14 octobre 1924, la Section scientifique et pédagogique du Conseil scientifique d’État publia un décret spécial sur la question de l’enseignement des langues étrangères (Archives d’État de la Fédération de Russie, F. A-298, op. 1, D. 57, L. 6), qui disait que l’étude de nouvelles langues devait être commencée à partir du deuxième degré. Dès l’année scolaire 1925-1926, il était envisagé d’introduire l’étude facultative d’une deuxième langue. Pour le choix de la langue obligatoire à étudier, il était prévu de prendre en compte les conditions locales. Les objectifs d’étude de la langue furent formulés de la manière suivante :

- a) apprendre aux élèves à lire et à comprendre la littérature d'affaires ;
- b) comprendre la langue courante et, si possible, exprimer ses pensées en langue étudiée ;
- c) combiner l'étude de la langue à l'étude du mode de vie des pays qui parlaient cette langue.

Le programme de l'année 1925 fut la première tentative d'établir l'étude de la langue étrangère à l'école soviétique du point de vue méthodologique et de celui du programme. Ce programme supposait d'allouer à la langue étrangère obligatoire 12 heures par semaine. La répartition des heures était la suivante (Programmes pour la première concentration d'écoles secondaires, 1925 : 19) :

- V^e classe : 3 heures
- VI^e classe : 3 heures
- VII^e classe : 2 heures

En outre, 2 heures par semaine étaient proposées aux classes VIII et IX. En même temps, ce volume horaire a été considéré comme indicatif, et les autorités locales de l'éducation du peuple avaient le droit de distribuer les heures de façon autonome. Ainsi, les auteurs écrivirent : « Nous ne fixons pas un nombre déterminé d'heures pour chaque discipline ; l'échelle définitive d'heures doit être établie par les autorités de l'éducation du peuple » (*ibid.* : 12). Le programme légitimait pour de longues années l'étude prédominante de l'allemand : « Il faut considérer l'allemand comme la langue la plus répandue et souhaitable. Mais, selon les conditions locales, cela peut être le français ou l'anglais » (*ibid.* : 164). Cette étude prédominante de l'allemand a été conditionnée par le fait que le pays possédait des personnes qui parlaient surtout cette langue (les Allemands de la région de la Volga, des pays Baltes, de même que les personnes qui avaient habité parmi les Allemands pendant une longue période). Comme indiqué ci-dessus, tant le plan d'études que le programme étaient indicatifs, et ils devaient être précisés par les autorités de l'éducation du peuple. Dans certains endroits, aucune langue étrangère n'était étudiée, et dans certaines régions, le nombre d'heures attribuées à cette discipline avait été augmenté, généralement sur les territoires de la région de Leningrad. En 1927, l'attitude à l'égard des langues étrangères

changea de manière brusque, réfléchissant le changement essentiel intervenu dans la vie du pays. Premièrement, en ce temps-là, des rapports commerciaux et économiques furent établis entre l'URSS et d'autres pays. Deuxièmement, après le XIV^e congrès du Parti communiste (décembre 1925), le cap fut mis sur l'industrialisation du pays, ce qui exigeait la prise en compte des performances étrangères contemporaines dans les domaines scientifique et technologique. La société commençait à avoir besoin de personnes possédant la maîtrise de langues étrangères, ce qui supposait la révision de l'attitude à l'égard de ces mêmes langues, ainsi que le renforcement de leur autorité et de leur position dans tout le système d'éducation du peuple, mais aussi l'appel à la jeunesse à apprendre des langues étrangères. À cette fin, il fallut organiser un grand travail d'organisation propagandiste : des déclarations en faveur de l'étude des langues étrangères étaient nécessaires de la part de personnes et d'organisations compétentes. Les Commissariats de l'éducation du peuple de la République socialiste fédérative soviétique de Russie et de la République socialiste soviétique d'Ukraine, l'Académie des Sciences de l'Union, le Conseil supérieur de l'économie nationale d'URSS et le Comité central de l'Union communiste de Lénine de la jeunesse relayèrent cet appel par le biais du message : « Plus d'attention aux langues étrangères ! » (*Hebdomadaire du Commissariat du peuple des lumières de la RSFSR*, 1927 : 1127). Après l'indication de la nécessité d'étudier des langues pour la société, toutes ces organisations indiquèrent :

« Nous nous adressons à tous les travailleurs de la construction soviétique, à tous les jeunes qui font leurs études, aux cadres actifs de nos fabriques et usines et au grand public soviétique avec un appel chaleureux : “Apprenez l'allemand, le français et l'anglais !” ».

Le 31 mai 1927, le collège du Commissariat du peuple à l'éducation de la République socialiste fédérative soviétique de Russie publia un décret spécial sur les langues étrangères qui proposait d'introduire l'étude des langues étrangères dans toutes les écoles municipales de deuxième degré, avec l'indication suivante : « Il faut exécuter cette directive directe du Commissariat du peuple à l'éducation » (*Programmes et notes méthodologiques de l'école du travail unifié*, 1927, Moscou : 25). En outre, il était question d'introduire dans certaines écoles du premier degré (I-IV^e années d'études), à titre d'expérience, l'enseignement d'une des langues.

L'accroissement de l'attention portée à cette discipline exigeait un intérêt identique à l'égard des professeurs. La décision fut prise d'organiser, en septembre 1927, la première excursion-conférence de l'Union des professeurs de langues étrangères. Les participants à cette conférence firent remarquer le très mauvais état de cette discipline. Le Commissaire de l'éducation Lounatcharsky reconnut : « L'enseignement des langues étrangères en Russie a toujours été mal organisé, et actuellement il est de mal en pis » (Lounatcharsky, 1929 : 5). Les participants à la Conférence notèrent que la langue étrangère restait une discipline non obligatoire : « Il existe pas mal de cas de "diminution" des langues et des professeurs » (Ilinskaya, 1927 : 106). La diminution continue du nombre d'heures était pointée. Ainsi, à Stalingrad, l'étude de la langue étrangère ne s'était vu attribuer qu'une heure par semaine.

En 1927, le plan d'études fut mis en ordre ; la structure précise de l'année scolaire (34 semaines d'études) et l'échelle d'heures, qui était unique pour tous les territoires de la République socialiste fédérative soviétique de Russie, furent établies. Conformément à cette échelle, 13 heures hebdomadaires furent attribuées à l'étude des langues étrangères avec la répartition suivante :

- V^e classe : 3 heures
- VI^e classe : 3 heures
- VII^e classe : 3 heures
- VIII^e classe : 2 heures
- IX^e classe : 2 heures

Cela représentait un total de 442 heures. D'un point de vue objectif, ce nombre d'heures n'était même pas suffisant pour apprendre à lire et à comprendre la littérature étrangère de vulgarisation scientifique. Les professeurs et les méthodologues de cette époque le comprirent très bien et exigèrent l'augmentation du nombre d'heures. Chtcherba indiqua à juste titre que « l'expérience mondiale apprend que cela (13 heures) ne donnera pas de résultats » (Chtcherba, 1927 : 205) et exigea au minimum 24 à 25 heures pour l'assimilation réceptive. Cependant, en premier lieu, le Commissariat du peuple à l'éducation de la République socialiste fédérative soviétique de Russie ne prit pas la voie de l'augmentation du

nombre d'heures pour les langues étrangères, mais il décida d'assurer à toutes les écoles l'échelle unique d'heures. Le 14 février 1928, sur la base de la résolution-conférence, la Direction principale de l'éducation sociale émit un ordre qui refusait de réduire l'échelle d'heures des langues étrangères. Pour implanter les langues étrangères dans les écoles des villages, il fut recommandé, dans les écoles de type supérieur, de charger les professeurs de langues étrangères des heures d'autres disciplines pour atteindre le taux complet. Cet ordre manifestait que la langue étrangère n'était plus considérée comme une discipline secondaire. Le 15 septembre 1929, la Direction principale de l'éducation sociale refusa de nouveau de réduire l'échelle d'heures. Il est évident que la sous-estimation de la langue étrangère se conservait et que la réduction du nombre d'heures pour cette discipline continuait. En outre, l'ordre de 1929 proposait d'introduire dans les écoles industrielles de sept classes l'étude des langues étrangères à partir de la III^e classe. En 1929, les décrets sur l'intensification de l'étude des langues étrangères dans les lycées techniques et les établissements de l'enseignement supérieur furent publiés. Les assemblées plénières du Comité central du Parti communiste de 1928 et 1929 exigèrent d'intensifier l'étude des langues étrangères dans la formation des cadres. Suite à toutes ces mesures, le système unique d'étude des langues étrangères de l'école jusqu'aux établissements de l'enseignement supérieur inclus fut créé. En même temps, le nombre d'heures pour l'étude des langues étrangères à l'école secondaire restait constant.

En 1929, le gouvernement prit la décision d'introduire une dixième année d'études à l'école secondaire au cours du triennat suivant, à partir de l'année scolaire 1929-1930. Conformément à cela, un nouveau plan d'études fut élaboré. D'après ce plan, l'étude des langues étrangères se voyait attribuer le nombre d'heures suivant, c'est-à-dire les mêmes 13 heures par semaine (*Hebdomadaire du Commissariat du peuple des lumières*, 1929 : 919).

- V^e classe : 3 heures
- VI^e classe : 2 heures
- VII^e classe : 2 heures
- VIII^e classe : 2 heures
- IX^e classe : 2 heures
- X^e classe : 2 heures

L'analyse de cette échelle montre que, compte tenu de sa constance générale, les conditions d'enseignement des langues étrangères étaient devenues plus mauvaises car le nombre d'heures avait été diminué pour la deuxième et la troisième année d'études – nous avons vu la réduction de la concentration des heures sur l'étape initiale.

Le nouveau plan d'étude a conservé, pour les classes VIII-X, leur spécialisation conformément aux nombreuses dominantes. Ainsi, le groupe industriel contenait 10 dominantes ; celui du transport, 6 dominantes, etc. Conformément au plan général d'études, toutes les dominantes possédaient, dans les classes supérieures, le même nombre d'heures pour les langues étrangères. Cependant, l'importance particulière des langues étrangères a incité le Commissariat du peuple à l'éducation à créer une dominante dont la spécialisation était liée à la maîtrise d'une langue étrangère. Celle-ci a été nommée : « correspondance étrangère ». Pour l'étude de la langue étrangère et les travaux pratiques liés à la spécialisation, le nombre d'heures suivant a été attribué aux classes avec cette dominante (École de dix ans : matériel pour l'introduction à la dixième année, 1929) :

- VIII^e classe :
 - 5 heures (soit 3 heures de plus),
 - 3 heures pour la technique de correspondance étrangère.
- X^e classe :
 - 7 heures (soit 5 heures de plus),
 - 2 heures pour la technique de correspondance étrangère,
 - 4 heures pour le stage pratique.

De cette façon, en prenant en compte la concentration très élevée d'heures, l'étude des langues étrangères, y compris les cours pratiques, se voyaient attribuer 28 heures pour chacune des trois années d'études. Si nous prenons en considération l'attribution de 7 heures supplémentaires par semaine aux classes V-VII, nous pouvons affirmer qu'avec 35 heures par semaine en général, il était possible de garantir aux élèves une formation aux connaissances et aux pratiques de la langue étrangère assez stable et profonde.

De cette façon, ce n'est pas seulement la création du système unique d'enseignement des langues étrangères depuis l'école jusqu'à l'établissement d'enseignement supérieur qui est devenue le premier résultat de la campagne « Langues étrangères pour les masses populaires », mais c'est aussi l'organisation de l'étude approfondie des langues étrangères avec la spécialisation.

Le deuxième résultat de la campagne « Langues étrangères pour les masses populaires » fut la propagation de l'étude des langues étrangères parmi les ouvriers. Dès la publication de la proclamation, en 1927, on vit la croissance dans le pays du réseau de différents cours et cercles, à partir des cours de l'Association de rapports culturels de l'Union à l'étranger jusqu'aux cercles des entreprises et des établissements. L'arrêté du Comité central du Parti communiste « Sur l'organisation de l'étude des langues étrangères par les activistes du parti », publié en septembre 1929, contribua à l'élargissement de ce réseau. Cet arrêté reconnaissait la nécessité de l'organisation des langues étrangères par les activistes du parti aux fins d'étudier l'expérience technique et scientifique. Par cela, l'étude des langues étrangères était considérée comme à la charge du Parti (*Résolutions du Comité central du PCUS sur l'étude des langues étrangères*, 1929). Cet arrêté avait une importance historique pour l'affaire de l'étude des langues étrangères. Premièrement, il stimulait la croissance d'un énorme réseau de différents cours et l'augmentation de l'édition d'une littérature d'enseignement des langues étrangères. Deuxièmement, il possédait une grande importance propagandiste car il portait un fort coup au préjugé relatif aux langues « comme survivance bourgeoise » qui existait encore chez les travailleurs. Troisièmement, pour la première fois dans l'histoire nationale, il soulignait l'importance de l'étude de l'anglais, dont l'étude était très limitée auparavant. L'étude des langues étrangères par de grandes masses de travailleurs se passait par différentes voies. Le Comité général de l'instruction politique organisait plusieurs cours distanciels. Dans les grandes villes, sous l'égide de l'Association des rapports culturels de l'Union à l'étranger, des cours coopératifs étaient créés : leurs participants collectaient de l'argent pour payer les professeurs. En 1929, à Moscou, il existait 100 cercles de ce type, et le nombre des étudiants atteignait 2 000 personnes (Margolina, 1929). Vers 1930, le Commissariat du peuple à l'éducation organisa 37 cours d'une année en langues étrangères. La Bibliothèque de la littérature étrangère organisa les cours de langues occidentales et le bureau méthodologique de consultations prêta assistance à ceux qui

apprenaient des langues étrangères de façon indépendante. L'école organisa aussi des cercles dans les entreprises.

La campagne d'étude des langues étrangères qui se déroula dans le pays évoqua d'une manière très épineuse la question des cadres enseignants. Le Commissariat du peuple à l'éducation n'avait pas pris de mesures pour élargir la formation des cadres enseignants de langues étrangères. Comme au milieu des années vingt, seuls quatre établissements d'enseignement supérieur effectuaient la préparation des professeurs vers le début des années trente (Vikhert, 1930). À cause du manque important de professeurs de langues étrangères, la Direction principale de l'Éducation professionnelle proposait même d'organiser leur formation dans les écoles de II^e degré avec la dominante pédagogique, ce que, bien sûr, ne pouvait pas garantir l'école des cadres qualifiés. L'extension importante de l'étude des langues, en général, dans le pays entraînait un déséquilibre progressif du fait de l'inadéquation du nombre de cadres enseignants. Par nécessité, puis par tradition, des personnes dont le niveau de langue était très bas et qui n'avaient pas suivi de préparation spéciale furent nommées comme professeurs de langues étrangères. Essayant d'élever le niveau professionnel et le niveau de langue de ces personnes, le Commissariat du peuple à l'éducation prit la décision de créer des cours d'été de 5 à 10 jours pour ces professeurs, ainsi que d'organiser des associations méthodologiques auprès des bureaux régionaux de l'éducation du peuple, afin de structurer le travail méthodologique dans les écoles et de perfectionner la qualification des professeurs. Ce n'est qu'en 1930 que fut soulevée la question de la création de cours de langues étrangères auprès de cinq établissements d'enseignement et de l'organisation des cours intensifs pour les enseignants (*ibid.*).

Cependant, ces mesures « bâtarde » ne pouvaient résoudre le problème posé par le manque de préparation sérieuse des cadres enseignant les langues étrangères, et, avec l'extension des cercles, ce problème devenait de plus en plus prégnant. Certains professeurs, qui avaient commencé à travailler sans préparation suffisante, continuèrent leur activité professionnelle ensuite, et, dans les années trente et quarante, ils représentèrent un obstacle dans le perfectionnement de l'enseignement des langues étrangères.

Au début des années trente, la position des langues étrangères se caractérisait par deux processus opposés. D'une part, une large étude des langues étrangères se poursuivait dans la société dans le cadre de la campagne « Langues étrangères pour les masses populaires », bien

que, dans certains cas, elle ait été empêchée et n'ait pas donné de résultats positifs du fait de l'absence de cadres qualifiés. Ainsi, Anikst, caractérisant l'enseignement des langues étrangères dans les groupes et cercles, constata : « Dans la plupart des cas, leurs méthodes [celles des professeurs] d'enseignement sont arriérées, artisanales, condamnées par la majeure partie des professeurs » (Anikst, 1930 : 11). C'est pourquoi certains cercles se décomposèrent, parce que les étudiants ne constataient pas de vrais résultats. En même temps, de nouveaux cercles apparaissaient. D'autre part, la position des langues étrangères à l'école s'aggravait. L'enseignement de cette discipline, au lieu de s'étendre et de s'intensifier, fut vulgarisé suite à l'application des méthodes imposées par la pédagogie. L'école passait exclusivement par la méthode de projets, qui dérogeait définitivement au processus éducatif du développement du savoir-parler, car elle proposait l'avancement des projets importants liés aux affaires pratiques des écoliers. Le rôle du professeur se réduisait à une assistance, et tout le processus éducatif se transformait en recherches et contrôle autonomes. La lettre méthodologique d'instruction du Commissariat du peuple à l'éducation de la République socialiste fédérative soviétique de Russie expliquait l'application de la méthode de projets dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères de la manière suivante :

« Le début expérimental dans l'enseignement propose la construction de brigades et la production de cours quand les étudiants étudient le matériel d'une façon autonome. Pour cela, on n'a besoin que d'introduire dans les cours de groupe la forme de travail qui est habituellement proposée aux étudiants pour leur travail à domicile » (*Lettre pédagogique et méthodologique sur la formulation de l'enseignement des langues étrangères dans différents types d'écoles*, 1931 : 12).

Il est absolument évident qu'avec ces recommandations, la pratique de la parole en langue étrangère et même seulement l'entendre durant les cours était hors de question. Il faut noter que ces devoirs autonomes étaient réalisés par une brigade, c'est-à-dire par l'étudiant le plus préparé de cette brigade en contrepartie de l'inaction complète des autres, et il est facile d'imaginer quelles connaissances les étudiants pouvaient acquérir dans leur activité de parole.

L'arrêté du Comité central du Parti communiste du 5 septembre 1931 (« Sur l'école primaire et secondaire ») eut une importance cruciale pour les changements dans l'affaire de l'école. Le Comité central du Parti communiste exigea que soit assuré dans les programmes un cercle bien tracé de connaissances et d'acquis systématiques, et que soit restauré le

système de classes et de cours. Une attention particulière devait être portée à l'enseignement des langues étrangères, et il était notamment proposé d'établir le programme en tenant compte du début de l'étude de cette discipline dès la III^e année d'études :

« Au premier degré, donner des programmes... dès la 3^e année d'études, donner le programme systématique pour l'allemand et l'anglais » (Résolution du conseil du commissariat populaire à l'éducation de la RSFSR du 10 novembre 1931 : 4).

Conformément à cela, le plan d'études de 1931 adopté le 29 octobre 1931 accorda 50 heures d'enseignement d'une langue étrangère aux classes III et IV (*Bulletin du Commissariat du peuple à l'éducation de la RSFSR*, 1931, n° 48-49, art. 634). Pour le reste, l'échelle d'heures ne fut pas modifiée : 3 heures pour la V^e classe et 2 heures pour le reste des classes. C'est-à-dire que pour toute la période d'études, 13 heures étaient attribuées par semaine. Évidemment, l'introduction de la langue étrangère à l'école primaire dès la troisième année d'études a été progressive, de même que le fait d'attirer l'attention sur l'importance de l'étude de l'anglais. Par ailleurs, le nombre peu important d'heures allouées à l'école primaire ne pouvait pas donner de résultats considérables. Il faut noter qu'en organisant l'étude de cette discipline, le Commissariat du peuple à l'éducation contrevenait à l'exigence pédagogique sur la concentration des heures au début de l'étude, formulée par Ouchinsky. Les possibilités réelles d'organisation de cette activité n'avaient pas été prises en compte, et un manque catastrophique de cadres qualifiés pour enseigner dans ces classes s'est fait jour. C'est pourquoi le Commissariat du peuple à l'éducation de la République socialiste fédérative soviétique de Russie limita l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire. Ainsi, en 1932 on recommanda de commencer l'étude de la langue étrangère dès la IV^e classe (*Bulletin du Commissariat du peuple à l'éducation de la RSFSR*, 1932, n° 46, art. 593). D'après le plan d'études précisé, il n'était attribué à cette discipline que 720 heures (6,8 % du nombre total d'heures du plan d'études), selon la répartition suivante : 2 heures de la IV^e à la VIII^e classe pour les écoles de six jours, et 4 heures pour les classes IX et X. Nous pouvons constater, d'après les données citées, que ce plan était aussi en contradiction avec les exigences pédagogiques relatives à la concentration des heures à l'étape initiale. Il faut noter qu'à cette époque, un préalable oral était organisé au début de l'étude. Naturellement, les résultats de ce cours étaient presque nuls pour les étudiants. Pratiquement, l'étude

commençait dès la V^e classe. La brusque augmentation du nombre d'heures dans les classes IX et X était liée au fait que les auteurs voulaient assurer une maîtrise plus profonde de la langue à ceux qui avaient pour intention d'entrer dans un établissement d'enseignement supérieur. Il apparaît ainsi que ce rôle important a été attribué du fait que la langue étrangère s'introduisait dans la plupart des écoles dès les classes IV et V, et, dans les écoles où l'étude n'avait pas été organisée précédemment, dès les classes supérieures. Cette concentration d'heures permettait de combler les lacunes dans ces écoles. La justice de cette proposition était renforcée par la sous-estimation de cette discipline sur le terrain. Ainsi, lors du bilan de l'année d'études 1932-1933, le Commissariat du peuple à l'éducation de la République socialiste fédérative soviétique de Russie reconnut que les exigences du plan d'études à l'égard des langues étrangères n'étaient pas respectées sur le terrain : son étude était introduite plus tardivement, son volume horaire était diminué (*Bulletin du Commissariat populaire à l'éducation de la RSFSR*, 1933, n° 19, art. 287). En 1932, la langue étrangère apparut pour la première fois dans les plans d'études des écoles nationales de Russie en tant que discipline principale, avec 3 heures dès la V^e classe pour les écoles de six jours (*Bulletin du Commissariat du peuple à l'éducation de la RSFSR*, 1932, n° 47, art. 611). L'importance de la langue étrangère en tant que discipline s'éleva brusquement après la publication de l'arrêté du Comité central du Parti communiste du 25 août 1932 « Sur les programmes d'études à l'école primaire et secondaire ». Celui-ci soulignait spécifiquement la tâche d'enseignement des langues étrangères :

« reconnaître à l'égard de l'école secondaire la nécessité d'assurer la connaissance d'une langue étrangère à chaque personne qui termine ses études à l'école » (Directives du Comité central du PCUS et résolution du gouvernement soviétique sur l'école, 1947, Moscou : 162).

Conformément à cet arrêté, la langue étrangère devint non seulement une discipline à part entière de l'école secondaire, mais elle fut rapportée aux fondements des sciences. Faisant suite à l'arrêté du Comité central du Parti communiste de bolcheviks, le Commissariat du peuple à l'éducation rendit son arrêté spécial « Sur l'intensification de l'attention à l'égard de l'enseignement des langues étrangères dans les écoles » (*Bulletin du Commissariat du peuple à l'éducation de la RSFSR*, 1933, n° 21, art. 317). Les trois groupes d'activités suivants y étaient retracés :

- 1) Il était proposé de commencer l'étude de la langue étrangère d'une manière obligatoire dès la IV^e classe dans toutes les écoles municipales et dans certaines écoles rurales (écoles de la jeunesse rurale, écoles modèles). Pour le reste des écoles rurales, il était recommandé de ne réaliser ces activités qu'en cas de présence de cadres qualifiés.
- 2) À Moscou, à Leningrad et aux centres régionaux, il était proposé d'augmenter dans les écoles, de façon brusque, le nombre de groupes d'étude de l'anglais, ainsi que de commencer l'implantation du français à l'école.
- 3) Il était recommandé de n'offrir des emplois qu'aux professeurs possédant une formation spéciale.

La liste citée d'activités atteste l'intention des gestionnaires de mettre en route un enseignement des langues étrangères, et d'introduire non seulement l'anglais, aux mêmes conditions que l'allemand, mais aussi le français. Sans aucun doute, l'arrêté relatif aux offres d'emplois réservées aux seules personnes ayant une formation spéciale et capables d'assurer un haut niveau d'enseignement était-il correct, mais la réalisation de ces activités était menacée du fait du manque de cadres qualifiés. Pour cette raison le Commissariat du peuple à l'éducation de la République socialiste fédérative soviétique de Russie refusa d'introduire les langues étrangères à la IV^e classe des écoles rurales. Des personnes qui n'avaient pas de formation spéciale commencèrent à être appelées à l'enseignement. Le premier programme à réaliser l'arrêté du Comité central du Parti communiste sur l'école était le programme de l'année 1933. Il avançait l'objectif final suivant : « Lire et comprendre le texte étranger et posséder un vocabulaire déterminé, nécessaire pour l'usage élémentaire de la langue » (Programme de lycée, 1933). Dans cet extrait, nous pouvons voir l'orientation réceptive du programme. Le rappel de l'usage élémentaire de la langue lié à l'exigence de connaître les mots et les expressions dit peu de chose sur l'usage oral. Bien sûr, si nous prenons en compte le nombre d'heures allouées à cette époque, il était impossible de poser la question de la maîtrise par les étudiants de la langue parlée.

Le plan d'études de l'année 1934 illustre l'attention du Commissariat du peuple à l'éducation à l'égard de l'étude des langues étrangères. Ainsi, conformément à ce plan d'études, le nombre d'heures suivant était attribué dans les écoles municipales pour l'étude de la langue étrangère :

- IV^e classe : 3 heures
- V^e classe : 4 heures
- VI^e classe : 3 heures
- VII^e classe : 3 heures
- VIII^e classe : 3 heures
- IX^e classe : 4 heures
- X^e classe : 4 heures

C'est-à-dire 24 heures par semaine ou environ 1 000 heures (soit 9 % de toute la période d'études).

Dans les écoles rurales, l'échelle d'heures suivante était proposée :

- IV^e classe : 3 heures
- V^e classe : 5 heures
- VI^e classe : 3 (4) heures
- VII^e classe : 4 (3) heures
- VIII^e classe : 4 heures
- IX^e classe : 5 (4) heures

La différence entre le nombre d'heures dans les écoles municipales et celui dans les écoles rurales était conditionnée par la durée de l'année scolaire à l'école rurale, qui était de 8 semaines de 6 jours, et était donc plus petite que celle de l'école municipale (*Bulletin du Commissariat du peuple à l'éducation de la RSFSR*, 1934, n° 25, art. 440). Le nombre d'heures attribué à l'étude de la langue étrangère par le plan d'études de l'année 1934 constitua un record dans l'histoire de l'école soviétique. À vrai dire, il faut prendre en compte le fait que ce plan formulait avec une grande précaution la possibilité d'introduire l'étude de la langue étrangère à la IV^e classe « à condition d'avoir la possibilité d'assurer l'enseignement de la langue étrangère par des professeurs qualifiés » (*ibid.*). Le point fort de ce plan d'études consistait en ce que, dans la plupart des écoles, il était planifié de commencer l'enseignement de la langue étrangère dès la IV^e classe. Si nous analysons

l'échelle d'heures attribuées à l'étude des langues étrangères, il faut constater que, du point de vue pédagogique, il aurait été plus juste d'augmenter le nombre d'heures dans les classes VI et VII pour le compte des classes supérieures, parce que les fondements de la maîtrise de la langue se posent notamment au cours des trois premières années d'études. Aussi, une certaine réduction du nombre d'heures dans les classes supérieures pouvait être compensée par le travail autonome des écoliers, ce qui correspondait aux particularités d'âge des écoliers. Il est apparent qu'à l'égard des classes supérieures, les auteurs se laissèrent guider par les mêmes raisons qu'exposées ci-dessus au sujet du plan d'études de l'année 1932.

En 1934 le Commissariat du peuple à l'éducation de la République socialiste fédérative soviétique de Russie revint de nouveau à l'examen de la question des langues étrangères. La publication de l'arrêté spécial « Sur l'implantation dans les écoles de l'enseignement de l'anglais et du français » (*Bulletin du Commissariat du peuple à l'éducation de la RSFSR*, 1934, n° 30, art. 523) soulignait que ces langues devaient être implantées non en supplément (il est évident que ces tentatives avaient déjà eu lieu), mais comme langues principales, c'est-à-dire dès le début de l'étude des langues. Si l'implantation à l'école de l'anglais et du français était empêchée par manque de professeurs, l'allemand était enseigné presque partout vers le milieu des années trente. Synthétisant les résultats d'inspection de 14 régions de la République socialiste fédérative soviétique de Russie, Mamuta écrivit :

« Au cours des dernières 1-2 années, la langue étrangère, pour le moment principalement l'allemand, est implantée presque partout dans les écoles secondaires complètes comme dans celles incomplètes » (Mamuta, 1934 : 4).

Vers le milieu des années trente, la tendance s'inversa, avec le raffermissement de la langue étrangère en tant que discipline de l'école secondaire et une brusque réduction de « la campagne pour des langues », c'est-à-dire du réseau de cercles et de cours. L'achèvement de la campagne « Langues étrangères pour les masses populaires » fut conditionné par l'action de plusieurs motifs.

Premièrement, les succès des étudiants dans la plupart des cercles étaient très bas du fait de la qualification insuffisante des professeurs. Deuxièmement, vers le milieu des années trente, une réduction des contacts directs avec les représentants d'autres pays fut à constater car, vers cette époque-là, la base de l'industrie était déjà créée et le flux de touristes avait diminué. C'est pourquoi la société n'avait pas besoin de personnes parlant une langue

étrangère. Troisièmement, la création d'un système d'étude continue des langues étrangères, à partir de l'école jusqu'à l'établissement d'éducation supérieure, devait idéalement assurer la maîtrise des langues étrangères par de nouveaux intellectuels.

La vie du plan d'études de l'année 1934 ne fut pas longue, puisqu'il fut modifié dès 1935, et ces modifications concernaient les langues étrangères (Medynsky, 1942). Premièrement, le Commissariat du peuple à l'éducation de la République socialiste fédérative soviétique de Russie refusait définitivement l'étude de la langue étrangère à la IV^e classe. Deuxièmement, le nombre d'heures était réduit dans les classes V, IX et X, ce qui provoqua l'attribution de 3 heures pour la classe X de l'école de six jours. D'après le plan d'études, cela représentait 765 heures, ou 7,4 % du nombre total d'heures. La réduction des heures pour les langues étrangères dans les classes supérieures fut provoquée par l'intention de renforcer la préparation des écoliers en ce qui concernait les disciplines de sciences naturelles, et d'organiser une meilleure préparation des jeunes ayant intention d'entrer dans les établissements d'enseignement supérieur technique. La réduction d'une heure du nombre total alloué à la V^e classe s'expliquait par la volonté d'élever le niveau de connaissances et d'acquis en langue russe.

Examinons ces modifications de façon plus détaillée. Il est possible de comprendre l'arrêt de l'enseignement dans la classe IV car le pays ne possédait pas une quantité suffisante de professeurs qualifiés. Cependant, la réduction du nombre d'heures dans la classe V a été la plus sensible, car la concentration des heures est particulièrement importante au cours de la première année d'études. En général, cette réduction de 250 heures, c'est-à-dire de 25 % du nombre total d'heures allouées, attestait la sous-estimation continue de cette discipline par les responsables du Commissariat du peuple à l'éducation. L'attention à l'égard des langues étrangères avait été provoquée par l'arrêté du Comité central du Parti communiste, mais juste après la diminution de ce besoin aigu, les heures destinées aux langues étrangères ont commencé à être réduites. Il est possible que le bas niveau de langue des bacheliers ait aussi joué un rôle, bien que cela ne présentât rien d'étonnant dans les conditions d'un fort manque de cadres qualifiés. Il nous semble donc possible d'affirmer que, vers le milieu des années trente, la vaste campagne d'étude des langues étrangères dans la société était terminée. En général, dans les écoles secondaires et supérieures, la langue étrangère commençait à être

étudiée comme une discipline principale. Dans ces conditions, il fallait résoudre d'une façon capitale la question des cadres.

Le 7 août 1935, le Conseil des commissaires du peuple de la République socialiste fédérative soviétique de Russie a rendu l'arrêté « Sur l'organisation de l'étude des langues étrangères dans les écoles primaires et secondaires » (*Bulletin du Commissariat du peuple à l'éducation de la RSFSR*, 1935, n° 25, art. 444). Il a ainsi tracé une série de mesures pour assurer aux écoles des cadres enseignants :

- le contingent d'admission aux facultés de langues étrangères devint deux fois plus important ;
- la formation des professeurs fut organisée sur 11 territoires de la République socialiste fédérative soviétique de Russie, dans des lycées pédagogiques, qui se transformèrent ensuite en lycées spéciaux ;
- le perfectionnement de l'effectif principal des professeurs de langues étrangères par l'intermédiaire de cours était planifié.

Malgré les mesures citées, la situation relative aux cadres enseignants de langues étrangères restait difficile. En effectuant le bilan du travail des écoles de la République socialiste fédérative soviétique de Russie pour l'année d'étude 1936-1937, le Conseil auprès du Commissariat du peuple à l'éducation de la République socialiste fédérative soviétique de Russie constata :

« Dans la plupart des écoles secondaires incomplètes rurales, l'enseignement des langues étrangères n'a pas du tout été organisé à cause de l'absence de professeurs » (*Recueil des ordres et des instructions concernant le Commissariat populaire à l'éducation de la RSFSR*, 1937, n° 17, art. 301).

À cette occasion, le 13 septembre 1937, le Conseil des commissaires du peuple de la République socialiste fédérative soviétique de Russie publia un deuxième arrêté consacré aux langues étrangères : « Sur la formation des professeurs des langues étrangères pour les écoles secondaires et secondaires incomplètes » (*Recueil des ordres et des instructions concernant le Commissariat populaire à l'éducation de la RSFSR*, 1937, n° 20, art. 340). Cet arrêté prévoyait la création d'instituts pédagogiques des langues étrangères offrant une formation en 3-4 années d'études aux professeurs de VIII^e à X^e classes, aussi bien que de quatre facultés dans ces instituts pédagogiques. Pour la formation des professeurs des classes V à VII, il était

proposé d'organiser 12 cours de 2 ans. Enfin, l'organisation de l'inspection des langues étrangères était planifiée auprès du Commissariat du peuple à l'éducation de la République socialiste fédérative soviétique de Russie, de même qu'auprès des bureaux régionaux de l'éducation du peuple.

Le plan d'études de l'année 1937 conservait l'ancienne répartition du nombre d'heures par semaine (3 heures pour chaque classe dans les écoles de six jours), bien que le nombre total d'heures ait été un peu réduit suite à la diminution de la durée de l'année scolaire pour 2 écoles de six jours (*Recueil des ordres et de directives concernant le Commissariat populaire à l'éducation de la RSFSR*, 1937, n° 18, art. 320). Ainsi, si le plan d'études de l'année 1935 attribuait à l'étude des langues étrangères en général 756 heures, ce nombre tomba à 720 heures dans le plan de l'année 1937. Une diminution équivalente était organisée pour d'autres disciplines.

Le plan d'études de l'année 1938 prévoyait une nouvelle répartition des heures attribuées à l'étude des langues étrangères :

- V^e classe : 4 heures
- VI^e classe : 3 heures
- VII^e classe : 2 heures
- VIII^e classe : 3 heures
- IX^e classe : 3 heures
- X^e classe : 3 heures

Soit un nombre total d'heures par semaine égal à 18.

En 1938 le nombre total d'heures fut réduit à 702 heures. L'appréciation de la nouvelle répartition des heures mise en place en 1938 permet d'affirmer que l'augmentation du nombre d'heures dans la V^e classe constitua un événement favorable pour poser les fondements de la maîtrise de la langue. Il est cependant impossible de considérer comme une réussite la réduction d'une heure, dans la VII^e classe, en faveur des autres disciplines. Du point de vue méthodologique, il aurait été plus justifié d'envisager cette réduction dans les classes supérieures.

La réduction du nombre d'heures organisée dans les années 1937-1938 posa la question de la précision des objectifs d'enseignement à l'école. Un nouveau programme, adopté en 1938, modifia considérablement l'objectif pratique de l'enseignement des langues. L'attention principale fut prêtée au développement des acquis réceptifs et le rôle d'enseignement de la langue parlée fut simplifié. En outre, pour la première fois, une exigence spéciale fut formulée : l'enseignement de la traduction. Si nous prenons en compte la réduction du nombre d'heures pour l'étude des langues étrangères à l'école, il faut reconnaître qu'il était justifié de poser l'avancement des acquis réceptifs de lecture comme exigence principale. En même temps, il était peu justifié de définir la traduction comme une exigence définitive, car la traduction est un acquis spécifique de la parole, alors que la destination principale de la lecture est la compréhension de l'information incluse dans le texte. À l'école secondaire, qui donnait l'éducation générale, la traduction ne pouvait être considérée qu'en tant qu'un des moyens d'éducation et de contrôle de la compréhension. Si nous tenons compte de ce que ce programme a existé jusqu'au milieu des années quarante, nous pouvons affirmer que les conséquences de cette exigence furent négatives, car toute l'attention, dans la pratique des écoles, fut portée à la traduction.

Pour résoudre de façon définitive la question de l'enseignement des langues étrangères à l'école, le Conseil des commissaires du peuple de l'URSS rendit un arrêté spécial « Sur l'enseignement de l'allemand, de l'anglais et du français » (*Recueil des ordres et de directives concernant le Commissariat du peuple à l'éducation de la RSFSR*, 1940, n° 21-22), le 16 octobre 1940, qui proposait :

- d'introduire la langue étrangère dès la Ve classe dans toutes les écoles secondaires et secondaires incomplètes ;
- d'étendre l'enseignement de l'anglais et du français ;
- d'introduire dans 50 écoles des grandes villes l'enseignement des langues étrangères dans les III^e et IV^e classes à partir de l'année scolaire 1940-1941.

L'introduction progressive de la langue étrangère dans les III^e et IV^e classes supposait, d'une part, l'approbation de la méthode d'enseignement à l'école primaire et, d'autre part, l'intention de renvoyer désormais le centre de gravité de l'enseignement des langues étrangères à l'école secondaire, conformément à l'arrêté sur l'école du Comité central du Parti communiste de l'année 1932. L'arrêté précité du Conseil des commissaires du peuple de

la République socialiste fédérative soviétique de Russie obligea le Commissariat du peuple à l'éducation de la République socialiste fédérative soviétique de Russie à réviser la position de la langue étrangère dans le plan d'études de l'école. Ainsi, le plan d'études pour l'année scolaire 1940-1941 prévoit l'augmentation connue du nombre d'heures destinées à cette discipline :

- V^e classe : 4-5 heures
- VI^e classe : 4 heures
- VII^e classe : 2-3 heures
- VIII^e classe : 3-4 heures
- IX^e classe : 3 heures
- X^e classe : 3-4 heures

Soit un total de 819 heures pendant toute la période d'études (Konstantinov, 1948). Ce plan contenait deux faits importants : premièrement, l'augmentation générale du nombre d'heures pour la langue étrangère ; deuxièmement, l'augmentation du nombre de cours dans les V^e et VI^e classes, car c'était surtout dans ces classes que l'implantation des fondements se réalisait. Il est possible que le plan d'études de l'année 1940 soit devenu le plus réussi, du point de la répartition des heures. Malheureusement, il n'exista que pendant une année, parce que le déclenchement de la Seconde Guerre mondiale ne permit pas de le réaliser lors des années suivantes. Si nous synthétisons tout ce qui précède concernant la situation des langues étrangères dans les années trente, nous pouvons constater les moments suivants.

Premièrement, un système unique d'enseignement des langues étrangères fut établi, y compris à l'école et dans les établissements d'enseignement supérieur. Les dernières activités dirigées à consolider la position de cette discipline et le plan d'étude assez progressif pour l'année scolaire 1940-1941 peuvent être considérés comme une tentative d'améliorer de façon considérable l'enseignement des langues.

Deuxièmement, des mesures furent prises pour former des cadres enseignants qualifiés des langues étrangères, mais la guerre a empêché leur réalisation.

Troisièmement, le changement de climat politique en direction de l'isolation du pays, ainsi que le manque de cadres pédagogiques ont abouti à l'arrêt, dans le pays, d'une vaste étude des langues étrangères.

En général, au cours des années trente, des antécédents importants ont été créés pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement des langues étrangères à l'école, mais l'entrée en guerre a contrarié leur mise en œuvre. Plusieurs instituts pédagogiques et écoles d'enseignants cessèrent leur travail. Le manque de professeurs de langues étrangères devint encore plus aigu. L'enseignement expérimental dans les III^e-IV^e classes fut arrêté, et les exigences du plan d'études de l'année 1940 ne furent pas respectées sur le terrain.

Les conditions du temps de guerre impliquèrent de modifier le contenu de l'enseignement des langues étrangères comme le contenu des autres disciplines. La lettre du Commissariat du peuple à l'éducation de la République socialiste fédérative soviétique de Russie du 31 octobre 1941 indiquait la nécessité de prendre du temps pour accomplir les thèmes militaires dans le cadre des cours de langues étrangères, en réduisant le contenu des manuels. En outre, elle recommandait de consacrer tout le quatrième trimestre à la répétition de ces thèmes (Programme de lycée (urbain) : 1936).

La défaite des armées germano-fascistes à Stalingrad, puis leur écrasement au saillant de Koursk décidèrent de l'issue de la guerre. Les organes de l'éducation du peuple firent les premiers pas pour placer le travail de l'école dans des conditions pacifiques. Ainsi, au cours de l'année scolaire 1943-1944, l'enseignement des langues étrangères dans les classes III-IV renaquit de manière expérimentale, bien qu'à une échelle plus modeste comparé ce qu'il était planifié de réaliser avant la guerre. En 1945, une lettre méthodologique du Commissariat du peuple à l'éducation de la République socialiste fédérative soviétique de Russie, composée par les travailleurs de l'Institut des recherches scientifiques des méthodes d'enseignement de l'Académie des sciences pédagogiques de la République socialiste fédérative soviétique de Russie, marqua le passage définitif de l'enseignement des langues étrangères aux conditions du temps de paix (*Recueil des ordres et des instructions concernant le Commissariat populaire à l'éducation de la RSFSR*, 1937, n° 20, art. 340).

La période de reconstruction dans le pays, qui commença après la guerre, exigeait instamment la formation de spécialistes de qualifications moyenne et supérieure. Dans ces conditions, l'école devait perfectionner la formation de la jeunesse pour faciliter leur entrée

dans les lycées et établissements de l'enseignement supérieur. De ce fait, en 1946, le développement des projets de perfectionnement du contenu de l'enseignement et de prolongation de la période d'étude jusqu'à 11 ans était déjà en marche. Les matériaux sur le perfectionnement du contenu de l'enseignement pointaient la situation défavorisée de l'étude des langues étrangères :

« Dans certaines écoles, la langue étrangère n'est pas enseignée du fait de l'absence de professeurs. Dans la plupart des écoles, les écoliers lisent très mal en langue étrangère, ils ne savent pas appliquer les règles de grammaire et utiliser le dictionnaire ; leur vocabulaire est très limité » (*Les objectifs de l'école en 1946-1947*, 1946 : 4).

Malgré la réduction du nombre d'heures pour l'étude de certaines disciplines – et même des mathématiques –, ce sont probablement surtout ces matériaux et les projets du programme de l'année 1947 qui proposèrent d'augmenter le temps d'étude des langues étrangères jusqu'à 24 heures, et d'introduire largement l'étude de cette discipline dans la III^e classe. Cependant, les propositions de prolongation de la période d'études et de perfectionnement du contenu de l'enseignement ne furent pas retenues.

Les données citées ci-dessus permettent d'affirmer que la valeur de la langue étrangère en tant que discipline éducative devenait plus importante dans l'esprit du public pédagogique. Le manque de cadres enseignants qualifiés était le seul problème empêchant la remontée de l'étude des langues étrangères. Vers la fin de la guerre, la situation avec les cadres s'était aggravée du fait que plusieurs professeurs étaient morts au cours de la guerre et que la formation des jeunes cadres avait été arrêtée. C'est pourquoi, pour résoudre la question de l'amélioration fondamentale de l'enseignement de cette discipline, des décisions spéciales, au niveau de l'État, étaient attendues.

Le 3 octobre 1947, le Conseil des ministres de l'URSS rendit l'arrêté « Sur l'amélioration de l'enseignement des langues étrangères ». Il notait :

« Le niveau d'enseignement des langues étrangères dans les écoles est très bas. D'une manière générale, les écoliers qui terminent leurs études à l'école secondaire ne parlent pas la langue étrangère, ils sont embarrassés pour traduire le texte à cause de leur vocabulaire très limité et ne savent pas appliquer en pratique les règles de grammaire qu'ils ont apprises » (*Recueil des ordres et des instructions du ministère de l'éducation de la RSFSR*, 1947, n° 6 : 3).

Le Conseil des ministres mentionna les raisons suivantes à la situation insatisfaisante de l'étude des langues étrangères :

- manque des professeurs et qualification insuffisante des professeurs existants ;
- pénurie de manuels et de supports de formation dans les écoles ;
- absence de gestion qualifiée et de contrôle de la part des organes de l'éducation du peuple en ce qui concernait l'enseignement de cette discipline.

Pour supprimer les défauts indiqués, une large sphère d'activités de caractère organisationnel fut tracée :

- premièrement, il fut proposé à tous les professeurs de langues étrangères de suivre des cours de recyclage une fois tous les 3 ans ;
- deuxièmement, le réseau d'établissements d'enseignement supérieur des professeurs des langues étrangères fut élargi : il était envisagé d'ouvrir, en République socialiste fédérative soviétique de Russie, cinq nouveaux instituts de langues étrangères et trois facultés de langues étrangères ;
- troisièmement, le rapport suivant des langues étudiées s'est établi comme suit dans les villes : 45 % d'écoles avec l'anglais, 25 % d'écoles avec l'allemand, 20 % d'écoles avec le français et 10 % d'écoles avec l'espagnol ;
- quatrièmement, en cas d'existence de cadres qualifiés, il était prévu d'introduire la langue étrangère dès la IIIe classe dans les villes d'affectation régionale, de même que l'ouverture de trois écoles avec l'enseignement de certaines disciplines en langue étrangère ;
- cinquièmement, la création d'un inspectorat des langues étrangères auprès des organes régionaux de l'éducation du peuple et des ministères de l'Éducation fut proposée, de même que l'introduction de postes de méthodologues dans les instituts de perfectionnement des professeurs et la reprise de la publication de la revue méthodologique Les langues étrangères à l'école, qui était arrêtée au cours de la guerre.

Parmi toutes ces activités, certaines étaient absolument neuves à l'école nationale :

- établissement du rapport officiel des langues étudiées à l'école ;
- introduction de l'enseignement de l'espagnol ;

- organisation des écoles avec l'enseignement de certaines disciplines en langues étrangères.

Conformément à l'arrêté du Conseil des ministres de l'URSS, le nombre d'heures d'étude des langues fut augmenté. Ainsi, d'après le programme de l'année 1949, selon la première variante (début d'étude dès la V^e classe), l'étude de cette discipline se voyait créditée de 22 heures – 28 heures selon la deuxième variante (début d'étude dès la III^e classe). Cela créa les conditions favorables d'étude des langues (Programmes d'études secondaires, 1949).

L'analyse de l'arrêté montre que la maîtrise de la langue était considérée, avant tout, comme le savoir-lire et la compréhension du texte étranger. Cette tendance vers le maniement réceptif de la langue s'était déjà manifestée en 1946 dans les matériaux sur la reconstruction de l'école, bien que l'enseignement de la langue parlée ne fût pas été arrêté mais limité. Cet objectif-cible fut définitivement accompli dans le programme de l'année 1949 et a existé jusqu'à 1954. Naturellement, une question logique s'imposait : comment expliquer l'enseignement préférentiel de la lecture et de la compréhension des textes, et la limitation donnée à la langue parlée dans cet objectif-cible ? Nous pensons que cela a été conditionné par l'action de plusieurs causes.

Premièrement, après la Seconde Guerre mondiale, la guerre froide avait fait son apparition, avec l'existence du rideau de fer pour les Soviétiques. Les contacts directs avec les étrangers étaient réduits au minimum et la société n'avait pas besoin de personnes possédant une langue étrangère.

Deuxièmement, dans le domaine de la politique extérieure, les premières années de l'après-guerre avaient été marquées par l'intention du gouvernement et du Parti d'élever le niveau idéologique et politique du peuple, et notamment de la génération montante. De ce fait, une très grande attention dans le processus d'étude des disciplines fut portée à la réalisation des tâches d'enseignement général et surtout des tâches éducatives. Dans le cadre du processus d'enseignement des langues étrangères, il était préférable de résoudre ces tâches au cours du travail avec des textes idéologiques.

Troisièmement, avec le manque de professeurs qualifiés et le grand remplissage des classes, il était impossible d'atteindre des résultats significatifs dans le domaine de la langue parlée – la pratique des années trente l'avait confirmé. Ces deux facteurs indiqués

continuèrent à fonctionner durant la deuxième moitié des années quarante, avec une situation relative aux cadres qualifiés encore plus triste.

L'orientation sur l'enseignement préférentiel de l'activité réceptive et plutôt sur la lecture et la traduction, aussi bien que la théorisation injustifiée du processus d'enseignement des langues étrangères lui-même se passèrent après la publication, en 1950, du travail de I.V. Staline « Le marxisme et les problèmes de linguistique ». Dans le chapitre suivant, nous analyserons de façon plus détaillée l'influence de ce travail sur le développement de la méthode nationale. Nous ne retracerons que deux moments qui ont beaucoup influencé la position des langues étrangères. Dans le travail de I.V. Staline, il est indiqué que la base d'une langue se compose de grammatismes et de fonds de vocabulaire de base de la langue. Or, pendant que les linguistes essayaient d'établir le fonds de vocabulaire de base, les cadres du régime (les gestionnaires de l'éducation comme les savants) prêtèrent une attention particulière à l'étude de la grammaire en présentant cette dernière comme objet principal d'étude. La session unifiée de la section de la littérature et de la langue de l'Académie des sciences de l'URSS ainsi que l'Académie des sciences pédagogiques de la République socialiste fédérative soviétique de Russie notèrent, sur les questions de l'enseignement des langues dans les écoles :

« L'importance de la grammaire a été sous-estimée ; les faits de grammaire étudiés ne recevaient pas de renfort considérable dans les textes à lire et à analyser » (Décision de la session du Département de littérature et de langue de l'Académie des sciences de l'URSS concernant l'enseignement des langues à l'école, *Pédagogie soviétique*, (1951), n° 1 : 3).

Reflétant l'opinion du collège du ministère, la revue *L'Éducation du peuple* – organe officiel du ministère de l'Éducation de la République socialiste fédérative soviétique de Russie – exigea « de créer un tel système d'enseignement des langues dans les écoles qui pourrait assurer aux écoliers des connaissances constantes du système de grammaire de la langue » (*Terminer la restructuration de l'enseignement des langues* (éditorial), (1951), n° 1 : 11). La passion pour la grammaire aboutit en pratique à une théorisation excessive et absurde. L'attention exagérée à l'égard de la grammaire trouva un « terrain propice » parmi les professeurs non qualifiés – et il en existait assez. En 1953, le ministère de l'Éducation de la République socialiste fédérative soviétique de Russie nota que « 50 % des professeurs qui travaillent dans les écoles n'ont pas de qualification suffisante » (*Recueil des ordres et des*

instructions du ministère de l'Éducation de la RSFSR, 1953, n° 45 : 3). Ces professeurs transformaient toutes leurs leçons de langue étrangère en conversations au sujet de la grammaire en russe.

La discussion sur la maîtrise réceptive et productive de la langue, apparue au début des années cinquante, et l'accusation des adeptes de cette théorie qu'elle ne se conformait soi-disant pas aux idées de I. Staline, exposées dans son travail « Le marxisme et les problèmes de linguistique », provoquèrent l'exclusion de ces idées des programmes par le ministère de l'Éducation de la République socialiste fédérative soviétique de Russie. En conséquence, l'enseignement de la langue parlée fut définitivement refusé dans le programme de l'année 1954 où, au lieu de « réalisation du développement de la langue parlée », il fut question de « construire les questions et les réponses » (Programmes d'études secondaires, 1954).

Les conséquences de cette pratique d'enseignement consistèrent en ce que l'étude des langues étrangères commença à perdre de sa valeur dans l'esprit du public. En même temps, une certaine aggravation de la situation de cette discipline dans le plan d'études de l'école se fit jour. En 1953, sous prétexte de liquidation de l'inégalité dans les conditions des écoles municipales et rurales, l'enseignement des langues étrangères dans les classes III-IV fut supprimé. En 1955, le nouveau plan d'études fut introduit, d'après lequel il était attribué 20 heures par semaine à l'étude de la langue étrangère, c'est-à-dire qu'une réduction de 2 heures avait eu lieu (*Recueil des ordres et des instructions du ministère de l'Éducation de la RSFSR*, 1955, n° 29). Cependant, il serait incorrect d'affirmer que les élèves de toutes les écoles n'avaient pas du tout réussi dans l'étude des langues étrangères. La concentration de l'attention des professeurs qualifiés sur l'enseignement de la lecture et de la compréhension des textes, avec 20 à 22 heures par semaine a porté ses fruits dans certaines écoles. En 1954, caractérisant le degré d'instruction des écoliers en ce qui concernait les langues étrangères, la responsable adjointe du Service des langues étrangères du ministère de l'Éducation de la République socialiste fédérative soviétique de Russie, Kossova, écrivit : « Dans certaines écoles, les élèves de IX^e et X^e classes traduisaient des textes de moyenne difficulté sans recours au dictionnaire » (Kossova, 1954 : 75). Cependant, dans la plupart des écoles, notamment dans les villages, les résultats des écoliers étaient très bas, sans parler de l'usage oral.

Pendant ce temps, vers le milieu des années cinquante, la situation dans le pays commença à changer quand soi-disant « le dégel » arriva. Les échanges des délégations, des contacts directs entre des Soviétiques et des étrangers, augmentèrent sensiblement. À cet égard, un mécontentement légitime se fit jour parmi le grand public à propos du travail de l'école secondaire dans le domaine des langues étrangères. La Conférence panrusse des travailleurs de la culture, qui se tint en mars 1955, soumit à une critique aigüe la situation existante avec les langues étrangères. La préparation et l'organisation, en 1957, à Moscou, du Festival de la jeunesse et des étudiants montrèrent la nécessité de maîtriser les langues étrangères parlées. Dans ces conditions, le programme, avec sa « construction de questions/réponses », les manuels et tout le système d'enseignement des langues étrangères, fut soumis à la critique aigüe de la presse centrale (*Pravda* du 30/11/1956, *Sovetskaya Rossiya* du 12/12/1956). En 1957, la revue *Les langues étrangères à l'école* publia les articles de Arakin (1957) et Karpov (1957), aussi bien que l'ensemble d'autres matériaux qui traçaient un large système d'activités nécessaires pour l'amélioration fondamentale de l'enseignement des langues étrangères. Tous les matériaux contenaient les exigences d'enseignement de la langue parlée et de révision, à cet effet, des programmes et des manuels. Le groupe suivant d'exigences abordait l'augmentation de la qualité de formation des professeurs et de leur recyclage. Enfin, une exigence unanime fut formulée concernant la position des langues étrangères dans le plan d'études de l'école. Cette exigence portait sur l'augmentation du nombre d'heures attachées à l'étude de la langue étrangère et la réalisation d'un début plus précoce de l'étude de cette discipline. En 1957, pour les besoins de la discussion, l'article de Anitchkov (1957), qui contenait l'exigence de révision de la méthodologie et d'implantation de la méthode directe, fut publié.

De cette façon, au milieu des années cinquante, le grand public reçut le matériel pour discuter largement les questions d'amélioration de l'enseignement des langues étrangères.

Pendant cette période, les changements à l'égard du contenu comme à l'égard du caractère de l'enseignement secondaire mûrirent. Le XIX^e Congrès du Parti communiste de l'Union soviétique posa la tâche du passage progressif de l'enseignement de sept ans vers l'enseignement secondaire général et de réalisation de l'enseignement polytechnique. Cette directive fut aussi validée par les décisions du XX^e Congrès du Parti communiste de l'Union soviétique. C'est pourquoi les efforts des autorités de l'éducation du peuple et du public

pédagogique furent alors dirigés vers la résolution de ces problèmes. Cependant, le ministère de l'Éducation de la République socialiste fédérative soviétique de Russie renforça l'attention à l'égard de l'étude des langues étrangères. En 1955, l'ordre « Sur l'amélioration de l'enseignement des langues étrangères » fut émis. Il proposait d'organiser de façon régulière le contrôle du niveau des connaissances et des acquis des écoliers, de compléter tous les instituts régionaux de perfectionnement des professeurs par des méthodologues des langues étrangères, ainsi que de « décharger de l'enseignement les personnes qui ne possèdent pas cette langue et ne savent pas les méthodes de son enseignement » (*Recueil des ordres et des instructions du ministère de l'éducation de la RSFSR*, 1955, n° 38 : 23). En 1957, l'objectif du programme fut partiellement modifié de la sorte : « il renforce l'attention à l'armement des écoliers par les acquis de la langue parlée » (*Recueil des ordres et des instructions du ministère de l'Éducation de la RSFSR*, 1957, n° 39). Toutes ces activités partielles mais importantes ne pouvaient cependant pas changer de façon fondamentale l'affaire de l'enseignement des langues étrangères. Au printemps 1958, le ministère de l'Éducation de la République socialiste fédérative soviétique de Russie et l'Académie des sciences pédagogiques de la République socialiste fédérative soviétique de Russie organisèrent, afin d'élaborer la décision gouvernementale, la Conférence panrusse sur la question de l'enseignement des langues étrangères. Au cours de la Conférence, le niveau très bas de maîtrise de la langue des anciens élèves et la situation très difficile avec les cadres enseignants furent notés :

« Sur 48 000 professeurs qui travaillent dans les écoles de la République socialiste fédérative soviétique de Russie, 30 000 n'ont pas de formation spéciale » (Réunion sur l'amélioration de l'enseignement des langues étrangères, 1958 : 147).

Il fut proposé de refaire le programme et les manuels, et de perfectionner les méthodes de l'enseignement en avançant la langue parlée en tant qu'objectif de l'enseignement. Les participants à la Conférence émirent une opinion unanime en faveur de la rationalité de la division des classes en groupes pour organiser les leçons de langue et de l'augmentation du nombre d'heures pour étudier les langues. Les questions de la formation et du recyclage des professeurs prirent une grande place dans les décisions de la Conférence. Le ministère de

L'Éducation de la République socialiste fédérative soviétique de Russie prit une série de mesures courantes d'amélioration de l'enseignement des langues étrangères :

- l'interdiction d'admettre au travail des personnes qui n'avaient pas de formation spéciale fut confirmée (*Recueil d'ordres et d'instructions du ministère de l'Éducation de la RSFSR*, 1958, n° 19 : 3) ;
- pour assurer aux jeunes étudiants les matériaux nécessaires pour la lecture, ce qui était très important pour les villages, la publication en trois langues, à partir de l'année 1958, de la revue *Druzhba* fut planifiée (*Recueil des ordres et des instructions du ministère de l'éducation de la RSFSR*, 1957, n° 46).

Au cours de l'élaboration du nouveau plan d'études, il fut décidé d'augmenter le nombre total d'heures attachées à l'étude des langues étrangères de 2 heures et à l'école rurale de 3 heures, ainsi que d'introduire la division des classes en deux groupes dans la V^e classe (*Recueil des ordres et des instructions du ministère de l'Éducation de la RSFSR*, 1959, n° 26).

Cependant, la résolution fondamentale de la question de l'enseignement des langues étrangères dut être reportée à cause des modifications importantes de tout le système d'éducation secondaire général dans le pays. L'école secondaire devait en effet être réorientée et changer ses tâches, en préparant non à l'entrée dans un établissement d'enseignement supérieur mais à l'entrée dans la vie active. En décembre 1958, le Soviet suprême de l'URSS promulgua la loi « Sur le renforcement du lien de l'école avec la vie et le développement ultérieur du système de l'éducation du peuple », conformément à laquelle fut introduite l'éducation obligatoire de huit années ; l'éducation professionnelle et la période de l'éducation secondaire complète se prolongeaient jusqu'à 11 années. Tout cela exigeait des modifications importantes du contenu de l'enseignement. Il fallut attacher du temps à la formation professionnelle au travail et à l'intensification des disciplines de mathématiques et de sciences naturelles. Dans ces conditions, la question des langues étrangères fut reportée, et la situation de celles-ci s'aggrava un peu, car le nouveau plan d'études étendit le volume horaire total à 20 heures par semaine pour 7 années (*Recueil des ordres et des instructions du ministère de l'Éducation de la RSFSR*, 1959, n° 40). Telle était la situation de l'enseignement des langues étrangères à la fin des années cinquante.

Au début des années soixante, la situation des langues étrangères changea visiblement à l'égard des objectifs comme à l'égard de l'organisation de l'enseignement. La commande sociale de la société, qui consistait en l'exigence d'inculquer aux écoliers des acquis pratiques et, en premier lieu, ceux de la langue parlée, obligea à changer les objectifs de l'éducation de façon brusque, ce qui fut officiellement fixé dans les nouveaux programmes de l'année 1960. Le développement de la langue parlée et la lecture sans traduction devinrent les objectifs principaux. Le volume des matériaux grammaticaux et lexicaux à étudier fut réduit, étant précisé que, dans le cadre de l'école de huit années, seuls les matériaux nécessaires au développement de la langue parlée étaient introduits ; les thèmes pour la constitution de ce type d'activité verbale furent en outre insérés (Les objectifs de l'école en 1946-1947, 1946). Cependant, ce n'était que le début de la réorganisation de l'enseignement des langues étrangères dans le pays.

L'arrêté du Conseil des ministres de l'URSS « Sur l'amélioration de l'étude des langues étrangères » du 27 mai 1961 devint le point tournant de l'affaire de l'étude des langues (Tennova, 1949). L'importance de cet arrêté consistait non seulement en ce qu'il fixait le cours de l'étude pratique des langues étrangères, mais aussi en ce qu'il modifiait de façon considérable tout le système de propagation et d'étude des langues dans le pays.

À la base de l'expérience d'enseignement de cette discipline dans les troisièmes classes de certaines villes et dans certains jardins d'enfants, le Conseil des ministres recommanda d'organiser des groupes pour apprendre les langues étrangères dans les jardins d'enfants et à l'école primaire pour le compte de leurs parents. Pour l'étude de cette discipline, cet arrêté prévoyait la division des classes en deux groupes lorsque la classe comprenait plus de 25 élèves. Il convient de noter que cette division était un cas remarquable dans l'organisation de l'enseignement des langues étrangères à l'école générale de masse. En outre, cela supposait de créer un système de supports de formation imprimés et audiovisuels. Il est facile de remarquer que toutes les mesures proposées furent orientées avant tout à la création de conditions plus favorables au développement de la langue parlée.

L'arrêté traçait les mesures d'amélioration de la formation des professeurs de langues étrangères. Ainsi, il était envisagé de réduire les groupes d'étudiants à 7 à 9 personnes pour apprendre les langues. Pour le perfectionnement professionnel des professeurs des établissements de l'enseignement supérieur ; l'organisation de cours pédagogiques supérieurs

était prévu, avec une période d'études de 2 années. Les mesures de relèvement des exigences à l'égard des professeurs de l'école secondaire furent tracées, et les professeurs non qualifiés devaient être renvoyés aux cours pédagogiques supérieurs ou déchargés du travail. Le réseau d'écoles comprenant l'enseignement de certaines disciplines en langues étrangères fut élargi jusqu'à 700 établissements. Enfin, des mesures d'amélioration de la formation des étudiants des établissements d'enseignement supérieur non linguistiques furent planifiées, ainsi que l'élargissement du réseau de cours de langues étrangères : il était ainsi proposé d'organiser des leçons de langue étrangère à la télévision et à la radio, et de publier des manuels autodidactiques et la revue *Druzhba* en anglais et en allemand.

Ainsi, il était envisagé de créer un nouveau système unifié d'enseignement des langues étrangères depuis le jardin d'enfants jusqu'aux cours de la fin des études dans les établissements d'enseignement supérieur, ce qui offrait à la population la possibilité de perfectionner de manière permanente ses connaissances de la langue. Après la publication de l'arrêté, le travail actif lié à sa réalisation débuta par la création des supports de formation, des programmes et des instructions méthodologiques pour l'enseignement dans les jardins d'enfants et à l'école primaire. Les organes de l'éducation s'inquiétaient particulièrement de la question des cadres et des professeurs, en l'absence desquels toute action d'amélioration demeurait inutile.

La situation était assez difficile. Ainsi, durant l'année scolaire 1960-1961, dans les écoles municipales de la République socialiste fédérative soviétique de Russie, 5,7 % des professeurs n'avaient pas reçu d'éducation spécialisée – 28,8 % dans le milieu rural (Chasovnikova, 1965 : 170). Or, dans le même temps, le besoin de professeurs augmentait très vite, puisqu'à partir de l'année scolaire 1961-1962, l'organisation de la division des classes en groupes commença ; elle devait s'achever vers l'année scolaire 1967-1968. L'éducation dans les jardins d'enfants et à l'école primaire commença également. En conséquence, le nombre d'écoles où la langue n'était pas du tout enseignée augmenta. En 1966, les commissions des affaires étrangères et de l'éducation du peuple du Soviet suprême de la République socialiste fédérative soviétique de Russie constatèrent que « dans 2 858 écoles rurales, la langue étrangère n'est pas enseignée à cause de l'absence de spécialistes » (*Recueil des ordres et des instructions du ministère de l'Éducation de la RSFSR*, 1966, n° 24 : 3).

Dans les écoles rurales, la situation était particulièrement difficile. L'analyse spéciale de cette question montrait que, « dans un avenir prochain », il serait « toujours impossible de satisfaire le besoin de professeurs-spécialistes des langues étrangères de toutes les écoles de huit années de la République socialiste fédérative soviétique de Russie » (Sadchikova, Stuzhina, 1969 : 38). Cette circonstance exigeait la création de programmes particuliers d'éducation dès le début des classes supérieures des écoles secondaires. Si nous prenons en compte que, durant l'année scolaire 1969-1970, les classes V à VIII comptaient 9,5 millions d'élèves, c'est-à-dire près de la moitié des 19,5 millions d'élèves (Économie nationale de l'URSS en 1969, Moscou, 1970 : 667), il est facile d'aboutir à la conclusion que les bonnes intentions du Conseil des ministres de la République socialiste fédérative soviétique de Russie ne pouvaient être réalisées.

Les méthodes d'enseignement représentaient le deuxième problème qui inquiétait les organes de l'éducation du peuple et le grand public. Les méthodologues avaient élaboré un système cohérent d'enseignement de la lecture, mais ils ne prêtaient aucune attention aux procédés d'enseignement de la langue parlée. C'est pourquoi la méthodologie nationale se trouvait impréparée à la nouvelle tâche de développer chez les élèves les acquis de la langue parlée. Cette situation obligea les méthodologues et les professeurs à chercher en urgence des approches, méthodes et procédés nouveaux pour assurer l'enseignement de la langue parlée. Ces recherches se passèrent dans une ambiance de quête pédagogique des professeurs des régions de Lipetsk et de Rostov, de la République socialiste soviétique autonome tatare et de certains d'autres territoires. Nous n'examinerons pas ici les propositions principales de reconstruction des méthodes par définition car leur analyse sera citée dans le chapitre suivant, mais il convient de noter que leur gamme était très élargie. Ainsi, Semenikhin proposa d'introduire « la méthode de lecture accélérée », estimant que l'enseignement de la langue parlée n'avait pas de perspectives face à l'insuffisance du nombre d'heures, et Nikolayev recommanda « une méthode d'enseignement des langues étrangères basée sur la formation et la recherche », qui consistait en l'étude et au contrôle de vocables isolés à l'aide de fiches et de 300 questions/réponses standards, pour garantir le développement de la langue parlée (Transcription de la Conférence sur l'enseignement des langues étrangères, 27-28 février 1962).

Plusieurs méthodologues et professeurs inclinèrent à nouveau (pour la énième fois !) à la reconnaissance de la « méthode directe » parce que celle-ci mettait la langue parlée à l'origine de l'enseignement. Des expériences d'utilisation des préalables oraux se déroulèrent à Voronej, à Leningrad et dans d'autres villes. Sans le pouvoir de résoudre la question des cadres et de la division en groupes, ni d'assurer la création de manuels orientés vers l'enseignement de la langue parlée, le ministère de l'Éducation de la République socialiste fédérative soviétique de Russie trouva rationnel d'établir un rapport au Gouvernement concernant les modifications importantes pour le compte des « nouvelles méthodes ».

À la suite de ce rapport, le collège du ministère de l'Éducation de la République socialiste fédérative soviétique de Russie rendit l'arrêté « Sur l'expérience de reconstruction de l'enseignement des langues étrangères dans les écoles de la région de Voronej » (*Recueil des ordres et des instructions du ministère de l'Éducation de la RSFSR*, 1962, n° 36), qui faisait l'apologie des dispositions principales de la méthode directe. Malgré les objections des adeptes de la méthode consciente et comparative, qui firent référence à l'histoire de la méthodologie et à l'échec du préalable oral dans les années trente, les organes de l'éducation du peuple recommandèrent de mettre en place ces nouvelles (et anciennes) idées. Dans ce contexte, *Le journal des professeurs* qualifia de « désherbeurs », de « mauvaise herbe sur le champ méthodologique », etc., les tenants d'une position adverse aux consignes du ministère de l'Éducation de la République socialiste fédérative soviétique de Russie. La machine administrative et bureaucratique de gestion de l'éducation du peuple rejeta ainsi la méthodologie d'enseignement des langues étrangères quelques années en arrière.

Dans le même temps, le nombre d'heures attachées à l'étude des langues étrangères n'était pas considérablement augmenté, alors que l'introduction de la « méthode directe » exigeait au contraire un grand volume horaire. Le plan d'études pour l'année scolaire 1960-1961 ne prévoyait, pour les écoles de dix années, que 19 heures par semaine allouées à la langue étrangère :

- Ve classe : 4 heures
- VIe classe : 3 heures
- VIIe classe : 3 heures
- VIIIe classe : 3 heures
- IXe classe : 3 heures

- Xe classe : 3 heures

Pour la XI^e classe de l'école de onze années, un supplément de 2 heures était accordé (*Recueil des ordres et des instructions du ministère de l'Éducation de la RSFSR*, 1960, n° 32). Le plan d'études pour l'année scolaire 1962-1963 à l'école de onze années avec formation professionnelle réduisit d'une heure le volume horaire dans la XI^e classe. En 1964, la formation professionnelle, n'ayant pas fait ses preuves, fut supprimée et il fut décidé de revenir à une éducation sur 10 années. À cet égard, le nombre d'heures pour la langue étrangère dans le plan d'études de l'année scolaire 1964-1965 fut considérablement réduit, baissant jusqu'à 16 heures par semaine :

- Ve classe : 4 heures
- VI^e classe : 3 heures
- VII^e classe : 3 heures
- VIII^e classe : 2 heures
- IX^e classe : 2 heures
- Xe classe : 2 heures

Cela représentait une réduction de 3 heures par rapport à l'école de dix années en 1961 (*Recueil des ordres et des instructions du ministère de l'Éducation de la RSFSR*, 1964, n° 25). Cette réduction était de plus en plus en contradiction avec les objectifs orientés vers le développement de la langue parlée et l'utilisation de la « méthode directe », que le ministère de l'Éducation de la République socialiste fédérative soviétique de Russie considérait comme une panacée contre tous les malheurs.

Au milieu des années soixante, un travail sur le nouveau contenu de l'enseignement scolaire commença, afin de mettre celui-ci en accord avec les progrès scientifiques et techniques. La commission centrale de l'Académie des sciences de l'URSS et de l'Académie des sciences pédagogiques de la République socialiste fédérative soviétique de Russie prit une décision sur la rationalité du passage, dans la IV^e classe, à l'étude systématique du russe et des mathématiques. La question de l'étude de la langue étrangère dès la IV^e classe surgit.

Cependant, cette entreprise était impossible à réaliser car, durant l'année scolaire 1965-1966, l'URSS comptait 94 400 écoles primaires, dont la plupart se trouvaient en République socialiste fédérative soviétique de Russie (*Recueil des ordres et des instructions du ministère de l'Éducation de la RSFSR*, 1966, n° 24). Il était impossible d'assurer à ces écoles primaires les professeurs de langues étrangères qui leur étaient nécessaires.

Le 10 novembre 1966, le Comité central du Parti communiste de l'Union soviétique et le Conseil des ministres de l'URSS rendirent l'arrêté « Sur les mesures d'amélioration ultérieure du travail de l'école secondaire d'enseignement général » (*Recueil de résolutions du gouvernement de l'URSS*, Moscou, 1966, n° 3), qui approuva le passage à l'enseignement primaire de trois années, la modification du contenu de l'enseignement et l'introduction dans les classes supérieures de cours facultatifs au choix des élèves. Lors de la reconstruction du contenu de l'enseignement, trois projets de programmes concernant les langues étrangères furent préparés (deux projets en 1965 et un projet en 1967). Ceux-ci prévoyaient une certaine augmentation du nombre d'heures et de nouvelles recommandations méthodologiques, notamment l'introduction des figures de la parole. Cependant, le collège du ministère de l'Éducation de la République socialiste fédérative soviétique de Russie rejeta ces projets de programmes car les conditions de l'enseignement (le volume horaire) n'étaient pas modifiables, de même que les anciens objectifs méthodologiques « directs ».

Au premier regard, l'introduction de cours facultatifs appelés à développer les dispositions et les capacités des élèves changeait la position des langues étrangères, car elle pouvait augmenter, pour les personnes qui le souhaitaient, le nombre d'heures allouées dans les classes supérieures. Au départ, il était envisagé de commencer ces cours dès la VIII^e classe, quand les élèves auraient déjà manifesté leurs dispositions et intérêts. En fonction des particularités d'étude de la langue étrangère, il était projeté d'organiser des groupes pour lesquels les heures obligatoires soient réunies avec celles facultatives, car les leçons des élèves ayant choisi des cours facultatifs étaient inutiles au reste de la classe (Mirolubov, Tsetlin, 1967). Deux cours furent recommandés : l'étude intensive de la langue parlée et de la lecture, et l'étude intensive de la seule lecture. Les premiers résultats montrèrent que 0,7 % seulement des élèves visitaient les cours à option et choisissaient les cours facultatifs de langues étrangères (Shubin, 1968).

Le responsable de la Direction méthodologique des programmes du ministère de l'Éducation de la République socialiste fédérative soviétique de Russie, Stresikosin, croyait que la cause principale du bas niveau de développement des cours facultatifs des langues étrangères résidait en ce qu'il existait dans les écoles une grande quantité de professeurs de faible niveau, et que la pratique des écoles « compromettait l'idée elle-même de l'étude pratique des langues » (*ibid.* : 42). Il voyait une troisième cause dans l'organisation de ces cours, qui ne permettait pas aux élèves de IX^e et X^e classes de prendre part aux cours facultatifs. Cela impliquait, d'après lui, de modifier l'organisation des cours. Si la première cause nous semble bien fondée, ce n'est pas le cas pour la deuxième, car l'afflux d'élèves dans les écoles avec l'enseignement de certaines disciplines en langues étrangères était très grand. Prenant en compte la situation des cours facultatifs de langues étrangères, le ministère de l'Éducation de la République socialiste fédérative soviétique de Russie accepta d'organiser provisoirement de façon parallèle les deux types de cours. Certains méthodologues appuyèrent cette mesure provisoire (Tsetlin, 1968), quand d'autres défendirent l'autonomie des cours. Ainsi, Gourvitch écrit : « Le cours facultatif doit être absolument indépendant : on l'organise selon des programmes et des supports de formation autonomes » (Gourvitch, 1968 : 64). S'il était recherché, pendant les cours réunis, « toute l'intensification possible du rôle de ceux qui visitent ces cours » (*ibid.* : 65), ceux-ci seraient inutiles pour le reste des élèves. La position de Gourvitch était la plus correcte car elle prenait en compte les intérêts de tous les élèves, et non seulement de ceux qui assistaient aux cours facultatifs.

Vers le milieu des années soixante-dix, malgré les modifications organisationnelles, les cours facultatifs n'étaient pas répandus. En 1971, Zverev constatait ainsi que les cours facultatifs des mathématiques, de physique et d'autres disciplines exactes étaient beaucoup plus répandus (Zverev, 1971). Plusieurs causes expliquaient la faible propagation des cours facultatifs de langues étrangères. Avant tout, cela était lié à leur intérêt insuffisant. La préparation intensive en mathématiques et physique élevait considérablement les chances des anciens écoliers d'entrer dans plusieurs établissements d'enseignement supérieur technique, où ces disciplines étaient dominantes. En même temps, les écoles spéciales des filières mathématique et physique, dont le nombre n'était pas grand, fournissaient des cadres pour les universités et pour des établissements d'enseignement supérieur élitistes tels que l'Institut de

physique et de technologie de Moscou, l'École technique supérieure de Moscou et d'autres. Les cours facultatifs de langues étrangères ne permettaient que d'une manière insignifiante d'élever les chances d'entrer aux instituts et facultés de langues étrangères, parce que le contingent principal d'élèves entrants provenait de nombreuses écoles où l'enseignement de certaines disciplines se faisait en langue étrangère. Ces cours facultatifs n'aidaient donc pas à entrer dans les autres grandes écoles. Ils ne contribuaient pas davantage à l'orientation professionnelle vers l'activité pratique après l'école car, à cette époque, le besoin de cadres possédant une langue étrangère était faible. Enfin, les cours facultatifs d'enseignement de la lecture ne pouvaient pas attirer les élèves car, du fait de la déficience du temps d'études, il était peu probable que les élèves puissent recevoir de la littérature étrangère une information pouvant considérablement élever leur niveau de connaissance sur les fondements des sciences. Enfin, dans certaines écoles, lorsqu'un retard était constaté chez les élèves, les directeurs utilisaient le temps attribué aux disciplines à option pour organiser des cours supplémentaires de mathématiques, de russe, etc. Bien sûr, le manque de professeurs expérimentés et qualifiés se faisait aussi sentir.

De ce fait, malgré toutes les mesures prises, la situation des langues étrangères resta difficile au cours des années soixante, ce qui ne contribua pas à l'élévation de la qualité de formation des écoliers.

Dans les années soixante-dix, la situation des langues étrangères ne changea pas réellement. D'après le plan d'études pour l'année scolaire 1971-1972, comme dans la deuxième moitié des années soixante, 16 heures par semaine étaient attribuées à cette discipline dans les écoles secondaires générales, selon la répartition suivante (*Recueil des ordres et des instructions du ministère de l'Éducation de la RSFSR, 1971, n° 11*) :

- V^e classe : 4 heures
- VI^e classe : 3 heures
- VII^e classe : 3 heures
- VIII^e classe : 2 heures
- IX^e classe : 2 heures
- X^e classe : 2 heures

Cette répartition horaire se conserva jusqu'à la fin des années soixante-dix.

Dans certaines régions de la Russie, il restait encore à travailler sur la quantité importante de professeurs sans formation spéciale. Ainsi, le contrôle de la qualité d'enseignement des langues étrangères dans les écoles de la région de Tambov, organisé par le ministère de l'Éducation de la République socialiste fédérative soviétique de Russie en 1973, montra que 36 % des professeurs des écoles rurales de huit années ne possédaient pas de préparation spéciale (*Programme des cours optionnels en langues étrangères*, 1967 : 7). De même, la prédominance de l'enseignement de l'allemand n'avait pas encore disparu. Le même contrôle constata en effet que l'allemand était enseigné dans 80 % des écoles de la région, l'anglais dans 12 % des écoles et le français dans 7 % des écoles (*ibid.* : 9). De ce fait, il n'avait pas été possible, en une décennie, d'atteindre dans toutes les régions de la Russie la répartition de langues étudiées fixée par l'arrêté du gouvernement de 1961.

Comme le montra le contrôle du niveau de maîtrise des langues étrangères organisé par le ministère de l'Éducation de la République socialiste fédérative soviétique de Russie durant l'année scolaire 1975-1976, la qualité de formation des élèves restait insuffisamment élevée. D'après le niveau de compréhension des lectures, il fut constaté que, durant l'année scolaire 1972-1973, le contenu des textes lus avait été mal compris par 12 % des écoliers municipaux et 15,9 % des écoliers ruraux ; durant l'année scolaire 1975-1976, par 5,8 % des écoliers municipaux et 14 % des écoliers ruraux. Durant l'année scolaire 1972-1973, 14,7 % des écoliers municipaux et 16 % des écoliers ruraux « n'avaient pas développé le contenu du sujet » au cours de la parole. Durant l'année scolaire 1975-1976, cette exigence ne fut pas exécutée par 3,4 % des écoliers municipaux et 13,1 % des écoliers ruraux (Shatilov, 1968 : 23). C'est pourquoi qu'il est possible de partager la conclusion suivante : « La quantité d'écoliers de ville comme celle de village qui ne possèdent pas les acquis de la langue parlée et de la lecture se réduit, mais très lentement » (*ibid.* : 23). Les méthodologues du ministère de l'Éducation de la République socialiste fédérative soviétique de Russie virent la cause principale des graves défauts d'enseignement des langues étrangères dans la faible préparation méthodologique des professeurs, qui se manifestait dans une organisation malhabile des leçons. Vers la fin des années soixante-dix, la situation n'avait pas changé.

Vers le début des années quatre-vingt, le ministère de l'Éducation constatait des défauts importants dans la formation des élèves. Ainsi, en caractérisant le niveau de formation de

l'enseignement général et le travail des élèves des écoles de la République socialiste fédérative soviétique de Russie durant l'année scolaire 1979-1980, le ministère de l'Éducation de la République socialiste fédérative soviétique de Russie remarqua, à propos du degré d'instruction en langues étrangères des écoliers : « 30,1 % des élèves n'ont pas compris ce qu'ils ont entendu dans leur totalité et 31,8 % des élèves n'ont pu émettre correctement leur opinion sur le sujet » (*Recueil des ordres et des instructions du ministère de l'Éducation de la RSFSR*, 1980, n° 26 : 34).

Dans les années soixante-dix, l'enseignement infructueux des langues étrangères en deux années se poursuit pour les élèves de IX^e - X^e classes qui n'avaient pas étudié cette discipline à l'école de huit années. Il est absolument évident qu'il était impossible en deux années, avec les deux heures hebdomadaires attribuées à cette discipline, d'atteindre des résultats convenables. Il faut noter que les supports de formation pour ce cours n'apparurent qu'en 1975. Le ministère de l'Éducation de la République socialiste fédérative soviétique de Russie reconnut la mauvaise situation de l'enseignement de cette discipline. Ainsi, l'inspecteur du ministère de l'Éducation Ivanova constata en 1975 :

« Comme l'ont montré le contrôle et l'analyse des données statistiques, la réalisation des instructions du ministère de l'Éducation de la République socialiste fédérative soviétique de Russie sur l'introduction dans les IX^e - X^e classes des écoles rurales du cours de deux années des langues étrangères pour les écoliers qui ne l'apprenaient pas à l'école de huit années ou qui ne les avaient pas dûment apprises, reste toujours insatisfaisante. On n'utilise pas toutes les possibilités d'organisation de groupes concernés, et si ces groupes sont déjà créés, les cours y sont organisés sans méthode et ils n'assurent pas l'exécution de toutes les exigences prévues par le programme » (Ivanova, 1975 : 38).

Malgré son inefficacité, la pratique de l'organisation de ces cours se poursuit.

L'utilisation à l'école de cours facultatifs en tant que mesure d'élévation du niveau de formation des élèves en fonction de leurs intérêts et dispositions ne se montra pas non plus payante. La revue *Les langues étrangères à l'école* notait ainsi :

« le haut niveau idéologique et théorique des cours facultatifs n'est pas encore assuré dans toutes les écoles » (*Les classes facultatives*, 1975 : 3).

« Dans nombre de cas, le choix des cours facultatifs porte un caractère occasionnel. Dans certaines écoles, les cours facultatifs se transforment en leçons supplémentaires utilisées pour liquider les lacunes dans les connaissances des

écoliers » (*ibid.* : 4).

Dans une certaine mesure, cette situation s'expliquait par le fait qu'au cours d'une décennie, aucun règlement spécial sur ces cours n'avait été élaboré. Ce n'est que le 3 février 1975 que le ministre de l'Éducation de la République socialiste fédérative soviétique de Russie Danilov valida le règlement sur les cours facultatifs. Ce règlement indiquait que les programmes et les supports de formation pour les cours facultatifs devaient être validés par le ministère de l'Éducation de la République socialiste fédérative soviétique de Russie et destinés au moins à un volume horaire de 35 heures, c'est-à-dire à une heure par semaine pour la durée d'une année, ou à 2 heures par semaine pour une demi-année. Le directeur de l'école pouvait lui-même établir le remplissage de ces groupes, mais en prenant en compte que la quantité d'élèves dans le groupe ne pouvait pas être inférieure à 10 personnes. Enfin, il était proposé de faire classe aux instituteurs comme aux professeurs des établissements d'enseignement supérieur, et les écoliers avaient le droit de participer à deux cours au plus en même temps. Ces recommandations visaient à mettre en ordre l'organisation des cours. Cependant, ils ne devenaient plus efficaces en ce qui concernait l'enseignement des langues étrangères, car l'accroissement d'une heure ne donnait presque rien en termes d'élévation du niveau de maîtrise de la langue.

Dans les années soixante-dix, un nouveau courant se fit jour dans l'étude des langues étrangères, notamment l'enseignement expérimental de cette discipline aux enfants dès l'âge de six ans, qui fut largement répandu et intensifié dans les années quatre-vingt. En faisant le bilan de l'expérience septennale, Klimentenko souligna trois étapes du travail expérimental :

- I^{re} étape (1971-1974) : élaboration des questions théoriques et préparation des matériaux, puis contrôle de certaines variantes ;
- II^e étape (1974-1975) : expérience de recherche sur l'actualisation et le perfectionnement de la variante choisie ;
- III^e étape (1975-1977) : éducation expérimentale.

L'expérience montra que des résultats positifs pouvaient être obtenus avec des cours de 35 minutes et la répartition suivante du temps : 15 minutes de cours, 5 minutes de gymnastique et 15 minutes de cours. Il fut constaté qu'en première classe, il valait mieux pratiquer seulement la langue parlée au cours du premier semestre, et passer à l'étude de la lecture avec la base consciente au cours du deuxième semestre, parallèlement au

développement de la langue parlée. Il était rationnel de construire l'enseignement sur des phrases courtes en mettant en relief les mots séparés (Klimentenko, 1978).

Les années quatre-vingt se caractérisèrent par des discussions animées sur les perspectives d'avenir de l'enseignement des langues étrangères à l'école, suite à la réforme du système de l'éducation du peuple et l'aspiration commune du grand public à la démocratisation et l'humanisation de la société. Cette période fut marquée par l'apparition de nouvelles formes d'éducation des disciplines générales dans les classes, avec l'étude approfondie de certaines disciplines dans les moyennes classes et les classes supérieures, ainsi qu'un large développement de l'éducation des enfants d'âge préscolaire et primaire. La deuxième moitié des années quatre-vingt devint globalement l'époque des grandes prévisions et entreprises. La langue étrangère devint une discipline recherchée par la société.

Dans ce contexte, la position de la Direction de l'éducation du peuple, qui, à partir du début des années quatre-vingt, aggrava la situation de la discipline qui nous intéresse à l'école secondaire générale, reste absolument incompréhensible. Suite au passage à l'enseignement primaire de trois années, d'après le plan d'études pour l'année scolaire 1980-1981, il fut planifié de commencer l'étude des langues étrangères dès la IV^e classe, avec 17 heures par semaine, selon la répartition suivante (Rogova, 1974 : 18) :

- IV^e classe : 3 heures
- V^e classe : 4 heures
- VI^e classe : 3 heures
- VII^e classe : 3 heures
- VIII^e classe : 2 heures
- IX^e classe : 1 heure
- X^e classe : 1 heure

Il est facile de noter que la répartition des heures indiquée présentait plus d'inconvénients. La concentration des heures à l'étape initiale, au moment de la création d'une base pour l'étude suivante des langues, était évidemment correcte, mais l'attribution d'une heure seulement d'enseignement dans les deux dernières classes de l'école contredisait toutes les données scientifiques et l'expérience de l'école, car il était impossible d'assurer,

avec 70 heures pour toute la période d'études, ne serait-ce que le soutien des acquis déjà formés chez les écoliers au cours de deux années. Comprenant que, pour la période d'études de deux années dans les écoles rurales, ce nombre était insuffisant, le ministère de l'Éducation recommanda d'ajouter 2 heures par semaine dans les IX^e et X^e classes pour le compte des cours facultatifs (*Recueil des ordres et des instructions du ministère de l'Éducation de la RSFSR*, 1980, n° 26 : 34). Après cela, la réduction annuelle du nombre d'heures destinées à l'enseignement des langues étrangères commença. Le plan d'études pour l'année scolaire 1981-1982 attribuait à cette discipline 17 heures par semaine, selon la répartition suivante (*Recueil des ordres et des instructions du ministère de l'Éducation de la RSFSR*, 1981, n° 7) :

- IV^e classe : 4 heures
- V^e classe : 3 heures
- VI^e classe : 3 heures
- VII^e classe : 3 heures
- VIII^e classe : 2 heures
- IX^e classe : 1 heure
- X^e classe : 1 heure

Le plus incompréhensible est qu'en réduisant le nombre total d'heures dans la V^e classe, la lettre méthodologique du ministère de l'Éducation sur l'organisation du travail dans la IV^e classe recommandait de « Prévoir dans la V^e classe un cours récapitulatif conformément à la formation des écoliers, c'est-à-dire la répétition de ce qui n'a pas été étudié » (*Recueil des ordres et des instructions du ministère de l'Éducation de la RSFSR*, 1981, n° 10 : 31). De cette façon, le nombre de leçons pour le développement de la langue s'est encore un peu plus réduit. L'année suivante, le nombre d'heures pour l'étude de la langue étrangère se réduisit de nouveau d'une heure pour le compte de la VI^e classe, à laquelle n'étaient plus attribuées que 2 heures par semaine au lieu de 3 heures (*Recueil des ordres et des instructions du ministère de l'Éducation de la RSFSR*, 1982, n° 9), c'est-à-dire 16 heures par semaine au total.

Au cours de l'année scolaire 1983-1984, il fut prévu de réduire le nombre d'heures pour la discipline intéressée à 15 heures par semaine, du fait de la réduction des heures dans la VII^e classe à 2 heures par semaine (*Recueil des ordres et des instructions du ministère de l'Éducation de la RSFSR*, 1983, n° 6). Il est donc peu étonnant que les résultats du contrôle du degré d'instruction des écoliers en langues étrangères aient été insatisfaisants. Ainsi, le contrôle de l'organisation de l'enseignement des langues étrangères dans les IV^e classes de la région de Toula, effectué par le ministère de l'Éducation, montra la chose suivante : « Ce ne sont que 57 % des élèves de VI^e année qui ont réussi dans les tests proposés d'audition de paroles sous forme de monologue et de dialogue, et de ceux de lecture mentale » (*Recueil des ordres et des instructions du ministère de l'Éducation de la RSFSR*, 1983, n° 18 : 14). Dans le même temps, dans les régions centrales, le monopole de l'allemand en tant que discipline scolaire cessa. En 1983 dans la même région de Toula, l'anglais était étudié dans 50,1 % des écoles et le français dans 10,9 % des écoles. Cependant, le plan d'études pour l'année scolaire 1984-1985 ne prévit que 14 heures par semaine pour 7 années, selon la répartition suivante par classes (*Recueil des ordres et des instructions du ministère de l'Éducation de la RSFSR*, 1984, n° 12) :

- IV^e classe : 4 heures
- V^e classe : 3 heures
- VI^e classe : 2 heures
- VII^e classe : 2 heures
- VIII^e classe : 1 heure
- IX^e classe : 1 heure
- X^e classe : 1 heure

Il est absolument évident que cette recommandation attestait l'incompréhension complète des processus d'enseignement de la communication. Par la suite et jusqu'aux années quatre-vingt-dix, les programmes transitoires conservèrent un volume horaire équivalent, avec une répartition analogue par classe. À cet égard, l'appel du ministre de l'Éducation de la République socialiste fédérative soviétique de Russie, Vesselov, dans son

rapport au Congrès panrusse des professeurs, le 2 juin 1987, est absolument incompréhensible :

« Il faut réparer d'une façon importante l'état de l'étude des langues étrangères. L'état de l'enseignement ne répond pas aux exigences contemporaines » (*Rapport du ministre de l'Éducation de la RSFSR*, 1987, n° 5 : 10).

Naturellement, une question surgit : comment améliorer d'une façon importante l'enseignement de cette discipline en réduisant le nombre d'heures qui lui étaient allouées ?

Avec le passage de l'éducation secondaire à onze années d'études, le début de l'enseignement des langues étrangères fut reporté dans la V^e classe. La répartition par classes resta la même. Ce n'est qu'en 1989 que la douzième variante du plan d'études pour l'année scolaire 1989-1990 attribua à la langue étrangère 16 heures par semaine avec la répartition suivante (*Recueil des ordres et des instructions du ministère de l'Éducation de la RSFSR*, 1989, n° 32) :

- V^e classe : 4 heures
- VI^e classe : 3 heures
- VII^e classe : 2 heures
- VIII^e classe : 2 heures
- IX^e classe : 2 heures
- X^e classe : 2 heures
- XI^e classe : 1 heure

Cependant, la plupart des écoles travaillaient d'après les plans d'études, qui n'attribuaient à la langue étrangère que 14 heures par semaine. L'intention des gestionnaires de l'éducation du peuple de ne pas augmenter le nombre d'heures destinées à l'étude de cette discipline et de s'en sortir par quelque d'autre voie parut évidente avec la déclaration du président du Comité d'État de l'éducation du peuple, Yaghodin. En 1988, celui-ci rencontra les membres de l'Académie des sciences pédagogiques de l'URSS et les employés des instituts, à l'issue du Congrès panrusse des travailleurs de l'éducation du peuple. Yaghodin proposa de séparer les disciplines obligatoires de base en laissant le reste des disciplines au

choix des écoliers. À la question portant sur le fait de considérer la langue étrangère comme une discipline de base, il donna la réponse suivante :

« Je pense qu'il est impossible de s'appuyer seulement sur les cours de langue étrangère. Tant que nous ne donnerons pas un résumé en langue étrangère dans chaque manuel, chaque paragraphe, nous ne recevrons pas les connaissances de la langue » (*Éducation populaire*, n° 12, 1988 : 16).

En quoi cette recommandation pouvait-elle aider à élever le niveau d'instruction aux langues étrangères des écoliers, cela demeure incompréhensible. En effet, elle ne résout pas la question du développement de la langue parlée. En outre, pourquoi l'élève devrait-il lire un résumé s'il a compris le contenu du paragraphe ? Enfin, pour lire le résumé des différentes disciplines, il faut posséder du vocabulaire : comment acquérir celui-ci si le nombre de leçons est nul ?

Intéressons-nous à présent à l'analyse des discussions animées portant sur les perspectives d'enseignement des langues étrangères qui se tenaient au sein du public pédagogique, lequel se trouvait en vive contradiction avec les aspirations de la Direction de l'éducation du peuple.

En 1984, les matériaux révélant l'orientation de la réforme de l'école d'enseignement général et de celle professionnelle, validés par l'assemblée plénière du Comité central du Parti communiste de l'Union soviétique du mois d'avril 1984 et la première session du Soviet suprême de la XI^e convocation, furent publiés. Dans ces matériaux, il était indiqué que la vie exige « d'un jeune homme s'engageant dans la vie indépendante – de l'ouvrier, du technicien, de l'ingénieur – l'éducation la plus actuelle, un haut niveau de développement intellectuel et physique, de profondes connaissances de base scientifiques, techniques et économiques de la production, et une attitude consciente et créative à l'égard du travail » (*Sur la réforme des écoles secondaires et professionnelles*, 1984 : 39). Conformément à cette tâche, il fallait élever la qualité de l'éducation et de la formation, assurer un niveau plus élevé d'enseignement de chaque discipline et la maîtrise durable du fondement des sciences, améliorer la préparation idéologique et politique des élèves, élever de façon fondamentale le niveau de préparation professionnelle et de travail des élèves. En dehors de ces exigences générales, il était proposé de modifier la structure de l'école en établissant les degrés suivants :

- école primaire – I^e-IV^e classes ;
- échelon moyen – V^e-IX^e classes ;
- échelon supérieur – X^e-XI^e classes, soit lycées de formation professionnelle, soit établissements d'enseignement secondaire spéciaux.

Il était envisagé de commencer l'enseignement aux enfants à partir de l'âge de 6 ans, et de pratiquer des cours facultatifs à partir des classes VIII et X. Afin d'augmenter l'efficacité de l'éducation, il était prévu de supprimer la surcharge excessive des écoliers et d'utiliser, dans l'échelon supérieur, de nouvelles formes organisationnelles (conférences et séminaires). En ce qui concernait les langues étrangères, en application de l'étude de cette discipline, il était recommandé de diviser les classes en groupes pour faire les cours :

- dans les classes V à IX, avec 25 élèves ;
- dans les classes X et XI, avec 20 élèves.

C'est-à-dire que, dans les classes supérieures, le nombre d'élèves était moindre comparé à ce que demandait l'arrêté de 1961. L'analyse des exigences de la réforme montre que celles-ci répétaient pour beaucoup les exigences de la fin des années cinquante et du début des années soixante. C'est pourquoi il est facile d'être d'accord avec Dneprov, qui disait que, par sa définition, cette reconstruction n'était pas une réforme (Dneprov, 1994). Cependant, le public pédagogique commençait à exiger, par l'intermédiaire de nombreux articles de presse, surtout dans *Le journal des professeurs*, une réforme décisive, la démocratisation de l'école, ainsi que la suppression de la gestion administrative et bureaucratique dans le domaine de l'éducation du peuple. Sous la pression du grand public, la session plénière du Comité central du Parti communiste de l'Union soviétique publia, en février 1988, l'arrêté « Sur la course de reconstruction de l'école secondaire et supérieure et les tâches du Parti dans sa réalisation », qui joua un rôle important dans la reconstruction de l'éducation du peuple. Il était noté dans ces documents :

« Le Comité central du Parti communiste de l'Union soviétique fait avancer les organisations sociales et celles de l'État avec pour objectif d'assurer un revirement dans la reconstruction de l'éducation du peuple » (*Recueil des ordres et des instructions du ministère de l'Éducation de la RSFSR*, 1982, n° 9 : 5).

« Les directives de la réforme développées avant la session plénière du Comité central du Parti communiste de l'Union soviétique (1985) n'ont pas été renforcées par des mesures de démocratisation de l'éducation du

peuple » (*Recueil des ordres et des instructions du ministère de l'Éducation de la RSFSR*, 1988, n° 10 : 5).

La session plénière demanda d'assurer « la démocratisation générale de l'éducation du peuple, l'augmentation de l'autonomie et de la responsabilité des personnels des établissements d'enseignement » (*ibid.* : 6). De cette façon, la nécessité de la reconstruction fondamentale du système de l'éducation du peuple et de sa démocratisation, que le public pédagogique cherchait à obtenir, fut reconnue. Enfin, le renoncement à l'uniformité des écoles, des plans d'études et des programmes – c'est-à-dire de tout ce qui était pieusement respecté depuis le début des années trente – fut considéré comme rationnel : « L'unité des tâches et des objectifs de l'éducation doit s'associer d'une manière organique à la diversité des écoles, à la flexibilité des plans d'études et des programmes » (*ibid.* : 7).

En décembre 1988 eut lieu le Congrès panrusse des travailleurs de l'éducation du peuple, qui approuva en général les matériaux du collectif provisoire de recherches scientifiques « École », lesquels, d'après le rapport d'un des responsables de ce collectif, Dneprov, supposaient les principes suivants pour la réforme de l'école :

- 1) la démocratisation de l'éducation ;
 - 2) le pluralisme de l'éducation, sa mixité, variance et alternative ;
 - 3) l'ethnicité et le caractère national de l'éducation ;
 - 4) l'ouverture de l'éducation ;
 - 5) le régionalisme de l'éducation ;
 - 6) l'humanisation de l'éducation ;
 - 7) l'humanitarisation de l'éducation ;
 - 8) la différenciation de l'éducation ;
 - 9) le caractère enrichissant et actionnel de l'éducation ; continuité de l'éducation
- (Dneprov, 1994).

Les propositions de cette sorte sous-entendaient la création d'un système complètement neuf d'enseignement et de nouvelles priorités.

Au même moment, le public pédagogique, dans le domaine des langues étrangères, discutait avec ardeur de la place de la langue étrangère dans le nouveau système, de ses objectifs et de ses approches. La revue *Les langues étrangères à l'école* publia, dans quelques

numéros des années 1988 et 1989, les propositions d'établissements entiers, de méthodologues et de professeurs.

La première livraison de 1989 contenait les propositions du laboratoire de langues étrangères de l'Institut des écoles du ministère de l'Éducation de la République socialiste fédérative soviétique de Russie et du laboratoire de l'enseignement des langues étrangères de l'Institut de recherches scientifiques dans le domaine du contenu et des méthodes d'enseignement de l'Académie des sciences pédagogiques de l'URSS, qui exprimaient l'opinion de collectifs entiers. L'Institut des écoles proposait d'établir la position suivante des langues étrangères dans le plan d'études. D'après la première variante (début de l'enseignement des langues étrangères dès la I^{re} classe), il était proposé :

- A. Éducation principale : de la I^{re} à la XI^e classe, avec 33 heures par semaine.
- B. Éducation approfondie : de la I^{re} à la XI^e classes, avec 44 heures par semaine.

La deuxième variante supposait l'étude de cette discipline à partir de la V^e classe :

- A. Éducation principale : de la V^e à la XI^e classes, avec 19 heures par semaine.
- B. Éducation approfondie : de la I^{re} à la XI^e classes, avec 27 heures par semaine

(Galskova et al., 1989).

Conformément à la première variante, les collaborateurs de l'Institut de recherches scientifiques dans le domaine du contenu et des méthodes d'enseignement proposaient d'organiser l'enseignement de la I^{re} à la XI^e classe avec 33 heures par semaine. Conformément à la II^e variante, il était proposé 19 heures par semaine de la V^e (IV^e) à la XI^e classe. La troisième variante, avec un début d'enseignement à partir de la V^e classe, prévoyait un enseignement approfondi à partir de la VI^e ou de la VII^e classe. Enfin, était reconnue possible la variante conformément à laquelle des cours facultatifs ou des cours à option étaient organisés de la V^e à la XI^e classe. Dans ce dernier cas, il était recommandé d'attribuer à l'étude de cette discipline, de la V^e à la XI^e classe, 16 heures par semaine (Bim, 1989). En outre, il était proposé de désigner des groupes d'étude différenciée avec orientation à la profession ou aux études dans l'établissement d'enseignement supérieur.

Les deux projets prévoyaient différents niveaux d'enseignement des langues étrangères à l'école, compte tenu de l'école primaire et de l'augmentation différente du nombre d'heures pour l'étude de la langue étrangère. Si la deuxième disposition fut largement soutenue par les lecteurs et les participants à la table ronde organisée par la revue – ce qui est attesté par la

constatation de la rédaction : « D'après l'opinion unanime des lecteurs, l'augmentation du nombre d'heures pour l'étude de la langue étrangère présente une nécessité urgente » (Anonyme, 1988a : 18) –, le début de l'étude à partir de la I^{re} (II^e) classe à l'école d'enseignement général, en tant que variante de l'étape supérieure, fut mis en doute. Ainsi, Youniyev considérait que le début d'étude de cette discipline dès la I^{re} (II^e) classe était irréal pour les écoles rurales. Les déclarations de Korneyeva : « Je pense que la langue étrangère doit être étudiée de la IV^e à la XI^e classe » (Anonyme, 1988b : 14), et Garnova : « Je suis d'accord avec la déclaration que la langue étrangère doit être étudiée de la IV^e à la XI^e classe » (*ibid.* : 14) étaient encore plus catégoriques. Il nous semble que ces lectrices n'étaient pas contre le principe de l'étude de langues étrangères, mais, prenant en compte le système administratif et instructionnel dominant, elles s'élevaient contre l'introduction uniforme généralisée de cette discipline. La rédaction de la revue nota également : « on émet aussi certains doutes à l'égard de la variance d'enseignement à l'étape supérieure » (Anonyme, 1988a : 11). Les instituteurs de l'école n° 59 de Briansk indiquèrent quant à eux qu'il leur semblait « irrationnel de commencer l'étude approfondie de la langue étrangère dès la IV^e classe » (*ibid.* : 13).

En général, les idées concernant les différentes variantes de l'enseignement des langues étrangères à l'école, de même que l'augmentation du nombre d'heures pour cette discipline, furent soutenues par tout le monde. L'idée formulée par Rogova – « Il apparaît que, dans ce pays immense où nous sommes heureux de vivre, toutes les écoles ne peuvent pas organiser le processus éducatif d'après un plan d'études unique » (Anonyme, 1988b : 6) – gagna les esprits de la majorité des professeurs.

L'idée sur l'orientation professionnelle fut avancée en général par les méthodologues. Bim l'exprima de façon plus précise :

« L'éducation à l'étape supérieure doit plus globalement prendre en compte les différentes aspirations de l'orientation professionnelle des élèves des classes supérieures, aussi bien que leurs intérêts et dispositions » (*ibid.* : 10).

Pour les professeurs, cette proposition était nouvelle et provoqua un doute au cours de la discussion.

Antonova fit une proposition intéressante concernant l'organisation de l'enseignement des langues étrangères. Elle supposait en effet : « nous mettons tous les enfants dans le même

panier en croyant qu'ils possèdent tous des possibilités identiques » (*ibid.* : 5). Elle proposait de compléter les groupes d'études des langues étrangères sur la base des particularités personnelles. À ce qu'il paraît, cette proposition ne rencontra pas d'écho à cause de la difficulté de sa réalisation. Il est vrai que toutes les personnes ayant pris part à la discussion soulignaient la nécessité de prendre en compte les capacités individuelles des élèves. Leontiev exprima cette pensée d'une façon plus précise dans un des points de reconstruction qu'il proposa : « 7. Orientation vers les distinctions individuelles des élèves dans les manuels comme dans tout le processus éducatif » (Leontiev, 1988 : 21).

Lorsqu'ils abordaient les objectifs de l'éducation, les lecteurs soulignaient l'importance de l'orientation pratique vers la maîtrise de la communication dans la réalisation des tâches instructives, éducatives et enrichissantes. Les exigences des méthodologues pointaient vers la nécessité de formation des connaissances et des acquis linguistiques et géographiques. Le personnel de l'Institut des écoles recommandait « l'approche linguistique et géographique quand la langue elle-même joue le rôle d'une source de renseignement sur l'histoire et la culture du pays de la langue étudiée » (Galskova et al., 1989 : 15). La même pensée a été globalement formulée par Bim :

« Il apparaît que la maîtrise de la langue étrangère en tant que moyen de communication doit donner aux écoliers l'accès direct à la culture d'autres peuples, et assurer déjà, au cours du processus éducatif, "le dialogue des cultures" » (Bim, 1989 : 5).

Toutes les réponses et les articles indiquaient la nécessité d'assurer l'activité et l'autonomie des élèves dans le processus de maîtrise des langues étrangères. Lorsqu'ils abordaient la question des méthodes d'enseignement, les collectifs des établissements scientifiques et certains savants (par exemple, Leontiev) appelaient à utiliser les éléments des méthodes intensives d'enseignement dans les conditions de l'école. La thèse du respect de la langue natale à l'étude de la langue étrangère, bannie par beaucoup de monde dans les années soixante, renaissait. S'agissant des voies de reconstruction, Leontiev recommandait l'« Utilisation systématique des appuis sur la langue natale en deux formes : a) forme latente, cachée ; b) comparaison consciente. Rapport des programmes et des manuels des langues natales et étrangères (du russe dans les écoles nationales) » (Leontiev, 1988 : 21).

Plusieurs des personnes ayant pris part à la discussion conseillaient d'utiliser les jeux d'affaire et jeux de rôle pour développer la langue parlée des élèves. Les chercheurs de l'Institut de recherches scientifiques dans le domaine du contenu et des méthodes d'enseignement de l'Académie des sciences pédagogiques de l'URSS supposaient la chose suivante :

« les méthodes et les procédés d'enseignement doivent être dirigés vers l'instruction des élèves à la communication linguistique étrangère comme à la constitution des procédés du travail intellectuel, à la maîtrise du système de la langue étudiée, au développement, à l'éducation et à la formation polyvalente des élèves » (Bim, 1989 : 24).

Une partie considérable des recommandations des professeurs et des méthodologues portait sur les questions de perfectionnement des procédés d'enseignement. Il était proposé d'organiser la publication de manuels parallèles, d'éditer des supports de formation pour un travail indépendant, aussi bien que des revues en langues étrangères pour les écoliers. La lectrice Yakovleva écrivit : « J'ai beaucoup aimé l'idée de création pour les écoliers d'une revue en langues étrangères. On a vraiment besoin d'une telle revue » (Anonyme, 1988a : 14). Leontiev proposa non seulement de mettre en place l'émission de bandes d'enregistrement magnétique avec des textes, dialogues et exercices en langue étrangère, mais aussi d'élaborer des programmes pour les ordinateurs électroniques.

Enfin, certaines propositions contenaient des recommandations concernant le perfectionnement des professeurs de langues étrangères. Le personnel de l'Institut de recherches scientifiques dans le domaine du contenu et des méthodes d'enseignement proposait d'améliorer la sélection dans les instituts et les facultés de langues étrangères en révélant les étudiants aptes à maîtriser la langue et susceptibles de travailler en qualité de professeurs. D'après ce collectif, il était rationnel d'élargir le profil de formation des professeurs et de planifier la promotion des étudiants suivant des spécialités : langue étrangère et langue natale, langue étrangère et éducateur (Bim, 1989). Plusieurs participants recommandaient d'attirer les étudiants vers le travail à l'école d'une façon plus large et d'améliorer l'organisation des stages pédagogiques. Enfin, tout le monde ou presque acceptait l'opinion relative à la rationalité du stage des professeurs dans le pays de la langue étudiée.

Ainsi, à la fin des années quatre-vingt, des propositions exhaustives sur la reconstruction de l'enseignement des langues étrangères furent exprimées. Celles-ci pouvaient servir de base à la réforme de l'organisation de cette discipline à l'école.

Pour conclure, arrêtons-nous sur certains nouveaux moments dans l'organisation de l'enseignement des langues étrangères à la fin des années quatre-vingt. Avant tout, il faut noter qu'à partir de l'année 1987, le ministère de l'Éducation de la République socialiste fédérative soviétique de Russie autorisa une grande expérience sur l'enseignement des langues étrangères aux enfants d'âge préscolaire et aux élèves de I^{re} classe, âgés de six ans. En 1988, après avoir examiné les premiers résultats de ce travail expérimental, le ministère de l'Éducation reprit cette question et proposa la chose suivante aux autorités de l'éducation du peuple :

« introduire dans cinq écoles maternelles et cinq écoles d'enseignement général, sur un ou deux territoires de chaque région économique de la République socialiste fédérative soviétique de Russie, l'enseignement expérimental des langues étrangères pour les enfants de 4 à 6 ans » (*Recueil des ordres et des instructions du ministère de l'Éducation de la RSFSR*, 1989, n° 8 : 20).

Cette entreprise fut très progressive car les enfants de cet âge maîtrisaient très bien la langue étrangère. Cependant, rien n'était fait pour que les enfants qui apprenaient une langue étrangère à l'école primaire puissent continuer leur apprentissage dans la V^e classe, parce qu'aucun programme ni manuel spécial n'avaient été créés pour la V^e classe ni les suivantes pour cette catégorie d'écoliers. Dans certains cas, cette étude fut vaine. Ce fait, aussi bien que le manque de professeurs, freina la réalisation de cette entreprise progressiste.

En 1988, les classes d'étude approfondie de la langue étrangère furent légalisées en dernier ressort, comparées aux mêmes classes pour d'autres disciplines. Cette année-là vit la publication de plans d'études pour cette catégorie de classes. Il y était recommandé de commencer l'étude approfondie dès la VI^e classe dans le cadre de l'école de dix années, ou dès la VII^e classe après le passage à l'éducation de 11 années. L'étude de cette discipline d'une façon approfondie se voyait allouer 17,5 heures par semaine, selon la répartition suivante (*Recueil des ordres et des instructions du ministère de l'Éducation de la RSFSR*, 1989, n° 32) :

- VI^e classe : 3 heures

- VII^e classe : 3 heures
- VIII^e classe : 2-3 heures
- IX^e classe : 4 heures
- X^e classe : 5 heures

Il me semble peu judicieux de considérer comme réussie une telle répartition. Premièrement, l'attribution de deux heures par semaine durant le premier semestre de la VIII^e classe se trouvait en contradiction évidente avec la tâche de l'étude approfondie de la discipline appelée à constituer la pratique communicative. Deuxièmement, la concentration des heures dans les dernières classes était irrationnelle. Il est en effet plus efficace de concentrer les heures au début du cours de l'étude approfondie, car c'est surtout pendant cette période que se constituent les acquis communicatifs ; il est tardif de chercher à les constituer dans les classes supérieures. Cette répartition des heures proposée par le ministère de l'Éducation était équivalente à la répartition des heures pour d'autres disciplines (fondements des sciences), où, dans les classes supérieures, la préparation à l'entrée dans les établissements de l'enseignement supérieur s'effectuait en systématisant les connaissances. Dans l'enseignement des langues étrangères, il existe une autre logique de préparation, et, dans les classes IX à XI, il convenait de perfectionner les acquis déjà constitués et de les approfondir.

De ce fait, la réalisation en pratique des entreprises progressistes de la fin des années quatre-vingt ne fut pas une réussite.

Chapitre 3 : Histoire de la méthodologie en Russie

3.1. Terminologie

« La science est souvent confondue avec un savoir. C'est un malentendu flagrant.

La science n'est pas seulement un savoir, mais aussi une conscience, c'est-à-dire la capacité d'utiliser le savoir comme il se doit. »

Vassiliy Klyuchevsky

Le terme « linguo-didactique » que nous allons utiliser dans notre travail renvoie à la matière qui étudie le contenu, les moyens et les méthodes de l'enseignement d'une langue étrangère ou maternelle. Ce terme est apparu dans certains pays russophones assez récemment (une vingtaine d'années) : autrefois, il était question de « méthode de l'enseignement des langues », puis de « méthode de l'enseignement des langues étrangères/maternelles ». Habituellement, quand une nouvelle notion apparaît, elle est liée à certains phénomènes sociaux. Il nous faut maintenant comprendre les raisons de l'emploi de ce terme.

Dans les années 1996-1997, dans la revue *Langues étrangères à l'école*, une discussion a porté sur le problème de savoir si la méthode de l'enseignement des langues étrangères était une science indépendante. La raison externe de cette discussion résidait dans la proposition de l'un des spécialistes russes les plus reconnus dans le domaine de la méthode de l'enseignement des langues étrangères, Miniar-Belorutchev (1990), de choisir la notion la plus appropriée, en conformité avec les « canons de la méthodologie et de sa terminologie ».

Le doute quant au fait que la méthodologie soit une science indépendante provenait du fait qu'elle n'a pas d'objet d'étude. Par exemple, la didactique étudie les régularités du processus de l'enseignement et de l'apprentissage. Selon Miniar-Belorutchev (1990), les procédés de l'enseignement (l'explication, la démonstration et le renforcement) et les procédés de l'apprentissage (la prise de connaissance, la répétition et la recherche) existaient indépendamment de l'homme et ils étaient les objets qu'étudiait la didactique. Le sujet de l'étude était formé des déductions et des conceptions des chercheurs, ainsi que des modèles du processus d'enseignement et de leurs théories. Lors de l'enseignement de la langue étrangère, les mêmes moyens d'enseignement et d'apprentissage étaient utilisés, mais il

convenait de déterminer et de justifier, du point de vue scientifique, ce qu'il fallait expliquer, démontrer, répéter, formuler, etc. Miniar-Belorutchev se référait au fait que, jusqu'alors, les limites et la nomenclature précise des savoir-faire, des acquis et des pratiques pour une langue étrangère n'avaient pas été déterminés. C'était donc aux représentants de la linguo-didactique ou de la méthode d'enseignement des langues étrangères de résoudre ce problème. Pour Miniar-Belorutchev, peu importait le nom donné à cette science.

Pour l'opposant principal de Miniar-Belorutchev (1990), le didacticien tchèque Khodera (1997), l'objet de l'étude de la didactique était l'étude qui incluait l'enseignement et l'apprentissage, mais pas les moyens de l'enseignement, car la didactique s'occupait de la forme et du contenu du processus éducatif. Plus précisément, le sujet de la didactique était la gestion de l'enseignement/l'apprentissage, et non les savoir-faire reçus lors de ce processus.

Galskova (2000), auteur d'ouvrages sur la linguo-didactique et de manuels de la langue allemande, percevait la linguo-didactique comme une théorie de l'enseignement des langues étrangères, et la méthode comme une expérience empirique. Elle pensait que la langue, en tant qu'objet d'acquisition, moyen de la communication, de la connaissance et de l'enseignement, et moyen de l'interaction entre les personnes, devait constituer la catégorie centrale de la linguo-didactique.

Sur ce point, elle suivait les didacticiens allemands, qui voyaient dans la méthode la science des technologies, et dans la didactique des langues étrangères (linguo-didactique) le domaine scientifique qui s'occupe des recherches portant sur le problème de la sélection et de l'organisation du contenu de l'enseignement, ainsi que de l'élaboration des moyens d'enseignement. Ils affirmaient que l'objectif stratégique de l'enseignement résidait, pour la didactique, dans les compétences de communication ; pour la méthode, dans le processus du transfert et de l'acquisition de la capacité de communication ; et pour la linguo-didactique, dans les problèmes d'analyse, de gestion et de modelage des procédés d'acquisition de la langue.

Dans le *Dictionnaire des notions méthodologiques* de Azimov et Schukin (1999), la linguo-didactique est définie comme la théorie générale de l'enseignement de la langue, dont l'objectif principal est l'élaboration d'une méthodologie d'enseignement de la langue étrangère. Les auteurs définissent trois points de vue concernant les notions relatives à la linguo-didactique et à la méthode d'enseignement de la langue :

- selon le premier point de vue, il s'agit de deux domaines différents de la connaissance. La linguo-didactique étudie « des correspondances générales dans l'enseignement des langues, forme des correspondances générales qui touchent les moyens de l'acquisition des savoir-faire, des pratiques et des connaissances dans la langue étrangère » (Azimov et Schukin, 1999), tandis que la méthode d'enseignement des langues étrangères est une didactique particulière, et s'occupe « de la recherche des voies effectives de l'enseignement de la langue concrète dans des conditions d'étude bien définies » (ibid.) ;
- selon le deuxième point de vue, il n'existe que des différences terminologiques entre les notions de ces deux matières ;
- selon le troisième point de vue, une distinction est à faire entre savoirs théoriques (la linguo-didactique) et savoirs pratiques (la méthode).

Ainsi, la discussion sur les notions s'était-elle transformée en une discussion sur les objets de base de la méthode et l'étude de la question assez difficile : qu'est-ce que la science de la méthodologie ? Cette discussion portait également sur sa manifestation extrême sous la forme de la question : la méthodologie est-elle une science ? Chtcherba (1974) rattachait la méthodologie à la didactique car, selon lui, « il n'est pas possible d'imaginer un objectif spécial de la méthodologie qui n'entre pas entièrement dans la didactique ».

Les doutes exprimés à propos de la question de savoir si la méthodologie était une science étaient liés au fait que celle-ci cumule et utilise un dispositif discursif avec des représentations scientifiques qui se sont formées dans des domaines de la connaissance qui étudient le processus d'enseignement et d'acquisition de telle ou telle matière : psychologie d'âge, psychophysiologie, psychologie des processus cognitifs, ethnologie, sociopsycholinguistique, suggestologie, etc. Dans la sphère de sa propre élaboration, il existe des moyens d'enseignement, c'est-à-dire la recherche de la réponse à la question portant sur la manière d'enseigner la langue.

Or, l'apparition d'un nouveau terme, que la société professionnelle reprend, n'est jamais accidentelle. Un tel fait montre, en règle générale, les ressorts dissimulés du développement des idées dans ce domaine. En tenant compte de cela, nous essaierons par la suite de justifier l'apparition de ce terme et nous proposerons, à la fin de cette partie, notre propre argumentation sur ce sujet.

Le même débat a existé en France à la fin des années quatre-vingt-dix et au début des années 2000. L'expression « didactique des langues étrangères » (DLE) a succédé en France, au milieu des années soixante-dix, à l'ancienne dénomination « pédagogie des langues ». La définition de la didactique n'est pas chose simple et a donné lieu à d'innombrables controverses.

L'une des raisons expliquant la difficulté de définir précisément ce concept tient à sa nature même :

- Quel(s) champ(s) disciplinaire(s) la didactique des langues recouvre-t-elle ?
- Quel est son degré d'autonomie par rapport aux disciplines voisines ?
- A-t-elle une place originale dans les sciences humaines, et constitue-t-elle une discipline scientifique autonome ?

L'expression « didactique des langues et des cultures » a été proposée dans les années quatre-vingt par plusieurs didacticiens. Il s'agissait à l'époque :

- de souligner l'originalité de la didactique du FLE par rapport à la linguistique, jugée trop hégémonique. La didactique comprend l'enseignement de la langue, mais également de la culture ;
- d'introduire la dimension culturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Outre le fait que cela contribuait à démarquer davantage la didactique de la linguistique, cette prise en compte anthropologique correspondait au besoin de découverte de l'Autre, envisagé comme un individu social construisant sa compétence linguistique grâce à ses interactions avec ses pairs.

En ce qui concerne l'interprétation de l'expression « didactique des langues », deux tendances en font le synonyme de :

- la méthodologie d'enseignement des langues. C'est alors une discipline complémentaire de la linguistique appliquée, qui répond à une demande méthodologique précise, à partir de principes émanant de la psychologie, de la sociologie et de la pédagogie, pour trouver les procédés et les techniques adéquats aux principes choisis et déboucher sur l'élaboration de méthodes et de manuels utilisables en classe de langue ;
- la linguistique appliquée. C'est alors une discipline qui recouvre l'ensemble des approches scientifiques de l'enseignement des langues et qui constitue une synthèse

entre les différents points de la linguistique, de la psychologie, de la sociologie et de la pédagogie.

Avec le développement de la société et celui de l'éducation, la pédagogie et la didactique ont été perçues comme des jumelles dans le domaine de l'enseignement. Cependant, si elles se ressemblent beaucoup, elles se distinguent l'une de l'autre par leurs caractéristiques fonctionnelles dans l'enseignement disciplinaire. Au sujet de la différence entre didactique et pédagogie, introduisons ici ce que L. Dabène (1991 : 25) a indiqué :

« la pédagogie peut se définir de deux manières. Pour les sciences de l'éducation, c'est, de façon très générale, l'art d'enseigner. Ce sens-là ne nous intéresse guère parce que le domaine concerné est très vague. Or, nous travaillons sur l'enseignement d'une discipline déterminée. Au second sens, plus restreint, la pédagogie est l'étude de la mise en œuvre dans la classe de certaines stratégies pouvant faciliter l'apprentissage, donc l'art de gérer la classe au quotidien. La didactique, ce n'est ni l'un ni l'autre. C'est la théorisation de la pratique enseignante, une science qui fait des va-et-vient entre les disciplines mises en jeu par l'enseignement d'une langue et le terrain pédagogique. Elle est cet espace entre les deux. »

La didactique et la pédagogie s'opposent en effet souvent seulement par des angles d'attaque différents. La pédagogie définit des méthodes, des démarches qui permettent de guider l'élève dans ses apprentissages variés, et il est par exemple question de pédagogie différenciée ou de pédagogie par objectifs. La didactique, quant à elle, s'affirme davantage comme une réflexion sur ce qui est désigné comme « les savoirs savants » et la façon de les transposer, dans leur ensemble ou partiellement, afin de les rendre accessibles aux élèves.

Pour des auteurs importants dans le champ, « il y a didactique dans la mesure où il y a débat, voire polémique » (Coste, 1989 : 21), ce qui tendrait à laisser penser que la didactique des langues ne pourrait qu'être, par nature, contextuelle et politique, « collant » au plus près aux mouvements culturels et sociaux, notamment dans leur relation à l'école. La question de l'intervention sociale, de l'utilité sociale de la didactique des langues, renvoie à une rentabilisation, au sens large et aux plans économique, cognitif, institutionnel, etc., de l'enseignement des langues étrangères.

Cuq a dirigé, en 2004, le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* et a étudié, en 2005, trente années d'évolution de la didactique des langues par la comparaison entre ce dictionnaire de 2004 et le dictionnaire de Galisson et Coste de 1976.

Dans cette étude, il observe une montée de la didactique comme science autonome, et une grande diminution de l'influence de la linguistique.

« Si en 1976, la didactique des langues était bien une linguistique appliquée (qui aurait pu être le titre du dictionnaire de Galisson et Coste, aux dires mêmes des auteurs dans la préface), ce n'est en tout cas plus le cas au début de notre siècle » (Cuq, 2010 : 87).

3.1.1. L'objet et le sujet de la linguo-didactique

L'objet de l'intérêt de l'investigation scientifique est le domaine de l'observation. Pour la linguo-didactique, un tel objet est la pratique de l'enseignement de la langue. Le sujet de la recherche est le système des représentations qui se forment à la suite de la recherche de la pratique sociale concrète ou de l'expérimentation, du point de vue d'une conception précise. Le sujet de la linguo-didactique est le système des représentations généralisées sur les processus d'enseignement et d'apprentissage, son acquisition du point de vue des conceptions actuelles sur le processus d'enseignement et sur l'apprenant. En travaillant dans le domaine de l'enseignement de la langue et en observant les processus d'enseignement et d'apprentissage, nous allons déduire des régularités – le système de représentations sur le déroulement de processus donnés – qui rendront compte des voies que la linguo-didactique d'aujourd'hui propose.

3.1.2. Les représentations modernes qui nourrissent la linguo-didactique

Nous examinerons l'interaction de la linguo-didactique avec certaines matières scientifiques liées à l'enseignement : linguistique, psychologie, sociologie, théorie de la communication, ethnologie de la communication, didactique.

3.1.2.1. Linguistique

Quelle est la place de la linguistique dans les matières scientifiques qui nourrissent la méthode d'enseignement de la langue étrangère ou maternelle ? Auparavant, la linguistique occupait la place principale. Dans le processus d'enseignement des langues, un rôle clef était assigné aux données linguistiques (unités lexicales, morphologie, règles de syntaxe). Cela est

visible dans la méthode grammaire-traduction, où le mot et les classes de mots forment les unités de la recherche. La même situation se répète dans les méthodes directes, mais l'unité de la recherche est alors constituée par un groupe de mots, tandis que dans les méthodes audiovisuelles, c'est déjà la structure de la proposition.

Il faut noter que la méthodologie, dans son histoire, suit le développement de la science linguistique : des néogrammairiens vers le structuralisme, la grammaire générative et ensuite le fonctionnalisme.

Dans sa situation actuelle, la grammaire se caractérise toutefois par une plus grande diversité des objets et des unités de la recherche. Les objets principaux de cette dernière sont aussi le langage, l'activité langagière, le sujet langagier, le comportement langagier, les processus réels de la formation du message langagier et de son acquisition, les conditions dans lesquelles ils évoluent, et beaucoup d'autres. Comme cette diversité des objets de la linguistique entre aussi dans la méthodologie, celle-ci se transforme, et passe d'une didactique particulière à la linguo-didactique.

La linguo-didactique porte cependant un intérêt particulier à la manière dont le sujet langagier existe (*homo loquens* – être humain parlant), c'est-à-dire qu'elle s'intéresse au sujet de la psycholinguistique.

3.1.2.2. Psychologie

La psychologie influe beaucoup sur le comportement de la théorie de la linguo-didactique. La psychologie de la parole étudie la parole orale et écrite, la parole interne et externe, les différents aspects de l'activité langagière, du sujet langagier.

La psychologie pédagogique étudie des questions : comment des savoirs, des pratiques et des acquis se forment, comment des fonctions psychiques supérieures se réalisent lors du processus d'enseignement.

Dans la sphère de la psychologie générale, il est question de de l'activité du sujet langagier (Zimnyaya, 2000), de problème « le langage et la pensée » (Vygotski, 1926), (Luria, 1998), (Leontiev, 2010).

La psychologie sociale étudie le comportement langagier des différents groupes sociaux, le standard de la langue ou la norme et les aspects socioculturels des processus cognitifs.

Et, enfin, la psychologie cognitive, qui s'occupe de la psychologie des processus cognitifs, attire aussi l'attention de la linguo-didactique. De manière générale, la linguo-didactique actuelle se présente comme un domaine de la connaissance scientifique enraciné très profondément dans la psychologie.

3.1.2.3. Linguo-culturologie et linguo-géographie

Dans des années soixante, à la frontière de la linguistique et des matières incluses dans le domaine de la culturologie, deux branches ont apparu, qui coopèrent activement avec la linguo-didactique : la linguo-culturologie et la linguo-géographie.

La linguo-culturologie étudie la corrélation et l'interaction de la culture et de la langue dans son fonctionnement, ce qui montre l'originalité de l'image nationale langagière du monde. L'étude de la langue, comme un système dans lequel des valeurs culturelles se réalisent, présente un intérêt particulier.

La linguo-géographie s'est formée dans le tréfonds de la méthode d'enseignement de la langue, comme un domaine des connaissances qui s'occupe des réalités du pays de la langue étudiée et des moyens (lexicologiques et phraséologiques) de son expression dans la langue. Sa problématique est une révélation des moyens langagiers de l'usage national-culturel et des méthodes d'enseignement du matériel linguo-géographique.

3.1.2.4. Sociologie

L'enseignement est un des processus sociaux ; c'est la reproduction de l'expérience sociale, sa transmission d'une génération à une autre, d'un groupe social à un autre. En sociologie, un processus tel que la transmission est étudié. C'est une transmission matérielle des éléments d'un état à un autre, le rétablissement de l'état selon des étalons et des standards. L'enseignement est apparu, dans l'histoire de la société, comme un moyen d'éliminer la rupture dans le processus de reproduction, quand les formes simples de la retransmission de l'activité sont devenues impossibles, notamment le passage des personnes d'une activité de production à une autre (Schedrovitski, 2004). Les problèmes sociaux étudiés dans la linguo-didactique sont : une commande sociale de la société, des besoins, une

demande et des attentes de la société quant à l'enseignement de la langue, le système des vues sur l'enseignement, y compris le système des opinions scientifiques.

3.1.2.5. Didactique

Dès le début, un lien a existé entre la méthodologie et la didactique. La didactique est une matière scientifique apparue beaucoup plus tôt que la méthodologie. Dans cette matière, les représentations sur les régularités du processus d'enseignement et d'acquisition forment un bagage considérable. La didactique a déduit une chaîne de l'activité cognitive du sujet de l'enseignement : de la perception à la mémorisation inconsciente, de la mémorisation inconsciente à l'activation des représentations possédées et à leur application sur l'expérience. Il est possible d'affirmer que la méthodologie, en tant que science, est un domaine exclusivement appliqué, car c'est la pratique de l'enseignement qui se trouve au centre de son attention.

Pour résumer, la méthodologie d'enseignement des langues (ou linguo-didactique) étudie la pratique existante de l'enseignement, la problématique relative à la manière dont la langue est enseignée : objectifs, programmes, contenu de l'enseignement, sujets de l'enseignement et leurs besoins, technologies et méthodes d'enseignement, en les généralisant sous forme de systèmes achevés qui se réalisent dans des cours concrets d'enseignement.

La méthodologie de l'enseignement des langues se présente aussi comme une science qui accumule des représentations sur les méthodes de l'enseignement. Nous allons donc présenter une brève excursion dans l'histoire de la méthodologie des langues en Russie.

3.2. Histoire de la méthodologie avant la révolution

Pour étudier la pensée méthodologique en Russie durant la deuxième moitié du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle, il faut commencer par l'analyse des idées d'un grand pédagogue russe, Ouchinsky, qui a consacré une grande partie de ses travaux à la méthodologie des langues étrangères.

Ouchinsky, contrairement à beaucoup de chercheurs étrangers (Marcel, Sauveur, Wicker Hauser, Gouin, et d'autres), portait une attention particulière à la comparaison de la langue étrangère avec la langue maternelle.

Il pensait que seule une étude comparative de la langue étudiée pouvait favoriser son acquisition consciente. Il souligna l'utilité de l'apprentissage de la langue étrangère pour une meilleure prise de conscience des moyens d'expression de la langue maternelle. Dans les travaux de Ouchinsky « Mot natal » (1864), « L'homme comme objet de l'éducation » (1867), « Expérience de l'anthropologie pédagogique » (1867), « Des œuvres pédagogiques de Pirogov » (1858), figurent des idées pratiques et utiles à propos des objectifs et des méthodes de l'enseignement des langues étrangères :

« L'objectif pour lequel on apprend l'une ou l'autre langue est très important, car il détermine la méthode de l'enseignement. Si l'on apprend une langue étrangère comme clef pour la littérature de cette langue, le plus important est, dans ce cas, d'accorder son attention à la lecture des œuvres littéraires [...] Si l'on apprend une langue en vue d'une utilisation pratique, il faut accorder toute son attention à la pratique, à la netteté de la prononciation, à la grammaire, à l'habileté et à l'usage commun de la phrase » (Ouchinsky, dans Egolin (dir.), 1949).

Ouchinsky était contre les méthodes scolastiques d'enseignement. Il pensait qu'en Russie, les langues étaient insuffisamment apprises, même là où elles étaient connues de manière pratique. De ce fait, il proposa une sorte de programme d'actions qui favorisait d'une part un meilleur apprentissage des langues et, d'autre part, déterminait correctement la place de ces langues par rapport à la langue maternelle.

Ce programme comprenait cinq points :

- il ne faut pas commencer l'apprentissage des langues étrangères avant d'avoir acquis des bases solides dans la langue maternelle ;
- il est nécessaire que l'apprentissage de la grammaire de la langue maternelle précède l'apprentissage de la grammaire de la langue étrangère ;
- il faut apprendre une langue étrangère au minimum 6 heures par semaine ;
- il ne faut jamais commencer à apprendre deux langues étrangères à la fois ;
- il ne faut pas commencer l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère avant d'avoir acquis des bases solides dans la première langue étrangère (Ouchinsky, 1861).

En 1861, dans l'article « Mot natal », il exprima des idées importantes sur la méthodologie de l'enseignement des langues étrangères :

« On trouve que cet enseignement est nécessaire dans l'éducation des enfants, surtout en Russie. On peut même dire que la connaissance des langues étrangères européennes, en particulier des langues modernes, peut seule donner à l'homme russe la possibilité de son développement complet, indépendant et varié, sinon une voie directe et large de la science lui sera fermée pour toujours » (Ouchinsky, 1861 : 130).

Ouchinsky était contre les méthodes scolastiques d'enseignement vingt ans plus tôt que des chercheurs étrangers comme Sweet, Viëtor et d'autres ne le soient. Il accordait une attention particulière à la répétition du matériau linguistique étudié.

« Il pourrait sembler qu'avec une répétition incessante [il évoque ici la méthode de Jacotot], l'enseignement doive se passer très lentement, mais tout se passe à l'envers : l'enseignement devient plus long quand on acquiert toujours le nouveau, en ne répétant pas l'information ancienne et en n'assemblant pas l'ancien avec le nouveau » (Ouchinsky, 1861 : 131).

Il indiqua à plusieurs reprises qu'au début, il était nécessaire d'apprendre une langue 6 heures au minimum par semaine, et de 7 à 8 heures si c'était possible.

« Ici, tout consiste en pratique et donc dans la répétition continuelle. Mais la répétition est rationnelle seulement quand elle est la prévention de l'oubli, et non la reprise de l'oubli » (Ouchinsky, 1861).

Les idées du chercheur sur l'importance des traductions présentent pour nous un intérêt particulier : « Il n'y a aucun doute que les traductions d'une langue maternelle à une langue étudiée sont beaucoup plus efficaces que des compositions » (*ibid.*).

En suivant les traditions du passé, Ouchinsky a exprimé un grand nombre d'idées nouvelles qui ont dépassé la réforme de l'enseignement des langues étrangères en Europe, et ont été à la base des meilleures conceptions des didacticiens russes de la fin du XIX^e siècle et du début du XX^e (Ouchinsky, dans Egolin (dir.), 1949).

Pourtant, les idées progressistes de Ouchinsky n'ont pas rencontré une vaste application pratique. Ce n'est que plus de dix ans après sa mort que la réforme du système d'enseignement des langues étrangères a commencé en Russie.

Parmi toutes les sociétés et organisations méthodologiques qui s'occupaient des questions de méthodologie de l'enseignement des langues étrangères en Russie pré-révolutionnaire, nous pouvons noter la section des langues étrangères du musée pédagogique des Écoles militaires de Saint-Petersbourg et la section de la Société néophilologique de l'université de Saint-Petersbourg.

Avant de passer à l'analyse de leur activité, il est nécessaire d'étudier trois travaux datant des années 1860-1890 et faisant état d'opinions assez progressistes quant à la méthodologie d'enseignement des langues étrangères.

Ainsi, en février 1868, une revue du ministère de l'Éducation nationale publia l'article de Orbinsky « Au sujet de l'enseignement des langues étrangères ». Dans cet article, l'auteur examinait les objectifs de l'apprentissage des langues étrangères à l'école et les principes fondamentaux de la méthodologie de leur enseignement. Il arrivait à la conclusion que l'enseignement des langues étrangères à l'école devait poursuivre des buts d'enseignement général, qui consistait dans le développement de la pensée qui peut être atteint grâce à la comparaison « de l'esprit de la langue maternelle et de la langue étudiée » (Orbinsky, 1864).

Selon Orbinsky, un des principes fondamentaux de l'enseignement des langues étrangères réside dans la comparaison consciente de la langue maternelle avec la langue étrangère :

« L'essence de l'enseignement des langues étrangères, comme de toute autre étude consciente, consiste dans la comparaison. Mots, formes et façons de parler de la langue étrangère deviennent compréhensibles pour un apprenant seulement quand il les assimile par l'entremise de sa langue maternelle, quand il "ajoute" l'une à l'autre. Cet ajout du nouveau à l'ancien donne à la première solidité et stabilité » (Orbinsky, 1864).

Contrairement aux chercheurs qui travaillaient sur la réforme de l'enseignement à l'étranger, Orbinsky supposait qu'une voie correcte de l'enseignement des langues étrangères passait « à travers la connaissance vers l'habileté, et non à l'inverse » (Orbinsky, 1864). C'est pourquoi il souligna le travers de la situation, qui faisait que l'enseignement des langues étrangères en Russie se trouvait entre des mains des étrangers.

Nedler a lui aussi produit un travail intéressant. Il écrivait sous l'influence des idées de Pestalozzi, qui pensait qu'une langue vivante doit être à la base de l'enseignement (Nedler, 1879)

Nedler proposait un cours sur sept années, séparé en trois niveaux :

1. primaire : deux ans d'études, à raison de 4 à 5 heures par semaine ;
2. moyen : deux ans d'études, à raison de 4 heures par semaine ;
3. supérieur : trois ans d'études (Nedler, 1879).

Au cours du niveau primaire, en prenant en compte l'âge des apprenants, l'auteur suggérait d'apprendre le matériel par la pratique, à l'aide de la traduction, de la sémantisation spectaculaire et par analogie. Selon Nedler, ce niveau de l'enseignement ne devait pas rechercher une utilisation consciente de la langue, mais les enfants devaient apprendre celle-ci de manière inconsciente.

Développant cette idée, il conseillait de présenter la langue aux enfants comme une œuvre de la nature, en reportant l'analyse pour un âge plus mature.

« C'est une voie naturelle, ordinaire, de l'acquisition des savoirs pour un homme. Pourquoi donc, pour l'enseignement des langues étrangères, choisirait-on une autre voie, une voie contraire ? » (Nedler, 1879).

L'auteur pensait qu'à ce niveau, l'un des principes les plus importants devait être le principe d'évidence. Il attachait une importance particulière à l'analogie :

« le sens de l'analogie est tellement développé qu'un apprenant, en écoutant et en utilisant souvent des formes connues, s'habitue à les utiliser instinctivement dans d'autres situations » (Nedler, 1879).

Selon Nedler, l'objectif de ce niveau était la création d'une base pour le travail du niveau suivant, dont l'objectif était l'acquisition de l'utilisation correcte de la langue (Nedler, 1879).

Le niveau moyen était celui de la grammaire. Les apprenants devaient s'approprier les termes de la morphologie et de la syntaxe. Le matériel grammatical devait être tiré des textes. Nedler attachait une attention particulière à la lecture, qui, selon lui, développait le sens de la langue et consistait en la « capacité involontaire et inconsciente d'employer des formes grammaticalement correctes et des tournures de langage caractéristiques de cette langue » (Nedler, 1879).

Ce sens de la langue se développait grâce à l'aspiration, qui est propre à l'homme, d'agir de manière analogique. Pour développer le sens de la langue, il était donc nécessaire de faire des exercices sur la substitution, c'est-à-dire la formation des formes par analogie. À

cette étape, il était désirable d'utiliser une traduction orale de la langue maternelle vers la langue étrangère, les traductions écrites étant un objectif du niveau supérieur. Le travail sur le lexique devait être concentré sur des questions relatives à la formation des mots, le travail sur la polysémie et sur la synonymie devant se faire au niveau supérieur.

Au niveau supérieur, la connaissance de la grammaire devait se fixer à l'aide des traductions depuis la langue maternelle vers la langue étrangère, et les apprenants devaient composer eux-mêmes des exemples. Il convenait d'accorder une attention particulière à la syntaxe, à l'emploi des temps verbaux, des modes, etc. L'objectif principal de ce niveau était la lecture d'œuvres littéraires et leur analyse du point de vue du contenu, et non de la forme.

En décembre 1890, la revue *École russe* publia un article de Mijuev, « L'objectif de l'enseignement des langues nouvelles dans les établissements scolaires ». Pour l'auteur, l'objectif principal résidait dans la compréhension d'un livre étranger : l'apprenant devait être capable, à la sortie du collège, de lire un livre ou un article généraliste à l'aide d'un dictionnaire à une vitesse de 10-15 pages à l'heure (Mijuev, 1890).

Après trois années d'enseignement (à raison de trois heures par semaine), Mijuev conseillait de passer à la lecture de fragments d'œuvres littéraires. Il indiquait que les apprenants qui terminaient le collège apprenaient, dans la plupart des cas, un cours de grammaire avec toutes les exceptions, mais n'acquerraient pas de connaissances réelles de la langue.

« Nos enseignants et auteurs des grammaires oublient que de nombreuses exceptions sont nécessaires à apprendre pour les Français et les Allemands qui connaissent les normes, mais celles-ci ne sont pas indispensables aux enfants russes, qui, à la suite de cet enseignement, connaissent les exceptions, mais ne connaissent pas la norme » (Mijuev, 1890).

L'auteur finissait son article par un appel à refuser l'enseignement scolastique de la grammaire et à concentrer l'attention des apprenants sur la lecture des textes.

La différence principale entre les méthodologues russes et les représentants de la réforme en Europe consistait en la relation avec la traduction et l'enseignement de la grammaire. Certains méthodologues étrangers essayaient d'exclure la langue maternelle lors de l'enseignement de la langue étrangère et préconisaient de remplacer l'enseignement des règles grammaticales par la mémorisation inconsciente des formes grammaticales et la formation des formes nouvelles par analogie, comme cela se passait lors de l'étude de la

langue maternelle. Les méthodologues russes étaient quant à eux en faveur d'un apprentissage des règles grammaticales et de l'emploi de la langue maternelle des apprenants lors de l'enseignement de la langue étrangère.

Les premières tentatives officielles de réforme dans le domaine de la méthodologie d'enseignement des langues étrangères datent de 1881. Le musée pédagogique des Écoles militaires établit les dispositions principales de l'enseignement des langues étrangères :

- il ne faut pas commencer l'enseignement de la langue étrangère par la grammaire (l'art de parler et d'écrire correctement), mais par le matériel de la langue, par la langue vive ;
- l'enseignement de la langue doit être pratique. Il faut commencer l'apprentissage de la grammaire seulement quand les apprenants ont un vocabulaire suffisant pour la compréhension des lois et des formes de la langue ;
- il faut éviter les traductions autant que possible, en les remplaçant par l'apprentissage des mots et des expressions de la langue étudiée ;
- il faut essayer, au début, d'apprendre des mots dans leur signification principale, et seulement ensuite dans leur signification dérivée (Korovin, Sviridov, 2005).

Si nous comparons ces idées avec les idées des méthodologues étrangers, nous pouvons noter qu'elles coïncidaient sous plusieurs rapports, mais différaient en ceci que les méthodologues russes adoptaient une position plus modérée par rapport aux représentants de la réforme étrangère. Si Gouin, Berlitz et d'autres exigeaient l'exclusion de la langue maternelle lors de l'enseignement des langues étrangères, certains chercheurs russes, comme les hommes du musée pédagogique, disaient juste qu'il fallait « éviter les traductions autant que possible » (Korovin, Sviridov, 2005). Leur position était tout autant mesurée s'agissant du plan de l'apprentissage successif du lexique ou d'autres questions importantes.

Le défaut de la réforme russe résidait dans l'absence de l'attention nécessaire aux questions de l'enseignement de la prononciation, qui était une des questions principales envisagées par les chercheurs étrangers.

Des méthodologues de la section des langues étrangères du musée pédagogique, sous la présidence de Stoyunin, apportèrent leur contribution dans la réforme de l'enseignement des langues étrangères en Russie. Durant les années 1886-1887, ils élaborèrent un « Projet du plan individuel de l'enseignement des langues étrangères » (*Travaux des réunions des*

enseignants de la langue russe et des langues étrangères pour l'année scolaire 1886-1887, 1888). Ce plan présentait un grand intérêt, c'est la raison pour laquelle nous pensons utile de le citer dans sa totalité.

« La commission de l'élaboration du plan de l'enseignement des langues étrangères [nouvelles] dans les établissements d'enseignement moyen trouve nécessaire de séparer l'enseignement en deux cours : primaire, ou strictement pratique, et supérieur – l'union de la pratique et de la théorie. On trouve aussi convenable de séparer le programme de cours primaire non sur des classes, mais sur des degrés, en conformité avec les progrès des apprenants.

Le premier degré est pour les débutants. On forme des sons et leur dessin. Parallèlement à cela, on apprend des mots et des phrases courtes en liaison avec des objets concrets, pour que chaque mot étranger puisse s'associer à un objet ou un concept et non avec des sons du mot russe correspondant. La composition des phrases doit sortir de la conversation avec des apprenants sur un objet visible. On n'exclut pas l'apprentissage par cœur de courts poèmes faciles dans la classe.

Le deuxième degré suit, afin que les apprenants puissent découper à l'oreille chaque mot en sons et les déterminer » (*Travaux des réunions des enseignants de la langue russe et des langues étrangères pour l'année scolaire 1886-1887, 1888*).

Après cette courte analyse, il faut noter qu'en Russie, ces idées méthodologiques ne furent pas réalisées dans une méthode concrète qui aurait trouvé son application dans des établissements d'enseignement. Passons à présent aux problèmes d'organisation de l'enseignement à cette époque.

3.2.1. Problèmes d'organisation de l'enseignement

Pour montrer le contexte de cette époque, nous commencerons par discuter de certains problèmes d'organisation de l'enseignement des langues étrangères qui préoccupaient les contemporains.

Le premier problème est le problème de l'âge des élèves, auquel il est logique de commencer l'étude d'une langue étrangère. L'actualité de cette question est liée au fait que, dans la majorité des familles nobles et bourgeoises, l'enseignement des langues étrangères commençait à un âge précoce. Beaucoup de professeurs et méthodologues protestaient contre cet enseignement précoce des langues étrangères. Ainsi, Orbinsky écrivait : « Il faut donc procéder à cela [l'enseignement des langues étrangères] seulement quand l'enfant aura appris

sa langue maternelle au point qu'il pourra se servir de l'arme sûre de la pensée » (Orbinsky, 1868 : 562). Lambek soutient le même point de vue. Ouchinsky propose l'âge de sept ans, pour commencer à apprendre des langues étrangères, si le but est l'apprentissage du langage oral. Il existe, dans la littérature russe, l'opinion populaire qu'Ouchinsky recommandait de commencer cet enseignement dès 10-12 ans. Cette interprétation de ses idées est incorrecte, car il avait en vue l'étude de la langue avec un but littéraire, c'est-à-dire un enseignement scolaire :

« Si nous étudions les langues avec un but littéraire, il n'y a pas besoin et même c'est très nuisible pour l'étude de commencer trop tôt, avant que l'enfant se soit affermi dans la langue maternelle » (Ouchinsky, 1861 : 568).

Glivenko (1916) a adopté un point de vue analogique sur ce problème. Ainsi, les méthodologues de cette période étaient contre un début trop précoce de l'étude des langues étrangères et croyaient que le choix de l'âge le plus favorable pour commencer l'apprentissage des langues étrangères dépendait du but poursuivi.

Les professeurs et les méthodologues ont essayé de résoudre le problème de l'ordre successif d'étude de deux langues étrangères – problème essentiel à ce moment-là. Ouchinsky proposait de commencer l'étude de la deuxième langue deux ans après l'étude de la première, et critiquait rudement la pratique existant de l'étude simultanée des langues :

« L'enseignement de deux langues étrangères nouvelles ensemble est une erreur pédagogique tellement évident qu'on ne peut que s'étonner qu'elle ait pu se tenir dans tous nos établissements d'enseignement jusqu'ici » (Ouchinsky, 1948 : 299).

La même idée était exprimée par Lambek, qui affirmait « qu'on ne peut pas commencer simultanément à étudier deux langues, sinon on va apporter un dommage irréparable au développement total de l'élève » (Lambek, 1907 : 251). Pour lui, en outre, l'écart à observer ne doit pas être de moins de deux ans. Il nous semble qu'il est utile aux directeurs des écoles et aux cadres qui s'occupaient de l'éducation d'écouter ces recommandations, ainsi que celles relatives à la concentration des heures durant la période initiale d'enseignement de la langue. Lambek, à l'étape initiale de l'étude, suggérait une exposition d'au moins 5 à 6 heures par semaine : « Il est nécessaire d'avoir la plus grande intensité au début de l'apprentissage des

langues étrangères, c'est pourquoi il faut donner 5-6 heures de cours par semaine » (Lambek, 1907 : 252). Ouchinsky formule cette exigence encore plus durement :

« Ce qu'on peut rencontrer très souvent chez nous, ce sont deux heures par semaine pour l'allemand et deux heures pour le français. Cela montre l'absence absolue des connaissances pédagogiques de celui qui fait un tel plan d'éducation. Pas deux et même pas quatre, mais six ou huit heures par semaine doivent être fixées à l'étape initiale de l'apprentissage de la langue étrangère si nous voulons atteindre par cette étude quelque résultat positif et ne pas perdre inutilement le temps de l'enfant » (Ouchinsky, 1851 : 573).

Malheureusement, de telles recommandations demeurèrent seulement à l'état de bonnes propositions à cette époque-là et durant les années suivantes. C'est pourquoi il ne faut pas s'étonner que les résultats atteints n'aient pas été satisfaisants, particulièrement dans le domaine de l'acquisition de la langue orale.

Nous nous arrêtons enfin sur le problème de la formation des professeurs de langues étrangères. Il faut noter qu'il était extrêmement difficile de trouver des bons professeurs. La question de la préparation spéciale des professeurs de langues étrangères a commencé à se poser à la fin du XIX^e siècle. Thomson (1891) a parlé de la nécessité, pour les professeurs, d'avoir non seulement la connaissance de la langue enseignée et du russe, mais aussi un niveau général scientifique, comme les professeurs des autres domaines. Pour cela, il était nécessaire d'envisager une préparation spéciale pour eux. La question relative aux enseignants de langues étrangères et à leur préparation s'est posée particulièrement vivement en lien avec le projet de réforme datant d'avant la Première Guerre mondiale. Larond, membre de la commission des langues étrangères pour le projet de réforme de 1915, proposa de commencer la réforme par la préparation des professeurs. Pour elle, cette préparation ne devait pas avoir un caractère académique : il ne fallait pas « faire le savant » comme cela se pratiquait dans les universités. La préparation devait être conduite dans deux directions :

- premièrement, la formation complémentaire de la matière enseignée ;
- deuxièmement, l'enseignement systématique des approches et des méthodes de l'enseignement.

Malheureusement, ainsi qu'elle l'écrivit, « ni l'un ni l'autre ne se font maintenant » (*Matériel sur la réforme scolaire*, 1915 : 446).

Voilà posés les problèmes méthodologiques qui provoquèrent des débats parmi les méthodologues et les praticiens durant la deuxième moitié du XIX^e et au début du XX^e siècle.

3.2.2. Le développement du système d'enseignement des langues étrangères

Le système d'enseignement des langues étrangères ainsi que la pédagogie en général étaient, à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle, fortement influencés par des professeurs et des méthodologues occidentaux.

Voilà pourquoi Pinkevich a écrit :

« Comment la pensée théorique du professeur russe s'est-elle nourrie ? Il n'y avait qu'une seule réponse à cette question : c'était grâce aux œuvres pédagogiques des auteurs étrangers. Lai, Kirchenchteiner, Natorpe, Barte étaient non seulement plus populaires que les chercheurs russes, mais ils étaient aussi les seuls auteurs à diriger l'idéologie pédagogique au cours des quinze années précédant la révolution » (Pinkevich, 1927 : 15).

L'influence des chercheurs occidentaux dans la méthode d'enseignement des langues étrangères était encore plus grande. Par exemple, dans le manuel méthodologique de Missunovich, sur les quatorze articles recommandés concernant la méthodologie, seulement sept renvoyaient à des auteurs russes (*Matériel sur la réforme scolaire*, 1915). Lors des réunions relatives aux langues étrangères qui avaient lieu au Musée pédagogique des établissements militaires-scolaires, il était presque uniquement discuté des œuvres d'auteurs étrangers : Cune, Birbaumer, etc. Enfin, au premier congrès consacré aux professeurs de langues étrangères, en 1912, des invités comme Valter et Simono avaient une voix décisive. Parfois, les recommandations des méthodologues occidentaux étaient appliquées sans considérer la spécificité ou les conditions de travail de l'école russe. Stromilov n'avait probablement pas si tort – même si c'était dit un peu brutalement – lorsqu'il exprimait : « C'est peu probable qu'il y ait un autre domaine de notre vie qui soit aussi pernicieusement influencé par les recettes allemandes que notre pédagogie » (Stromilov, 1917a : 2).

Malgré l'influence de la méthode occidentale, il existait en Russie, en ce temps-là, des centres spécifiques où étaient élaborées de nouvelles conceptions d'enseignement qui considéraient toutes les conditions spécifiques à la langue russe et prenaient en compte l'absence de ressemblance entre cette langue et les langues européennes : le Musée

pédagogique des établissements militaires–scolaires, tout d’abord, fondé le 9 février 1864 et qui a fonctionné au début comme un établissement avec la collection des manuels scolaires. Plus tard, des départements pour différentes matières ont été créés : ainsi, en 1886, un département des langues étrangères, où furent discutés les manuels scolaires et les œuvres méthodologiques des auteurs étrangers. Habituellement, de telles réunions avaient lieu 11 fois par an (Kokhovsky, 1888). Les questions relatives aux méthodes étaient discutées au cours des réunions de la société néophilologique, bien qu’on y posât en général des questions sur la linguistique et l’enseignement de la langue maternelle (Jacquemont, 1906). D’autres associations existaient, comme l’Association moscovite des personnes s’intéressant à l’enseignement des langues étrangères, ou bien « la Commission d’enseignement des langues étrangères de Tiflis, ou la Société des professeurs de langues étrangères de Saratov, etc. (Rakhmanov, 1949 : 391). Comme évoqué précédemment, le premier congrès des professeurs de langues étrangères eut lieu en 1912. Il fut organisé grâce à l’initiative des sociétés des professeurs de langues étrangères de Moscou et Tiflis. Lors de ce congrès, les variantes extrêmes de la méthode directe triomphèrent. En 1915, il fut décidé d’organiser un deuxième congrès pour contrebalancer le premier. Beaucoup de chercheurs participèrent à sa préparation : Lève, Lyambek pour le département des langues étrangères ; Chtcherba pour la société néophilologique ; Ney, Petchold pour l’association de Saint-Pétersbourg (*ibid.* : 393).

Certaines questions furent élaborées pour la discussion, entre autres : quel est l’objectif d’enseignement des langues étrangères dans les écoles réelles ? Comment doit être organisé l’enseignement pour recevoir un enseignement général ? Quelle doit être la formation scientifique et pratique des enseignants de langue étrangère ? Comment enseigner aux adultes débutants ou aux enfants d’âge préscolaire ? Cette liste de questions, particulièrement celles portant sur les objectifs généraux et les différentes techniques d’enseignement, montrent que ce congrès devait apporter une réponse au premier congrès. C’était la première fois qu’était discuté le problème de la formation des professeurs de langues étrangères. Cela montre qu’au début du XX^e siècle, il existait des centres qui essayaient d’élaborer une méthode. Ceux-ci ont commencé à créer une méthode russe qui était très différente des méthodes populaires à l’étranger, comme la méthode directe, qui était considérée comme universelle. Malheureusement, la Première Guerre mondiale n’a pas permis de réaliser ces projets, et la révolution qui a suivi a ralenti ce processus d’enseignement des langues étrangères.

L'étude des livres méthodologiques de la fin du XIX^e siècle et du début du XX^e siècle nous montre que les auteurs utilisaient des termes qui ne coïncidaient pas du tout avec les noms des méthodes : méthode synthétique et analytique, méthode analytique-synthétique, méthode visuelle et inductive, et d'autres qui prétendaient déterminer les tendances méthodologiques. La même chose peut être observée pour la question de la pratique. En 1911, Volyntsevich dit ainsi : « L'organisation de l'enseignement des langues étrangères se trouve entre des méthodes grammaticales et naturelles ; une sorte de *gemischte Methode* » (Volyntsevich, 1911 : 145). Ney a, de son côté, énuméré les méthodes suivantes : la méthode grammaire-traduction, la méthode constructive, la méthode analytique-directe, naturelle et pratique (Ney, 1910 : 4). C'est pourquoi, pour établir les méthodes principales et leurs modifications, et comprendre ce qui était nouveau et ce qui était un retour au passé, il est nécessaire d'examiner comment les problèmes principaux de la méthodologie étaient résolus. Après cela, il sera possible de donner une réponse par rapport aux méthodes utilisées.

Dans ce cas, il est logique de déterminer les opinions des méthodologues sur les points suivants : l'objectif d'enseignement (général et pratique) ; la position par rapport à la langue natale et les traductions ; l'attitude envers l'apprentissage de la grammaire ; la proportion entre la langue orale, la grammaire, la lecture, etc.

3.3. Histoire de la méthodologie après la révolution

Le sort des langues étrangères en tant que matière scolaire au début des années vingt et leur expansion conséquente ont marqué le développement de la méthodologie nationale durant la période en question. À l'époque, il était nécessaire de défendre la place des langues étrangères dans le programme scolaire obligatoire. De ce fait, deux problèmes majeurs attiraient l'attention des didacticiens : l'objectif de l'apprentissage des langues et les méthodes de leur enseignement.

Désormais, d'autres méthodes et problèmes commençaient à être examinés. Cela était facilité par l'apparition des premiers centres de recherche. À Leningrad, la Société pour l'étude et l'enseignement des langues et des lettres (y compris des langues étrangères) avait fait son apparition. À l'Institut de pédagogie scientifique, il existait un bureau des langues

étrangères, dirigé par Chtcherba, qui menait un travail systématique sur les questions de la méthodologie d'étude.

À Moscou, le Comité permanent des langues étrangères de l'Institut pédagogique humanitaire central fut créé. Son établissement eut pour résultat la première édition du recueil des méthodes d'enseignement des langues étrangères à l'époque soviétique. Ultérieurement, le centre fut transféré à l'Institut des méthodes scientifiques et pédagogiques de l'enseignement scolaire, où se trouvait le bureau des langues étrangères, dirigé par Ganshina. Les enseignants et les étudiants de la faculté pédagogique de l'université d'État de Moscou 2, où fut créé, en 1924, le premier département de méthodologie, participèrent activement au travail du bureau.

À la fin des années vingt, ce bureau fonctionnait à l'Institut de la recherche scientifique et pédagogique de l'université d'État de Moscou 2, où le Comité permanent des langues étrangères tenait ses réunions pour des sections différentes. Le travail régulier de ces sections est attesté par le fait que, de décembre 1924 à juin 1930, 18 séances de sections, dont 9 concernant l'enseignement des langues étrangères, eurent lieu (Académie russe de l'éducation, Archives scientifiques, F 4, op. 1, D. 106, L. 35). Les recherches menées dans le pays se traduisirent par une forte augmentation des publications sur les méthodes d'enseignement des langues étrangères. Si, entre 1917 et 1923, 11 articles seulement furent publiés, 7 monographies et plaquettes, 6 recueils d'articles et plus de 40 articles individuels virent le jour entre 1924 et 1932.

3.3.1. Problèmes d'organisation de l'enseignement

La gamme de problèmes méthodologiques vivement débattus au cours de cette période s'élargit considérablement. Au début de la révolution, la méthode directe (naturelle) était dépassée en Russie. La comparaison avec la langue maternelle était devenue plus importante. Cela est particulièrement évident dans les matériaux de la réforme d'Ignatiev. Dans un premier temps, après la révolution, la méthode directe (naturelle) et la grammaire-traduction coexistent dans les écoles. Nous trouvons confirmation de ce phénomène dans le rapport de l'École d'Elizabeth, dans le district de Peterhof de l'Union des communes de la Région du Nord pour l'année académique 1919-1920, publié par Korolev (Korolev, 1958 : 310). Alors que, lors des cours de langue allemande, la méthode directe était employée, l'accent était mis

sur la traduction lors des cours de langue française. Cependant, dès 1919, la méthode directe se popularisa. En 1919, les programmes du Commissariat national de l'éducation de l'Union des communes de la Région du Nord comportaient une demande catégorique d'utilisation de la méthode directe.

Les auteurs préconisaient « 1. Le rejet complet de l'ancienne méthode de grammaire-traduction d'enseignement de la langue, toujours dominante dans de nombreuses écoles, et son remplacement obligatoire par la méthode directe ou naturelle », pour atteindre l'objectif du programme (Commissariat des lumières nationales de l'Union des communes du Nord. Programme exemplaire des langues étrangères, Petrograd, 1919 : 30). Cette directive est suivie dans les programmes du Département de l'Éducation nationale de Petrograd de 1923. Le rejet de l'ancienne méthode de grammaire-traduction figure également dans les articles publiés au début des années vingt. Ainsi, Kroupskaïa, appelant à la comparaison des langues maternelle et étrangère lors de l'apprentissage général, recommande d'utiliser la méthode naturelle de Berlitz pour l'apprentissage des bases :

« Le système de Berlitz repose sur un principe absolument correct, qui est l'association des mots étrangers avec les objets eux-mêmes. La méthode de l'apprentissage naturel (associatif) d'une langue étrangère est la plus économique, permettant d'atteindre le but rapidement » (Kroupskaïa, 1959 : 71).

Au milieu des années vingt, dans la littérature méthodologique nationale, la méthode directe dominait. Ainsi, Fechner, après avoir examiné diverses méthodes, constatait : « Il reste la méthode directe, visuelle, la seule permettant d'atteindre une bonne compréhension d'une langue et une certaine capacité de maîtrise pratique » (Fechner, 1924 : 41). L'avis de Spendiarov sur la méthode directe était aussi péremptoire (Spendiarov, 1927). Une opinion similaire sur les avantages de la méthode directe fut exprimée par Shestakov, l'auteur de la méthodologie d'enseignement de l'anglais de Vladivostok (Shestakov, 1926). De ce fait, une question se pose : pourquoi, après la révolution, la méthode directe fut-elle de nouveau populaire, après avoir été dépassée avant la révolution ?

Il nous semble que ce retour à la méthode directe est dû à de nombreuses raisons. Avant tout, dans les premières années du pouvoir soviétique, il était question d'abandonner tout héritage de l'ancienne école, en pédagogie comme dans d'autres domaines. De nombreuses écoles prérévolutionnaires utilisaient la méthode de traduction sous sa forme initiale ou

modifiée. Tout cela donnait à Kroupskaïa le droit d'affirmer : « Autrefois, lors de l'enseignement d'une langue, l'attention principale était portée sur la grammaire, les dictées et la traduction » (Kroupskaïa, 1959 : 71). Deuxièmement, Kroupskaïa, comme d'autres révolutionnaires ayant pris la tête de l'éducation, s'appuyait sur l'expérience des révolutionnaires russes émigrés étudiant une langue dans le cadre de la communication dans un environnement naturel. Ce n'est pas un hasard si Kroupskaïa écrivait :

« Il est plus facile d'apprendre une langue par la communication [...] La meilleure façon d'apprendre une langue serait la vaste communication des enfants parlant différentes langues » (*ibid.* : 70).

La méthode directe (naturelle) essaie justement d'assimiler l'apprentissage à une telle communication. Troisièmement – et c'est peut-être l'une des raisons les plus importantes –, la propagation de la méthode directe au milieu des années vingt fut renforcée par la prédominance du béhaviorisme, de la réflexologie et de la réactologie¹⁵ en psychologie, et de sa réflexion en didactique. D'après le béhaviorisme, toute activité humaine était réduite aux acquis, et tout apprentissage était considéré comme le développement des compétences, basé sur les répétitions fréquentes de la relation incitation-réaction. Les réflexologues et les réactologues russes partageaient des idées similaires. Ils réduisaient également la pensée et la parole à des réactions. Ainsi, Kornilov écrivait :

« Toute la variété des réactions acquises se réduit, en fait, à une seule classe de réactions musculomotrices, mais, compte tenu du fait que les significations de ces réactions musculomotrices ne sont pas pareilles, ces réactions peuvent être divisées en deux groupes : les réactions musculomotrices du tronc et des membres, et les réactions musculomotrices du larynx, des lèvres ou de la langue, ou les réactions verbales, dites discursives » (Kornilov, 1931 :156).

À partir de cette compréhension du mécanisme d'action des processus mentaux supérieurs chez l'homme, il s'ensuivait que, dans l'apprentissage, tout revenait à assurer la reproduction répétée des incitations et, par conséquent, à consolider les réactions. Il est tout à fait évident qu'une telle compréhension du processus d'apprentissage des langues étrangères

¹⁵ Réactologie : courant de la psychologie soviétique qui essaie de relier l'approche empirique de l'étude du comportement humain à une idéologie dogmatique marxiste. Son auteur est Kornilov (1921). La réactologie est une version modifiée de la réflexologie, dont les représentants les plus éminents furent, entre autres, Bekhterev et Protopopov.

justifiait une méthode directe, car cette dernière cherche à enseigner une langue aux élèves par l'imitation mécanique.

Sur la base des théories de la réflexologie et de la réactologie, des ouvrages didactiques réduisant le processus d'apprentissage au « processus d'assimilation des réactions conditionnées » firent leur apparition (Manzhosse, 1930 : 236). Manzhosse définissait la méthode de l'éducation de la manière suivante :

« Par conséquent, par la méthode de l'éducation, nous comprenons le système de certaines stimulations qui, dans leur totalité, affectent l'organisme de l'élève de telle manière qu'elles atteignent un double objectif pédagogique : d'une part, déclencher les liens entre les situations et les réactions et, d'autre part, consolider l'expérience acquise » (*ibid.* : 222).

3.3.2. Différences entre la méthode directe russe et la méthode directe occidentale

Laissant de côté les tentatives d'utiliser la méthode dans le cadre de la théorie des classes, nous pouvons affirmer que la réduction de l'activité humaine au comportement basé sur la relation incitation-réponse signifiait la reconnaissance de la manière intuitive, inconsciente, d'apprentissage des langues, ce qui correspondait à la directive principale de la méthode directe (naturelle). La méthode directe dominante en Russie au milieu des années vingt était significativement différente des variations occidentales, ce qui nous permet de parler de la version russe de la méthode directe. Cette particularité se manifestait dans les lignes suivantes.

Tout d'abord, la variante russe se caractérisait par une tolérance beaucoup plus importante concernant l'utilisation de la langue maternelle des élèves. Ainsi, Fechner reconnaissait non seulement la traduction comme un moyen de définition d'un phénomène, si d'autres moyens étaient irrationnels, ce que confirmaient les partisans de la méthode directe occidentaux, mais soulignait également que la traduction se déroulait indépendamment du désir de l'enseignant : « Par conséquent, la suppression de la traduction n'est qu'apparente, en réalité, cependant, elle se produit encore lors de la réflexion des élèves » (Fechner, 1925 : 46). Presque tous les didacticiens de cette période reconnaissaient la traduction comme un moyen de contrôler la compréhension du texte. Par exemple, Ganshina écrivit en 1924 : « Or, les avantages de traduire soigneusement, après avoir interprété et travaillé le texte, peuvent

être très importants » (Ganshina, 1924 : 41). La version russe de la méthode directe reconnaissait la pertinence, même limitée, des traductions de la langue maternelle comme un moyen de retenir les structures. Cela, par exemple, fut décrit par Spendiarov, un partisan ardent de la méthode directe. Rappelons que, dans les versions occidentales, ce type de travail, en règle générale, était strictement interdit à l'école.

Deuxièmement, la version russe de la méthode directe était caractérisée par l'utilisation d'une comparaison avec la langue maternelle. Ainsi, Shestakov écrivit : « Seule la méthode comparative d'enseignement de la langue anglaise peut aider à comprendre le sens de certains mots » (Shestakov, 1926 : 18). La comparaison est également mise en évidence dans les ouvrages d'autres didacticiens, par exemple dans ceux de Fechner, bien que la part de la comparaison ait varié chez les différents auteurs. Il est important de mentionner une autre particularité de la variante russe de la méthode directe, qui, cependant, n'était présente que chez Fechner. Ce dernier soulignait que la langue maternelle était plus utilisée à l'étape initiale de l'apprentissage d'une langue étrangère, mais qu'elle était réduite à une étape plus avancée :

« Il est clair que l'utilisation restreinte de la langue maternelle requise par la méthode directe ne peut pas commencer directement par son expulsion absolue, mais elle doit être abordée peu à peu » (Fechner, 1924 : 48).

Fechner ajoutait encore : « Au début de l'apprentissage, il est impossible de ne pas s'appuyer sur la langue maternelle, mais, à l'étape avancée, son utilisation est plus réduite » (*ibid.* : 49).

Les adeptes de la méthode directe et de la méthode mixte mettaient l'accent sur la tendance inverse. En d'autres termes, il existait déjà à cette époque une séquence parfaitement correcte d'utilisation de la langue maternelle, qui fut ensuite généralisée dans la formule de Chtcherba : d'une maîtrise de la langue grâce à la traduction à une maîtrise sans traduction.

Une question se pose naturellement : pourquoi la méthodologie russe, en adoptant la méthode directe, se développa-t-elle différemment de la méthodologie occidentale ? De notre point de vue, cela s'explique par trois circonstances. Avant tout, les disparités entre la langue indigène (russe) et les langues de l'Europe occidentale jouèrent un rôle important. La proximité de ces dernières permettait de commencer l'apprentissage sans recourir à la langue

maternelle des élèves. Les disparités importantes entre la langue russe et les langues de l'Europe occidentale, en particulier le manque de mots similaires, rendaient impossible de se passer de la traduction. Deuxièmement, la pédagogie progressive prérévolutionnaire eut également un impact. L'abandon de l'ensemble du patrimoine prérévolutionnaire ne se manifesta pas aussi fortement que dans les premières années postrévolutionnaires. Les didacticiens de cette époque furent formés grâce aux idées progressistes du passé et, bien sûr, ils comprenaient l'impossibilité d'éliminer complètement la langue maternelle et l'utilisation de la comparaison. Troisièmement, l'enseignement des langues étrangères, pendant la période soviétique, en particulier durant la seconde moitié des années vingt, commença à se propager aux élèves ayant une éducation générale différente, ce qui n'était pas typique de l'Occident.

La venue d'élèves adultes évoque la question de leur dépendance à leur langue maternelle. Il s'avère que les adultes ne veulent pas et ne peuvent pas maîtriser intuitivement une langue parce qu'ils ont développé une approche judicieuse pour maîtriser tout type d'activité. Cela, à son tour, doit affecter la méthodologie à l'école.

Ultérieurement, sous l'influence de ces facteurs, les tendances d'une déviation toujours croissante des canons de la méthode directe furent de plus en plus évidentes, principalement en raison de l'expansion nette des formes d'étude des langues et des types d'élèves. Un rôle considérable fut également joué par les ouvrages de Chtcherba et Kroupskaïa, qui continuaient la promotion de la méthode comparative. Évaluant la méthode directe, Chtcherba écrivit :

« Je pense vraiment que la méthode naturelle a ruiné l'enseignement linguistique dans notre pays. D'autre part, la méthode naturelle, basée sur les réalisations de la linguistique générale du dernier siècle, a apporté de la valeur perpétuelle à l'enseignement des langues. Cependant, puisque la science progresse et que ce qui était nouveau et frais il y a 30-40 ans est maintenant devenu l'alphabet de la vérité ou est tombé en désuétude, je crois que la question sur la méthode naturelle fait l'objet d'un réexamen complet » (Chtcherba, 1926 : 103).

Kroupskaïa écrivit, dans les recommandations concernant l'enseignement de la langue russe aux enfants des minorités ethniques :

« Alors il est nécessaire d'aborder l'apprentissage de la langue russe à travers la langue nationale, l'abécédaire devrait contenir toutes les particularités de la prononciation russe comparées à la langue maternelle des élèves, ainsi que

les caractéristiques de la structure de la langue russe » (Kroupskaïa, 1958 : 214).

Ces raisons furent à l'origine du fait que, chez les éducateurs de cette période, l'idée de l'enseignement comparatif d'une langue étrangère se répandit de plus en plus. Voici trois exemples qui illustrent cette tendance. En 1930, Ganshina écrivit :

« La langue maternelle peut être utilisée sans crainte tant au stade initial de l'apprentissage, et plus tard dans les cas où il est nécessaire de communiquer le sens d'un nouveau mot ou d'une locution » (Ganshina, 1930 : 60).

Les idées de l'enseignement comparatif des langues étrangères commencèrent à pénétrer dans l'environnement pédagogique. Cela est mis en évidence par les articles de l'enseignant Zhilina (1929) et du didacticien Bogdanovitch (1929). Dans ces exemples, nous constatons que l'approche comparative commençait à être comprise plus largement qu'auparavant, couvrant l'ensemble de la filière éducative. Un coup considérable à la méthode directe, en particulier sur la question de la définition du vocabulaire sans traduction, fut porté en 1930 par Ryt (1930). En se fondant sur le matériel abondant des données contemporaines en linguistique et en psychologie en Russie et à l'étranger, celui-ci prouva que la méthode directe était essentiellement insuffisante parce qu'elle excluait la langue maternelle et la traduction. Les ouvrages de Ryt préparaient la voie du développement de la méthode comparative. La généralisation de l'apprentissage des langues étrangères par les divers élèves, d'une part, et la critique de la méthode directe, d'autre part, eurent deux conséquences :

- la méthode directe fut progressivement remplacée par la méthode combinée, puis une nouvelle méthode soviétique fut développée ;
- l'impossibilité de trouver une méthode universelle fut reconnue.

Il existait déjà, en 1927, une tendance à appliquer la méthode combinée. Mamuta constatait ainsi :

« Les rédacteurs des programmes en langue allemande ont adopté, tout au long du programme de sept ans, la méthode combinée *Vermittelnde Methode*, bien que ce terme ne soit mentionné nulle part pour ne pas mettre en avant l'initiative individuelle de certains enseignants » (Mamuta, 1929 : 92).

Plus tard, le mécontentement induit par la méthode directe, dans le contexte de l'expansion de la campagne « Langues étrangères pour le peuple », devint si évident que

même les conférences d'enseignants exigèrent l'utilisation de la méthode combinée, bien qu'elle fût considérée comme une mesure temporaire. Ainsi, la conférence de 1930, sur le rapport de Ganshina, qui ne mentionnait pas la méthode combinée, adopta la résolution suivante :

« Les méthodes utilisées devraient être revues. Certaines d'entre elles, comme la méthode pratique (naturelle), ne répondent pas aux objectifs d'une école moderne, aussi ne peuvent-elles être considérées comme des méthodes d'enseignement de masse ; d'autres, comme la méthode de la traduction, ne concordent pas avec les orientations pédagogiques générales de notre école et sont inacceptables ; le compromis – ladite méthode mixte – souffre d'un manque de clarté et, en raison de l'incertitude, ne peut être considéré comme satisfaisant. Jusqu'à présent (selon les directives de la faculté des langues et des lettres du 7/11/1929 et 1/12/1929), il est recommandé d'appliquer la méthode combinée dans les établissements d'enseignement » (Résolution sur le rapport de Ganshina, 1930 : 41).

Cela fut la première conséquence du rejet de la méthode directe. Cependant, cette méthode n'était ni justifiée ni décrite. De ce fait, différents didacticiens la désignèrent sous des termes différents. Mamuta l'identifia avec la *Vermittelnde Methode*, tandis que le conseil des enseignants du Caucase du Nord la comprit autrement :

« Le travail est effectué d'après la méthode combinée : en première section, on fait le travail avec le texte en appliquant la méthode naturelle ; dans la seconde, la méthode des tâches et le travail indépendant avec le texte et le dictionnaire sont utilisés » (Questions relatives à l'enseignement des langues étrangères dans des écoles, Actes du 1^{er} Congrès régional des enseignants de langues étrangères du Caucase du Nord, Rostov, 1928, 5).

La seconde conséquence du rejet de la méthode directe se traduit par le fait que les didacticiens soviétiques reconnurent l'impossibilité de créer une méthode universelle et commencèrent à développer des méthodes en tant que systèmes de moyens à des fins et conditions différentes. Fechner écrivit :

« Cela signifie que la même méthode peut être appropriée ou non selon le cas, tout dépendra de la façon dont cette méthode correspond au but, au temps, à la composition du groupe d'élèves » (Fechner, 1925 : 42).

La même idée est exprimée par Ryt, qui se plaignit de la prise en compte insuffisante des différences d'âge des élèves :

« Presque tous les didacticiens de l'enseignement des langues étrangères ignorent les différences d'âge, raison pour laquelle la plupart de leurs principes, calculés sur "une personne en général", sont pratiquement inacceptables » (Ryt, 1930 : 45).

Ainsi, les didacticiens, plus de dix ans plus tard, finirent par rejeter la méthode directe et adoptèrent la voie d'une approche comparative : le système méthodologique appliqué par les didacticiens prérévolutionnaires.

3.3.3. Développement du système d'enseignement des langues étrangères après les années trente

Les années trente se caractérisèrent par le développement significatif de la méthode nationale d'enseignement des langues étrangères, car, tant dans la période précédente qu'au début des années trente, une expérience considérable fut accumulée dans l'enseignement des langues sous différentes conditions et avec des populations diverses, depuis le niveau scolaire jusqu'à l'enseignement aux adultes avec un niveau d'éducation variable. La création d'établissements d'enseignement, dans lesquels les problèmes méthodologiques sont étudiés, joua un rôle important. Il convient de mentionner en particulier l'Institut pédagogique des langues étrangères d'État de Moscou, où, pour la première fois, on commença à enquêter sur les problèmes psychologiques liés à l'apprentissage de langues étrangères. Les manuels de méthodes spécifiques en anglais, français et allemand furent perfectionnés et republiés. Le nombre de publications méthodologiques augmenta considérablement.

Dès 1936, une revue méthodologique, *Les langues étrangères à l'école*, fut publiée. Le fait que des didacticiens travaillaient dans les principaux organismes de l'Éducation nationale joua aussi un rôle important dans la diffusion des nouvelles idées méthodologiques. Ainsi, Sergueevski, Tennova et Tchaplina, didacticiens connus, travaillèrent à la tête du Conseil méthodologique pédagogique, dans l'appareil du Commissariat de l'éducation nationale de la République socialiste fédérative soviétique de Russie (RSFSR). L'une des questions cruciales de la méthodologie, qui intéressait les didacticiens des années trente, était le rôle de la langue maternelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Comme indiqué précédemment, la question de l'utilisation de la langue maternelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère était, dans l'ensemble, résolue. Cependant, après avoir

analysé les manuels méthodologiques de cette époque et les différents articles publiés, nous pouvons conclure que les opinions des didacticiens des écoles de Moscou et de Leningrad différaient considérablement selon la nature de l'utilisation de la langue maternelle. Ces disparités se résumaient à une différence relative à l'importance de l'utilisation de la langue maternelle et au rôle de la comparaison. L'école de Moscou se caractérisait par une attitude plus restreinte et le désir de réduire l'utilisation de la langue maternelle, en particulier au stade initial de l'apprentissage. Ainsi, Grouzinskaia écrivait :

« L'appel à la comparaison consciente, appliquée comme une méthode, est relativement faible à l'école secondaire ; elle n'est presque pas appliquée au stade initial de l'apprentissage d'une langue, mais aux étapes plus avancées, elle commence à gagner de plus en plus de confiance » (Grouzinskaia, 1933 : 13).

G. Goldstein et R. Rosenberg exprimèrent encore plus de retenue à l'égard de ce problème. L'école des didacticiens de Leningrad (Aleksander, Bouchtouveva) recommandait une utilisation plus vaste de la langue maternelle. En 1931, Bouchtouveva souligna :

« La traduction en langue maternelle ne fait pas obstacle au travail productif sur l'anglais, mais, au contraire, favorise son assimilation avec une dépense de temps moins importante » (Bouchtouveva, 1931 : 95).

La principale différence entre les opinions de ces écoles résidait dans la compréhension du rôle de la comparaison avec la langue maternelle. Les didacticiens de Moscou considéraient la comparaison avec la langue maternelle comme un moyen de fournir une compréhension plus complète des phénomènes à l'étude. Liubarskaia déclara ainsi :

« Pour comprendre pleinement chaque nouveau phénomène grammatical qu'un élève constate dans un discours oral et écrit, il ne suffit pas de le traduire, il doit être comparé au phénomène correspondant de la langue maternelle » (Liubarskaia, 1939 : 56).

Cette compréhension de la comparaison fut particulièrement manifestée dans l'article de Salistra, qui écrivit :

« De nombreuses difficultés dans l'apprentissage d'une langue étrangère peuvent être atténuées en liant les expressions étrangères, à première vue, à notre langue avec les expressions de la langue maternelle » (Salistra, 1939 : 49).

Pour comprendre qu'il ne peut y avoir qu'une seule négation en langue allemande, il suggérait d'informer les élèves sur l'ancienne expression russe par le biais d'une seule négation : « Никто же похулит (Personne ne blâmera) ». Grouzinskaia, qui proposait d'effectuer une comparaison préliminaire des phénomènes de la langue maternelle avec ceux d'une langue étrangère pour établir la séquence de l'assimilation des faits linguistiques sur le principe du facile au complexe, s'approcha encore plus de l'idée des techniques méthodologiques, qui permettaient de surmonter les difficultés causées par l'interférence de la langue maternelle :

« Le deuxième type de comparaison préliminaire, dit "comparaison linguistique", vise à découvrir le degré d'éloignement de certains phénomènes linguistiques dans la langue étudiée avec ceux de la langue maternelle des élèves et à proposer le matériel en fonction du degré de comparabilité » (Grouzinskaia, 1933 : 12).

Toutefois, ces recommandations ne changèrent pas la tendance générale des avis de l'école de Moscou. D'autres points de vue furent partagés par les didacticiens de l'école de Leningrad. Dans l'approche de Bouchtoueva, la comparaison était déjà considérée comme un moyen d'identifier les difficultés. Aleksander alla encore plus loin avec l'idée d'une méthode basée sur le fait de surmonter les difficultés résultant de l'interférence de la langue maternelle. Tout d'abord, il se fonda sur le fait qu'à « l'apprentissage d'une langue étrangère, tout aspect sera perçu par les élèves non pas directement, mais par rapport à la langue maternelle » (Alexander, 1934 : 22). En outre, il démontra que, pour éviter toute interférence de la langue maternelle, des explications et des exercices spéciaux étaient nécessaires :

« Dans ces cas, avant le développement d'une certaine compétence requise dans une langue étrangère, il est nécessaire d'expliquer à un élève que la façon d'exprimer une pensée dans une langue étrangère est complètement différente de celle de sa langue maternelle ; si une telle indication n'est pas suffisante, on peut s'attendre à une acquisition des compétences seulement après avoir surmonté la force d'inertie de la langue maternelle » (*ibid.* : 22).

Sur la base de cette thèse, Aleksander définit la difficulté linguistique comme l'unité de planification du programme d'apprentissage, selon laquelle tout le travail sur la maîtrise d'une langue se fondait. À ce propos, il souligna le lien existant entre une difficulté linguistique et une compétence : « Toute difficulté linguistique équivaut à une compétence,

qui, à son tour, représente une difficulté surmontée » (*ibid.* : 30). Ainsi, pour le développement des compétences, il était nécessaire, à son avis, de construire un processus d'apprentissage basé sur les difficultés linguistiques réelles de la langue étudiée, en tenant compte de la relation de cette dernière avec la langue maternelle. Il est évident que les idées de Aleksander correspondaient aux idées de l'approche comparative, maintenant partagées par tous. Leur généralisation à Leningrad n'était pas accidentelle, puisque ces idées étaient clairement exprimées par Chtcherba et beaucoup d'autres, qui participaient activement au travail du Département des langues étrangères du Musée pédagogique des établissements d'enseignement militaire et à la préparation de la réforme d'Ignatiev.

Cependant, dans l'histoire de la méthodologie, les idées théoriques progressistes de Aleksander et d'autres représentants de l'école de Leningrad ne furent pas adoptées par les contemporains. De notre point de vue, cela se produisit pour les raisons suivantes. Tout d'abord, dans la méthodologie de l'époque, la méthode directe exerçait encore une forte influence. Par conséquent, les idées de l'apprentissage comparatif en pleine portée de ce concept ne pouvaient pas être acceptées. Deuxièmement, les idées d'une approche comparative n'étaient pas renforcées, au milieu des années trente, par les données de la pédagogie et de la psychologie. Les idées de Vygotski, après le débat de 1932, et la décision du Comité central du Parti communiste de l'Union soviétique (PCUS) concernant la pédagogie ne se généralisèrent pas, même si elles pouvaient aider à justifier cette approche. Troisièmement, les propos de Aleksander et d'autres étaient formulés théoriquement et non soutenus par des expériences et des pratiques, ce qui empêcha leur diffusion.

La deuxième question théorique qui concernait les didacticiens des années trente avait trait au problème du système d'exercices. Au départ, les manuels sur la méthode mentionnaient des exercices isolés concernant certains aspects de la langue. C'est seulement au début des années quarante, sous l'influence des ouvrages de Palmer, que l'établissement d'un système d'exercices dans la méthodologie, donc la tentative de rationaliser leur séquence, fut entrepris. Tsvetkova tenta, de manière convaincante, de présenter un système d'exercices en se basant sur les trois étapes principales du processus pédagogique, établies par la pédagogie soviétique : l'introduction du matériel, l'acquisition des compétences et le contrôle de l'assimilation. La deuxième étape était subdivisée en quatre stades : reproduction imitative, reconnaissance (reconnaissance dans un nouveau contexte), reproduction semi-

libre (reproduction dans un nouveau contexte), reproduction libre. Tsvetkova définit la phase de contrôle comme suit :

« La reproduction libre se réfère à l'étape de la maîtrise complète [...], par conséquent, les exercices relatifs à la troisième étape ne sont plus éducatifs, mais servent plutôt de contrôle » (Tsvetkova, 1940 : 18).

L'analyse de cette tentative démontre son éclectisme. Les étapes du processus d'apprentissage et les stades d'apprentissage étaient établis sur différentes bases. Ces dernières se référaient en particulier aux étapes de la maîtrise développées par Palmer : la perception, la reconnaissance, la reproduction imitative et la reproduction libre (Palmer, 1917 : 221). Par conséquent, une incohérence totale était observée dans la combinaison des étapes et des stades. Concentrons-nous uniquement sur deux éléments. Le premier écart était que la première étape ne pouvait pas être suivie par le premier stade de la deuxième étape. La première étape, selon Tsvetkova, était l'introduction du matériel, dite « transmission de l'acquis d'un sujet » – c'était exactement ce que la pédagogie de cette époque comprenait par cette étape. Or, le stade suivant de la deuxième étape, la reproduction imitative, niait le recours à l'acquis.

Le deuxième écart se trouvait dans la description de la dernière étape. S'il s'agissait principalement du contrôle, l'apprentissage ne pouvait être durable et assurer la maîtrise de la reproduction libre, car de nombreux exercices étaient nécessaires pour cela. Une tentative plus réussie dans cette direction fut réalisée par Grouzinskaia, bien que sous l'influence des travaux de Palmer. Elle fonda son système d'exercices sur les données de la pédagogie russe à propos de la transition du savoir vers les compétences (Gruzdeva, 1940), et sur les propos de la psychologie, qui identifiait les étapes suivantes du processus d'assimilation : la sensibilisation, l'acquisition des compétences, l'application en pratique (Rizel, 1937). À partir de cela, Grouzinskaia définit le processus de maîtrise d'une langue comme suit :

« La langue étrangère appartient au nombre de disciplines scolaires pour la maîtrise desquels il ne suffit pas de cumuler des acquis. Le plus important et le plus difficile, dans l'apprentissage d'une langue étrangère, est, après avoir acquis les connaissances, de pouvoir les utiliser correctement et avec précision ; en pratique, de concevoir une langue étrangère en tant qu'activité, et non comme un stock passif d'informations sur une langue » (Grouzinskaia, 1940 : 7).

Conformément à cela, Grouzinskaia identifia trois étapes d'assimilation :

« La création de la capacité de reconnaître un nouveau phénomène, la capacité de le reconnaître dans un contexte et de l'extraire » (*ibid.* : 8).

« La création de la capacité de manipuler les nouvelles compétences linguistiques en relation avec les compétences déjà existantes chez un élève » (*ibid.* : 9).

« La capacité de reproduire arbitrairement un phénomène de la langue, sans préavis, pour exprimer ses pensées » (*ibid.*).

Notons ici que la deuxième étape est identifiée avec la reproduction semi-libre, et la troisième avec la reproduction libre, sous l'influence des idées de Palmer.

Suivant ces étapes, Grouzinskaia construisit un système d'exercices. Pour la première étape, elle recommanda des exercices d'aspect ; à la deuxième et à la troisième étape, elle proposa d'ajouter des exercices pour le développement de compétences actives. Ainsi, elle écrivit :

« Les deux dernières étapes (la reproduction semi-libre et la reproduction libre), en plus des exercices visant à stabiliser certains types d'acquis linguistiques, devraient inclure toute la variété des exercices visant à créer des compétences actives » (*ibid.*).

En ce qui concerne ce système d'exercices et, surtout, le propos méthodologiquement inacceptable selon lequel la reconnaissance d'un phénomène linguistique n'était qu'une étape de reproduction et non une compétence qualitativement différente, il est nécessaire de noter une autre divergence. Si les élèves de la deuxième étape étaient en mesure de faire les exercices développant les compétences actives, les exercices d'aspect n'étaient plus nécessaires, selon Grouzinskaia, en particulier à la troisième étape, car l'objectif ultime était de « concevoir une langue étrangère comme une activité ».

Malgré ces lacunes dans la résolution du problème du système d'exercices de Grouzinskaia et Tsvetkova, leurs tentatives sont d'une grande importance, car, pour la première fois dans la méthodologie nationale, elles résolvaient le problème le plus important et organisaient, dans une certaine mesure, l'utilisation d'exercices.

Le troisième problème théorique reflété dans les ouvrages méthodologiques de cette période concernait le problème de la méthode. Comme précisé dans le chapitre précédent, les didacticiens des années trente rejetaient la méthode directe et supposaient qu'il était possible d'utiliser la méthode combinée jusqu'à ce qu'une nouvelle méthode fût développée. Il

existait, chez les didacticiens du début des années trente, une variété de méthodes, étant donné que le concept même de méthode combinée n'était ni divulgué ni justifié. Cela est mis en évidence par le rapport de la commission qui contrôlait les universités du Comité national de l'industrie lourde. À la suite d'une enquête auprès de 50 universités, il fut établi :

« Les méthodes suivantes sont mentionnées dans le rapport : la méthode de traduction, la lecture analytique, la méthode combinée, le travail de groupe, la méthode de question-réponse, la méthode semi-libre » (*Bulletin du Commissariat du peuple à l'éducation de la RSFSR*, 1934, n° 25, p. 440).

Il est évident que les méthodes énumérées avaient des bases complètement différentes. En outre, certaines étaient clairement nommées selon une technique qui dominait dans l'enseignement d'une langue étrangère dans une institution éducative. Une telle diversité de noms ainsi que d'approches de la définition de la méthode était due à deux faits. Tout d'abord, les didacticiens de cette époque étaient habitués aux deux méthodes qui déterminaient toute la direction du travail : méthode directe et grammaire-traduction. La diversité des élèves selon leur âge et leur niveau d'éducation générale nécessitait des approches différentes de celles formulées dans les méthodes connues. Deuxièmement, à l'école, avant la décision du Comité central du PCUS (B.) concernant le programme éducatif de l'année scolaire 1931-1932, des méthodes diverses étaient appliquées. Il est tout à fait évident que la création d'une nouvelle méthode était une tâche complexe qui ne pouvait être résolue en peu de temps. Or, dans les travaux des didacticiens du milieu des années trente, on ne trouvait ni le nom de la nouvelle méthode ni sa justification. Cependant, dans les mêmes manuels, on constatait des tentatives de formuler le concept même de la méthode. Liubarskaia définit ce concept comme suit :

« La méthode est la voie la plus courte vers l'objectif. C'est une séquence justifiée et ordonnée des techniques visant un objectif spécifique » (Liubarskaia, 1939 : 7).

Aleksander expliqua ce concept avec plus de précision :

« La méthode est un paramètre général du processus d'apprentissage des langues étrangères, exprimé dans un certain système de techniques visant certaines compétences de maîtrise d'une langue étrangère » (Alexander, 1934 : 64).

L'analyse des définitions ci-dessus prouve que les didacticiens en langues étrangères comprenaient le terme *méthode* de manière beaucoup plus large que les enseignants, à savoir comme le système qui déterminait l'ensemble du processus d'apprentissage des langues étrangères, et non seulement comme « un moyen de transfert des acquis aux élèves et d'utilisation maîtrisée de ces acquis ». Une telle approche de la définition du concept de méthode était due à la tradition de la méthodologie étrangère, qui avait pénétré le pays, et aussi au fait que la définition pédagogique de la méthode dans la science soviétique n'émergerait qu'à la fin des années trente, bien après l'apparition des méthodes de Grouzinskaia, Aleksander et autres. Les définitions ci-dessus démontrent que tous les auteurs insistaient sur la dépendance de la méthode à l'objectif éducatif. Il convient de souligner que, dans les manuels des années trente, la dépendance de la méthode aux sciences connexes (linguistique et pédagogie) était démontrée. Aleksander décrivit pleinement cette dépendance. Enfin, Grouzinskaia essaya d'aborder le choix des méthodes :

« Étant donné les capacités d'âge de la perception et de la réflexion, l'objectif fondamental de l'enseignement et les tâches éducatives générales de l'école, nous abordons le choix d'une méthode différemment [...], nous forgeons, pour chaque étape de l'apprentissage, une méthode complexe qui reflète toutes les spécificités et particularités d'une étape et incarne en même temps tous les points communs, tous ces prérequis méthodologiques qui sont apportés par la linguistique et la pédagogie, représentant la didactique d'une méthode » (Grouzinskaia, 1933 : 90).

Ainsi, les didacticiens des années trente, bien qu'ils n'aient pas créé de nouvelle méthode (direction méthodologique), créèrent certains prérequis pour cela, clarifiant la notion de la méthode (direction méthodologique), et soulignèrent les facteurs qui influaient sur le choix d'une méthode.

La deuxième moitié des années quarante, ainsi que les années cinquante représentèrent une étape importante dans le développement de la méthodologie d'apprentissage des langues étrangères en tant que science : l'objet de la méthodologie fut finalement déterminé, la compréhension de la méthodologie comme une science pédagogique fut universellement reconnue, et des méthodes de recherche furent proposées. À cette époque, la recherche méthodologique fut lancée sur un front large. Cela fut facilité par la création, en 1944, de l'Académie des sciences pédagogiques de la RSFSR, qui, dans la section de l'apprentissage des langues étrangères, étudia en particulier le problème de l'enseignement de cette

discipline. Des travaux de recherche s'intensifièrent considérablement dans les départements de méthodologie de l'Institut des langues étrangères d'État de Moscou et de l'Institut pédagogique de la ville de Moscou. Dans les années cinquante, de nouveaux centres de développement de méthodes se développèrent : l'Institut pédagogique d'État Herzen de Leningrad, les Instituts des langues étrangères de Gorki et Piatigorsk. La recherche scientifique se développa dans les Instituts régionaux d'amélioration des enseignants¹⁶. Les premières publications sur la psychologie de l'apprentissage des langues étrangères virent le jour. La revue *Les langues étrangères à l'école* fut à nouveau publiée à partir de 1948. Au cours de ces années, la formation des cadres scientifiques se développa dans le pays : pour la période de 1946 à 1959, 131 mémoires et 2 thèses doctorales sur la méthodologie d'enseignement des langues étrangères furent soutenus. Un nombre important de monographies et de recueils, compilant tout le travail accompli par les didacticiens et les enseignants du centre et sur le terrain, furent publiés. Cette période de l'histoire de la méthodologie nationale bruisa de débats animés. Il est possible d'argumenter que la période de 1946 à 1959 fut une période de recherche scientifique assez intensive, qui permit de mettre en forme une méthodologie nationale originale d'enseignement des langues étrangères.

Comme nous l'avons noté précédemment, les termes « apprentissage passif » et « apprentissage actif » d'une langue étaient utilisés depuis longtemps dans la méthodologie nationale. Certes, à la fin des années trente, ils disparurent et furent remplacés, dans certains ouvrages, par « réceptif » et « productif ». Ces termes renvoyaient, en règle générale, aux étapes qualitatives dans la maîtrise du matériel linguistique. Le changement de fond de ces concepts fut mentionné dans les derniers ouvrages de Chtcherba, et surtout dans son ouvrage posthume *Enseigner les langues étrangères au lycée ; Questions générales de la méthodologie*. Dans cet ouvrage, les idées de création d'une grammaire active et passive furent développées en fonction de diverses utilisations dans le processus de l'expression verbale :

« Les grammaires passive et active peuvent et doivent être distinguées. La grammaire passive étudie les fonctions et les valeurs des éléments d'une langue en fonction de leur forme, c'est-à-dire de leur côté externe. La grammaire active enseigne l'utilisation de ces formes » (Chtcherba, 1947 : 84).

¹⁶ Institution éducative et méthodique qui dispense une formation avancée aux enseignants et autres personnels de l'Éducation publique.

« D'après la grammaire active, il faut se fonder sur les besoins recherchant une expression de la pensée, des désirs, etc. » (*ibid.* : 86).

Les citations ci-dessus montrent que Chtcherba basait ses propos sur le fait que, dans un discours, les participants à la communication ont différentes fonctions et utilisent différemment les moyens linguistiques. En d'autres termes, pour la première fois dans l'histoire de la science, il formulait un propos sur la différence fondamentale existant à la fois dans le caractère des actions humaines et dans l'utilisation du matériel linguistique pour exprimer des pensées, d'une part, et les comprendre, d'autre part. Cette affirmation fut ensuite soutenue et justifiée par la théorie de l'information et la psycholinguistique. À partir de cette nouvelle conception des processus de génération de la pensée et de compréhension des pensées d'autres personnes, Chtcherba parvint à une conclusion sur la différence fondamentale existant dans la maîtrise d'une langue : il s'agit de la maîtrise passive ou active. Compte tenu que différents objectifs étaient possibles dans l'apprentissage d'une langue et, par conséquent, que différentes combinaisons de maîtrise passive et active existaient, il formula le statut principal de la méthodologie :

« L'opposition principale dans l'enseignement des langues étrangères est l'opposition de l'enseignement des compétences linguistiques actives et des compétences linguistiques passives [...]. En réunissant ces deux techniques utiles pour atteindre des objectifs différents, on peut obtenir toute une gamme de nuances qui peuvent satisfaire les demandes les plus diverses de la vie » (*ibid.* : 85).

Or, Chtcherba proposait, selon l'objectif de l'apprentissage, de déterminer le volume de la maîtrise active et passive et de sélectionner le matériel adapté. Avant même la publication de cet ouvrage, Rakhmanov et Chtcherba dans un article sur le choix d'un dictionnaire, essayèrent de clarifier cette idée par rapport au vocabulaire. D'autre part, l'idée traditionnelle influençait les deux auteurs. Ainsi, ils déclarèrent :

« Dans le minimum actif, nous comprenons également les mots qu'il [l'élève] doit apprendre pour une compréhension précise, et surtout rapide, d'un texte » (Rakhmanov, Chtcherba, 1946 : 3).

Il est évident qu'une telle définition était certainement erronée et ne correspondait pas aux idées de Chtcherba. En 1947, ce propos fut modifié lors de la publication du vocabulaire de base (Rakhmanov, 1947).

De plus, les termes réceptif et productif (plus tard, reproductif) furent utilisés, et il fut indiqué que le minimum réceptif comprenait également des mots productifs : « les mots qui sont déjà donnés dans le minimum productif sont inclus dans le dictionnaire réceptif » (Rakhmanov, 1947 : 19). Cette théorie, sans raffinement ni explication suffisante, servit de base au programme de l'année 1949.

En outre, Rakhmanov, successeur principal de la théorie de Chtcherba, admit : « Le programme actuel ne donne aucune indication concernant la différence de l'assimilation du matériel linguistique destiné à la maîtrise productive et réceptive » (Rakhmanov, 1950 : 53). Le discours de Rakhmanov, lors de la session du département des langues et des lettres de l'Académie des sciences de l'URSS et de l'Académie des sciences pédagogiques de la RSFSR, n'apporta pas plus d'explication. Cette explication insuffisante de la spécificité de la maîtrise réceptive et productive d'une langue étrangère fut à l'origine de la coexistence de différents points de vue sur la compréhension de la théorie de la compétence linguistique réceptive et productive. Avant tout, il existait une compréhension de la maîtrise réceptive et productive (reproductive) comme les différentes étapes de l'automatisation des mêmes compétences. Par exemple, Vorontsova considérait :

« Sous la maîtrise réceptive des structures grammaticales, il faut comprendre la capacité des élèves, guidés par les règles apprises, à reconnaître les formes et le sens de ces structures dans un texte ou le discours de l'enseignant et à les utiliser. Par la maîtrise productive des structures grammaticales, on entend l'utilisation libre et indépendante de ces structures » (Vorontsova, 1948 : 50).

Deuxièmement, considérant qu'il était possible de subdiviser la maîtrise en assimilations réceptive et productive, certains didacticiens crurent que le développement des compétences n'était réalisé que par les exercices. Korndorf signala ainsi :

« nous ne croyons pas possible de considérer la technique d'explication des mots comme directement dépendante de l'objectif reproductif ou réceptif de maîtrise du mot. Ce problème doit être résolu par le système d'exercices » (Korndorf, 1952 : 106).

Troisièmement, certains didacticiens niaient les différentes façons d'apprendre, selon le caractère allégué de maîtrise du mot. Ainsi, Salistra affirmait :

« Si on veut enseigner à comprendre un texte étranger, il faut enseigner non seulement à comprendre, mais aussi à reproduire le discours étranger et à

exprimer des idées en langue étrangère » (Salistra, 1952 : 43).

Au début des années cinquante, les méthodes d'enseignement des langues étrangères furent préparées par les collaborateurs du secteur de l'enseignement des langues étrangères de l'Institut des méthodes de formation de l'Académie des sciences pédagogiques de la RSFSR, partisans de la théorie réceptive-productive. Cependant, ces méthodes n'apportèrent pas une clarté suffisante à la nouvelle théorie. Ainsi, dans son manuel, Bergman ne prit pas en compte cette théorie, ce qui amena Rakhmanov à expliquer certaines dispositions de l'introduction. En outre, des auteurs comme Arakin ne révélèrent pas de différence entre les exercices d'assimilation réceptive ou productive. Ainsi, ce dernier affirma :

« Il est tout à fait possible d'inclure le vocabulaire réceptif dans divers exercices du type reproductif, la seule différence étant que le vocabulaire réceptif n'est pas automatisé » (Arakin, 1950 : 166).

Les points de vue variés des didacticiens et le manque de recommandations pratiques et de compréhension du fond de la théorie par ses partisans aboutirent à des recommandations absurdes sur le terrain. Le recueil de l'université de Tomsk stipula ainsi :

« Pour accomplir la tâche pratique de l'école, qui est la maîtrise réceptive d'une langue grâce aux compétences productives des élèves, il est recommandé que la grammaire soit enseignée d'après la méthode comparative » (*Pour aider l'enseignant : De l'expérience des professeurs de langues étrangères*, 1951 : 15).

La recommandation de l'université de Saratov n'était pas moins étrange :

« Ensuite, l'enseignant propose aux élèves de souligner les mots qu'ils doivent apprendre (en reproductivité) ; en ce qui concerne les mots restants, les élèves doivent les connaître afin de pouvoir les reconnaître dans un texte » (*Développement méthodologique des leçons en anglais et en allemand*, 1954 : 20).

Tous ces faits, qui témoignaient d'un manque de compréhension de la théorie productive-réceptive, de la présence de points de vue différents chez les didacticiens et, enfin, de la critique des propos linguistiques de Chtcherba après l'ouvrage de Staline *Le marxisme et les questions de la linguistique*, ouvrirent la voie à des débats publics au sujet de cette théorie. En 1953, plusieurs débats eurent ainsi lieu à l'Université des langues étrangères d'État de Moscou, puis à l'Institut des méthodes d'enseignement de l'Académie des sciences

pédagogiques de la RSFSR. En se préparant au débat, Rakhmanov spécifia certains moments de cette théorie. Ainsi, il expliqua que la différente nature de l'assimilation (réceptive et productive) était liée à la nature et au volume du matériel linguistique acquis :

« la différente nature de la maîtrise d'une langue (réceptive ou reproductive) entraîne les différents volume et profondeur des connaissances sur un phénomène linguistique » (Rakhmanov, 1952 : 43).

Un autre propos est aussi important :

« un élève doit apprendre de façon réceptive tout matériel acquis à la reproduction. Nous soulignons ce fait parce que plusieurs didacticiens pensent que l'assimilation du matériel reproductif implique nécessairement qu'il soit assimilé précédemment ou simultanément de façon réceptive » (*ibid.* : 56).

Néanmoins, les changements apportés, malgré leur importance, ne fournissaient pas une explication complète de la théorie, et en particulier de son application pratique.

Au cours de la discussion, la théorie de l'apprentissage réceptif-productif fut critiquée du point de vue de la linguistique, de la psychologie et de la méthodologie. Les principales objections, du point de vue de la linguistique, furent exprimées par Zvegintsev, à l'époque rédacteur en chef de la revue *Les langues étrangères à l'école*. Tout d'abord, il affirma que cette théorie n'avait pas trait à la linguistique et même la contredisait, puisque la langue « comme moyen de communication des personnes ne peut se diviser en aucun élément particulier et séparé quand on la parle ou l'écoute » (Zvegintsev, 1953 : 8). L'accusation principale était que la théorie n'avait pas changé après l'ouvrage de Staline : « Et ces propos contraires à la définition marxiste de la théorie, qui remontent aux travaux de Chtcherba, restent intacts dans l'ouvrage de Rakhmanov » (*ibid.* : 11) ; en particulier, le principe de compatibilité lors de la sélection du vocabulaire, « bien qu'il ne soit pas nommé parmi les caractéristiques du fonds principal de vocabulaire » (*ibid.* : 12). Smirnitski et Akhmanova soutinrent l'opinion que cette théorie ne touchait pas à la linguistique. L'une des principales objections, comme nous pouvons le comprendre des déclarations ci-dessus, était que la théorie de la maîtrise réceptive-productive ne pouvait être argumentée linguistiquement.

À cette époque, c'était sans doute ainsi, car les linguistes ne se livraient pas à l'étude de l'expression verbale. L'objection de Zvegintsev, selon laquelle il s'agissait de certains éléments distincts d'une langue, est inventée, car toute l'originalité de la théorie consista à

effectuer des actions différentes avec un matériel linguistique unique. Quant à l'ouvrage de Staline, il ne concernait ni l'expression verbale ni la maîtrise d'une langue : il ne pouvait donc pas y avoir de justification de la méthodologie d'apprentissage d'une langue. Malgré cela, la critique à cette époque fut décisive pour arrêter l'emploi de la théorie.

Passons à présent à l'analyse des objections du point de vue de la psychologie. Les avis des psychologues concernant cette question étaient partagés. Un certain nombre de psychologues réputés (Egorov, Bogoiavlenski, Artemov) soutenaient la théorie de la maîtrise réceptive-productive d'une langue. Zhinkin déclara ouvertement : « La division des types de maîtrise d'une langue en réceptive et reproductrice semble parfaite » (Zhinkin, 1954 : 90).

D'autres psychologues (Belyaev, Cherychev) s'opposaient fermement à la théorie de la maîtrise réceptive-productive. La principale objection de Belyaev était que, sur la base du fait indiscutable de l'existence de compétences linguistiques réceptives et reproductrices, il était faux de conclure qu'il existât un matériel réceptif et reproductif (Belyaev, 1954 : 40). La deuxième objection, liée à la première, était que l'assimilation réceptive ou reproductrice était un terme inapproprié, puisqu'il n'existait pas dans d'autres disciplines. La dernière supposition était soutenue par Gontcharov.

En outre, Belyaev protestait contre une approche rigide de l'explication de la forme (réceptive) et de la signification (reproductrice), et affirmait que la distinction entre réception et production devait être considérée non comme linguistique, mais comme le processus de la création d'un discours. Après avoir analysé les remarques de Belyaev, nous devons admettre que la dernière d'entre elles était tout à fait juste. Les premières reposaient par contre sur un malentendu, puisque la spécificité des langues étrangères les distingue fortement des autres disciplines.

Comme nous l'avons souligné ci-dessus, les objections des didacticiens étaient associées à une compréhension différente du concept de maîtrise réceptive et productive, ainsi qu'à une théorie insuffisamment développée. En général, le débat démontrait que de nombreux problèmes d'application de la théorie de la maîtrise réceptive-productive se révélaient non résolus, ce qui entraînait une mauvaise compréhension de la théorie. Profitant de ce fait, et principalement compte tenu de la contradiction présumée avec l'ouvrage de Staline, le ministère de l'Éducation de la RSFSR retira les idées de cette théorie des programmes éducatifs et ne recommanda pas son utilisation. Néanmoins, la section de

l'enseignement des langues étrangères de l'Académie des sciences pédagogiques de la RSFSR fut autorisée à continuer les expériences dans ce domaine.

Les partisans de cette théorie formulèrent plus tard certaines précisions qui supprimèrent les objections. Rakhmanov révéla qu'un certain nombre de facteurs influèrent sur la nature de l'explication du matériel linguistique :

« En expliquant le matériel grammatical, il faut tenir compte, d'une part, de son objectif et, d'autre part, de l'ordre de convergence des moyens grammaticaux de la langue allemande avec ceux en russe, troisièmement, de la nature même du phénomène grammatical » (Rakhmanov, 1956 : 78).

Les ouvrages de Arakin et Tsetlin prouvèrent que les exercices oraux étaient indispensables à l'assimilation réceptive du matériel linguistique. Ainsi, Tsetlin écrivit : « Sans exercices oraux, sans énoncé, sans formation d'images auditives et motrices, il est impossible de maîtriser une langue et apprendre à lire » (Tsetlin, 1950 : 240). Enfin, il fut démontré qu'il fallait mettre l'assimilation réceptive en regard non de celle productive, mais de celle reproductrice et réceptive : « Le vocabulaire actif est soumis à l'assimilation reproductrice et réceptive, d'abord à l'assimilation reproductrice, puis à celle réceptive » (Rakhmanov, 1956 : 240). Les manuels méthodologiques de Rakhmanov, Arakin et Tsetlin, publiés à la fin des années cinquante et consacrés à l'enseignement des langues étrangères au lycée, expliquèrent plus en détail les idées de la théorie de maîtrise réceptive-reproductrice.

À la fin des années cinquante, en psychologie, la distinction entre les processus du parler et de l'écoute était généralement reconnue. Raevsky, résumant les résultats de 40 ans de recherche sur la psychologie du discours, écrivit : « Les deux, l'expression orale (parler) et l'écoute, sont des formes particulières de l'expression verbale » (Raevsky, 1958 : 32). La théorie de la maîtrise réceptive-reproductrice d'une langue fut justifiée par la théorie de l'information, et la psycholinguistique, pénétrant de l'Ouest. Et, surtout, la magie du nom de Staline disparut après le 20e Congrès du PCUS. La maîtrise réceptive-reproductrice d'une langue devint un fait universellement reconnu. Ce n'est pas par hasard si cela se reflète dans les ouvrages de Salistra et Korndorf, anciens adversaires de la théorie, publiés en 1959.

Dans la période en question, les problèmes connus de la détermination de la méthodologie en tant que science furent résolus, ce qui contribua au développement de la

littérature pédagogique sur les questions de la spécificité de la pédagogie et de la didactique. Au milieu des années quarante, Chtcherba inclut la méthodologie comme champ pratique de la linguistique : « En tant que linguiste et théoricien, j'interprète la méthodologie d'enseignement des langues étrangères comme une branche pratique de la linguistique générale » (Chtcherba, 1947 : 14). Ce point de vue fut d'abord partagé par Rakhmanov. Apparemment, cette compréhension découla de la situation de la méthodologie de l'époque : l'objet principal de l'enseignement (l'enseignement de l'expression verbale en langue étrangère) n'était pas suffisamment articulé, les liens avec les sciences connexes n'étaient pas pleinement révélés et il n'existait pas de méthodes de recherche. Plus tard, non sans influence des ouvrages sur la didactique, Rakhmanov abandonna l'ancienne définition : « Nous avons défini la méthodologie comme une science appliquée, mais nous devons abandonner cette définition trop étroite et donc non appropriée au contenu de la méthodologie » (Rakhmanov, 1948 : 42). Conformément aux avis des didacticiens, il définit la méthodologie comme didactique particulière. Le propos selon lequel les langues étrangères, contrairement à d'autres disciplines, étaient doublement liées à la psychologie (concernant le processus de l'apprentissage et la psychologie de l'expression), était particulièrement important. Cependant, ce petit article ne fut pas en mesure de convaincre tout le monde, bien qu'il connût une certaine propagation. Belyaev et Benediktov (1957) constatèrent que la psychologie pouvait justifier toutes les dispositions de la méthodologie, et que donc cette dernière n'était que de la psychologie appliquée. Enfin, il fut tenté de priver la méthodologie du statut de science. Ainsi, Zvegintsev attribua aux didacticiens le rôle de répartiteurs, reliant toutes les données des sciences connexes :

« ils font face [les didacticiens] à une tâche de grande importance et complexité : concilier les données d'autres sciences avec les exigences de la pédagogie et, conformément à ces exigences, assurer l'assistance que la linguistique et la psychologie peuvent apporter à l'enseignement des langues étrangères » (Zvegintsev, 1954 : 122).

Malgré le fait qu'à la fin des années cinquante, la définition de la méthodologie comme didactique particulière était soutenue par la majorité des didacticiens, les débats n'étaient pas terminés et ils éclatèrent avec plus de vigueur dans les années soixante. Le développement des méthodes de recherche constitua une contribution importante à la théorie de la méthodologie. La jeune psychologie de l'enseignement des langues étrangères soviétique

introduisit dans la méthodologie une compréhension claire du développement de l'expérience comme méthode de recherche. Les ouvrages de Artemov et Karpov examinèrent les questions suivantes : la justification de l'hypothèse, l'organisation et le déroulement de l'expérience. Les auteurs, pour la première fois, recommandèrent d'utiliser les méthodes des statistiques mathématiques pour calculer les résultats de l'expérience. D'autre part, ils exprimèrent une compréhension différente de la nature de l'expérience. Artemov (1947) recommanda qu'une question assez précise soit identifiée pour l'expérience, tandis qu'I. Karpov considéra qu'il était opportun d'appliquer une expérience synthétique complexe « couvrant le problème dans son ensemble » (Karpov, 1947 : 221). Au cours de la recherche méthodologique, il s'avéra que les deux points de vue étaient pertinents. Le choix de la nature de l'expérience dépendait de son objectif. L'expérience synthétique fut ensuite appelée enseignement expérientiel. En 1958, V. Tsetlin (1958) résuma le développement des méthodes de recherche et mit en évidence le fait qu'une expérience de laboratoire pouvait servir d'introduction à l'enseignement expérientiel. Ce dernier était important pour l'approbation des résultats de la recherche en pratique générale. L'introduction de la notion de conditions expérimentales variables et non variables fut également une nouveauté. Ainsi, dans la méthodologie nationale de l'enseignement des langues étrangères, les premières méthodes expérimentales de recherche furent développées. Au cours de la période examinée, la question de la détermination de la discipline des langues étrangères et du contenu de leur enseignement fut soulevée. Au milieu des années 1940, Chtcherba définit l'objet de l'enseignement comme « une activité qui est fonction d'une communauté humaine » (Chtcherba, 1947 : 11), c'est-à-dire comme l'expression verbale. Ce propos fut approfondi par Rakhmanov, qui nota :

« L'apprentissage d'une langue étrangère à l'école poursuit des objectifs éducatifs et communicatifs ; ces derniers sont particulièrement importants, car ils mettent en évidence la grande différence qui existe entre une langue étrangère et toutes les autres disciplines d'une école secondaire » (Rakhmanov, 1948 : 40).

La deuxième différence qu'il vit était « qu'apprendre une langue étrangère à l'école est beaucoup plus un moyen d'atteindre un objectif qu'une fin en soi » (*ibid.*).

Notons que cette définition de la discipline des langues étrangères ne fut pas immédiatement comprise par les contemporains. Ce fait se manifesta clairement dans la définition du contenu de l'enseignement. Bergman écrivit :

« Le contenu de l'enseignement doit d'abord être compris comme le système des acquis théoriques de la langue allemande que les élèves doivent maîtriser au cours de l'apprentissage » (Bergman, 1951 : 24).

En outre, elle attribuait les textes au contenu de l'enseignement. Une définition similaire fut donnée par Tsetlin dans *La méthodologie de l'enseignement du français au collège*, publiée en 1950. Il est évident que le fait de reconnaître le système des acquis comme le principe fondamental du contenu de l'enseignement témoignait que la maîtrise des acquis devenait l'objectif de l'enseignement. À la fin des années cinquante, lorsque, comme confirmé ci-dessus, la maîtrise de l'expression orale fut considérée comme la tâche principale, la notion de contenu de l'enseignement changea également. Aux deux composants précédents du contenu de l'enseignement, Salistra (1958) ajouta des savoir-faire et des compétences, croyant à juste titre qu'une telle interprétation correspondait aux objectifs de l'enseignement de l'expression verbale. Les années soixante furent marquées, dans l'histoire de la méthodologie, par de fortes discussions sur les principaux problèmes de cette science pédagogique.

Au cours de la première moitié des années soixante, des débats éclatèrent lors du premier séminaire international sur l'enseignement des langues étrangères (novembre 1961), à la Conférence nationale sur l'enseignement des langues étrangères (février 1962), ainsi qu'aux nombreuses conférences d'universitaires et d'enseignants. Les questions d'enseignement des langues étrangères furent largement discutées dans les journaux et les revues pédagogiques, qui, auparavant, ne prêtaient pas attention à cet aspect de la formation des jeunes générations. Au milieu des années soixante, la netteté de la polémique diminua. Cependant, l'activité des didacticiens et des enseignants, causée par les discussions passées, ne cessa d'augmenter. Nous en voulons pour preuve l'augmentation du nombre des publications sur le terrain dans les instituts pédagogiques et les instituts de perfectionnement des enseignants.

Afin de comprendre et d'évaluer correctement le cours et les résultats des débats, il convient d'examiner l'état de la méthodologie au début des débats, c'est-à-dire au début des années soixante, dans le cadre de la méthode comparative. Tout d'abord, il faut noter qu'il n'y avait pas de progrès en ce qui concernait l'élaboration des questions d'enseignement de

l'expression orale. Tsetlin tenta de décrire la logique de l'enseignement de l'expression orale par l'utilisation d'échantillons discursifs :

« le travail dans la classe commence non par la lecture d'un texte, mais avec une série d'exercices plus simples dans lesquels les échantillons discursifs individuels et leurs éléments sont mis au point. Après avoir travaillé les éléments, on travaille avec le texte comme un ensemble sémantique » (Tsetlin, 1962 : 75).

« Les exercices préparatoires oraux sont une condition essentielle de la parole, mais ce n'est pas encore le discours oral. La maîtrise de la parole en tant que telle devrait être fournie par les exercices discursifs » (*ibid.* : 76).

Malgré le fait que peu de chose fut fait en ce qui concernait le développement du système d'enseignement de l'expression orale, des changements importants furent apportés à la compréhension et à la définition des principes généraux de l'enseignement. Tout d'abord, le principe du motif de la parole fut mis en avant, selon lequel le choix du matériel et sa distribution devaient être soumis au problème du développement de l'expression orale et des compétences en lecture, autrement dit : seul le matériel nécessaire pour atteindre les objectifs pratiques de l'enseignement devait être sélectionné. Le contenu principal de la leçon devait inclure une variété d'exercices de l'expression verbale. Enfin, il était souligné que « les principaux objectifs de l'enregistrement et du contrôle de la performance des élèves sont leurs compétences de l'expression orale et de la lecture » (Mirolov, 1961 : 60). Certains changements furent apportés à la compréhension de la conscience de la maîtrise d'une langue. En particulier, la vision de la relation entre la théorie et la pratique changea. Si, dans les années cinquante, il était supposé que les règles devaient toujours précéder la pratique, il était à présent considéré la chose suivante :

« l'assimilation de la théorie (des règles linguistiques) peut précéder ou suivre la pratique, selon la pertinence de l'une ou l'autre façon de développer les savoir-faire et les compétences et, significativement, du vocabulaire des élèves à ce stade d'apprentissage » (Mirolov, 1962 : 59).

La nature des règles utilisées au cours de l'apprentissage fut également révisée. Rakhmanov présenta les revendications suivantes : elles devaient être formulées de façon à « s'appuyer sur la pratique linguistique des élèves », « afin que les élèves puissent les utiliser dans des cas similaires », que les élèves sachent leur utilité et qu'elles soient « sans ambiguïté et ne contredisent pas les autres » (Rakhmanov, 1961 : 35-36).

En d'autres termes, les règles commencèrent à être considérées comme les lignes directrices du matériel linguistique. Tsetlin (1961) alla encore plus loin, distinguant deux types de règles :

- règles-instructions nécessaires pour maîtriser l'usage du matériel linguistique ;
- règles-généralisations, qui favorisaient la prise de conscience du système de la langue étudiée et contribuaient également à sa maîtrise pratique.

Cette dernière thèse indiquait une rupture définitive avec les traditions des années cinquante, selon lesquelles chaque règle avait une certaine valeur éducative en elle-même. La comparaison avec la langue maternelle était interprétée différemment que pendant les années cinquante.

Sa principale signification commença à être liée aux problèmes de la maîtrise pratique d'une langue. Cette approche fut présentée comme « une façon d'usage de l'expérience des élèves dans leur langue maternelle et une telle structure de la méthode qui interférerait avec l'influence de leur langue maternelle » (Mirolubov, 1962 : 60). Ce dernier statut commença à être associé aux spécificités de la structure d'explications et d'exercices. Sous l'influence de la pratique, il fut noté que « l'entraînement excessif de la comparaison est certainement nuisible » (*ibid.* : 61). Enfin, des tentatives d'apporter des changements au principe de l'enseignement interdépendant de l'expression orale, de la lecture et de l'écriture eurent lieu.

Les partisans de la méthode comparative exprimaient leur opinion sur une certaine avancée du travail oral avec le matériel linguistique avant de l'inclure dans la lecture et l'écriture, tout en maintenant un développement parallèle de différents types d'expression verbale (*ibid.*). Cette thèse coïncidait avec la proposition de Moniguetti, exprimée dans les années quarante, et signifiait qu'un élève devrait travailler le matériel linguistique au cours d'exercices oraux avant de le rencontrer dans un texte écrit au cours de la même classe ou à la suivante. La raison d'être de cette approche était que, dans le processus du travail oral, les images sonores et motrices du matériel étudié, absolument nécessaires au développement de tout type d'expression verbale, apparaissaient.

Cette régularité fut justifiée dans l'ouvrage de Zhinkin *Les dispositifs du discours* (1958). L'efficacité de cette voie fut quant à elle vérifiée dans l'expérience de Zheleznyak, qui révéla « une plus grande efficacité finale du cours parallèle (avec une avance du travail oral) par rapport à l'oral » (Zheleznyak, 1961 : 13). L'hypothèse d'une avance orale était un

changement sérieux dans les positions concernant la suite du développement de différents types d'expression verbale, en particulier au stade initial.

Pour comprendre le concept de la méthode comparative du début des années soixante, il était essentiel de reconnaître que la thèse concernant la conscience de l'apprentissage et le développement parallèle de tous les types d'expression verbale se rapportait à l'enseignement scolaire lorsqu'il était disponible à partir de la V^e année et à l'enseignement aux élèves plus âgés. L'enseignement des langues étrangères à l'école maternelle et primaire exigeait des changements de méthode. Mirolubov souligna : « Dans ces conditions, il n'est pas approprié de faire appel aux règles linguistiques, car les enfants manquent d'expérience dans leur langue maternelle pour leur perception » (Mirolubov, 1962 : 63). Tsetlin note : « si les enseignants de l'école primaire commencent à enseigner une langue étrangère, cette étape constitue une sorte de cours oral » (Tsetlin, 1962 : 74). Ainsi, dans le cadre de la méthode comparative, une définition différenciée et flexible fut formulée pour la mise en œuvre des principales dispositions relatives aux différentes caractéristiques d'âge des élèves et à leur expérience dans leur langue maternelle.

La critique de la méthode comparative fut exprimée par différents didacticiens et couvrit diverses de ses clauses. Tous les didacticiens critiquant la méthode relevèrent des lacunes importantes dans le développement des méthodes d'enseignement de l'expression orale, ce qui, comme noté précédemment, était tout à fait justifié. En général, la critique visait l'utilisation des règles et la dépendance à la langue maternelle. Ainsi, Gorelov écrivit : « Les règles en tant que telles ne lui [l'élève] sont pas nécessaires avant que ses intérêts ne se développent dans la sphère théorique » (Gorelov, 1963 : 13). Starkov affirma également : « Les règles sont nécessaires non pour l'utilisation des structures dans un discours, mais pour comprendre le système d'une langue » (Starkov, 1964 : 19). L'appui de la langue maternelle et l'apprentissage interdépendant des différents types d'expression verbale furent aussi fortement critiqués.

Passons maintenant à l'examen des propositions de certains groupes de didacticiens. Un certain nombre de didacticiens, dirigés par Anitchkov, mirent en avance les principes de la forme moderne de la méthode directe, dite « méthode active ». En fait, ils répétèrent les déclarations faites par Anitchkov dans un article publié en 1958.

Passons à l'analyse du concept d'un autre groupe de didacticiens (Vedel, Starkov, Shklyayeva et autres). La formulation la plus consistante des dispositions de cette nouvelle méthode fut réalisée par Starkov, qui proposa les principes suivants :

« 1. La distinction de deux formes de communication linguistique : orale et écrite. 2. La base orale de l'enseignement. 3. La maîtrise du système grammatical d'une langue à l'aide de structures grammaticales. 4. La maîtrise du vocabulaire dans une phrase. 5. La formation de la pensée en langue étrangère. 6. La programmation de la communication grâce aux exercices » (Starkov, 1964 : 5).

Il est évident que le premier principe correspondait aux données scientifiques modernes et ne contredisait pas la méthode comparative. Non sans raison, Starkov expliqua :

« L'enseignement de la communication orale (écoute et parole) et écrite (lecture et écriture) doit se dérouler compte tenu des formes de communication et du type d'activité communicative ; ils nécessitent leurs propres formes de travail et d'exercices » (*ibid.* : 6).

Le deuxième principe provenait clairement de la méthode directe. Starkov et Starkova revendiquaient :

« Le principe des bases verbales d'enseignement stipule qu'il est nécessaire d'enseigner aux élèves l'expression orale, soit la capacité de comprendre le discours des autres (écoute) et d'exprimer ses pensées (parole), et après d'enseigner à l'élève à lire et à écrire » (Starkova, 1962 : 39).

Vedel affirma que, « sans maîtrise de l'expression, il est impossible d'enseigner une lecture normale ; autrement, la personne qui maîtrise l'expression orale et connaît l'alphabet et l'orthographe d'une langue peut lire sans apprentissage spécial » (Vedel, 1962 : 10). À partir de ce principe, les partisans de cette méthode mirent en évidence l'importance d'un cours d'introduction oral avec une période muette (Starkova, 1962 : 40), ce qui rapprochait les auteurs de Palmer. Ainsi, le deuxième principe fit renaître des propos rejetés par les pratiques à l'école, et vint contredire le premier principe. Le troisième principe était conforme à la passion de l'époque pour la méthode linguistique structurale américaine et aux tentatives audiolinguistiques (Freese et Lado) de construire l'enseignement de la langue anglaise sur la base de structures répondant à la recherche en linguistique de ces années, ce qui était donc une nouvelle tendance. Omettons l'analyse de ce principe pour faire le point plus tard sur cette question très pertinente pour les méthodes des années soixante.

Le quatrième principe, l'étude du vocabulaire dans la phrase, fut formulé par Starkov de la manière suivante :

« Étudier les mots isolés est inefficace parce que ces mots sont plus difficiles à retenir dans la mémoire, et ils sont plus faciles à oublier que les mots appris dans une phrase. Travailler un mot isolé n'est pas un exercice discursif » (Starkov, 1964 : 9).

Il est clair que ce principe était emprunté à l'arsenal de la théorie directe. Notons que le travail du vocabulaire dans une phrase n'était pas non plus un exercice discursif, parce que la génération des énoncés et leur compréhension étaient absentes dans ce cas. Comme précisé dans les chapitres précédents, ce principe direct fut rejeté par la pratique de l'enseignement, et les didacticiens considérèrent qu'il était opportun de travailler à la fois sur un mot isolé et sur le mot dans une phrase.

Le cinquième principe de Starkov était associé à la formation de la pensée dans une langue étrangère et, comme le prétend l'auteur lui-même, il était tiré de la théorie de Belyaev, comme, par la suite, le nom de la méthode pratique-consciente. Le fond de ce principe sera examiné en détail dans le cadre de la théorie de Belyaev. Notons ici qu'une analyse plus approfondie montre que les tenants de cette méthode ne s'intéressaient pas tant à la formation de nouveaux concepts qu'à l'évitement de la traduction.

Ainsi, Starkov suggère : « Les moyens visuels devraient prendre la place de la traduction » (Starkov, 1964 : 13). Vedel est encore plus direct : « La tâche de l'enseignant est de raccourcir autant que possible la période de traduction et d'aider les élèves à passer à la réflexion bilingue » (Vedel, 1963 : 26). Ainsi, nous pouvons conclure qu'il s'agit d'une ancienne tentative directe d'exclure, si possible, la traduction en langue maternelle, statut qui est également rejeté dans ses aspects théorique et pratique. Le dernier principe explicité par Starkov renvoyait à la programmation de la communication dans les exercices, c'est-à-dire à la structure d'exercices basée sur l'algorithme de maîtrise de l'expression verbale.

Cependant, un tel algorithme n'était pas développé scientifiquement, et tout était réduit à deux recommandations connues des représentants de la méthode comparative. Starkov recommandait :

« Alors chaque exercice subséquent diffère du précédent par la présence d'une difficulté » (Starkov, 1964 : 13).

« Le travail des exercices discursifs devrait se dérouler dans un environnement aussi proche que possible du naturel, dans lequel existent ces structures linguistiques » (*ibid.* : 14).

En résumant l'analyse des propositions des didacticiens de Voronej, il faut reconnaître que le principe de l'étude de la grammaire en structures était tout neuf. Le premier et le cinquième principe, le dernier dans l'interprétation de Starkov, étaient connus dans la méthodologie. Les autres étaient purement directs.

Passons à l'analyse des propos de Belyaev, synthétisés sous la forme de la méthode pratique-consciente. La particularité de son point de vue est qu'en rédigeant ses principes, il ne se fonde que sur la psychologie :

« Puisque les règles régissant la maîtrise d'une langue étrangère sont établies en psychologie, est également claire la manière dont il convient d'enseigner cette langue, la manière dont doit se dérouler le processus de l'assimilation de cette langue, et quels sont les méthodes, les moyens et les astuces d'enseignement qui doivent être considérés comme les meilleures » (Belyaev, 1960 : 50).

Notons une faiblesse de ce concept, car il est méthodologiquement incorrect de déterminer les principes de l'enseignement en se basant uniquement sur les données issues de la psychologie. Ce n'est pas par hasard si l'un des plus grands psychologues Komilov soulignait que « la pédagogie a ses propres règles, qui ne sont que partiellement basées sur les principes de la psychologie et ne sont pas réductibles » (Komilov, 1947 : 9).

Comme la méthodologie est une science pédagogique, l'avis initial de Belyaev était erroné. Belyaev mit en évidence les dispositions suivantes de la méthode pratique-consciente :

1. La pratique de la parole, précédée, cependant, par des statuts théoriques, doit être le facteur décisif.
2. Dans l'apprentissage, la traduction est à éviter, les élèves doivent développer la perception de la langue et la réflexion en cette langue.
3. D'abord, il faut enseigner aux élèves la perception et la compréhension d'un discours étranger à l'oral, l'expression orale active en langue étrangère, et seulement après l'expression écrite.

4. « Chercher à enseigner aux étudiants non seulement des compétences réceptives et reproductives, mais surtout les composantes productives en langue étrangère » (Belyaev, 1960 : 56).

Examinons ces principes plus en détail. Le premier principe est très important et ne fut pas utilisé avant dans le cadre de la méthode comparative-consciente. Le propos sur la théorie et les règles n'était pas nouveau, quoique justifié. Cependant, la dernière thèse de la théorie de Belyaev n'était pas très claire, car il parlait des processus parallèles et interdépendants de formation de la connaissance d'une langue et des compétences discursives, en soutenant que « les moyens d'assimilation des deux sont différents » (Belyaev, 1959 : 57). Belyaev justifiait le second principe, sur la formation préférentielle de la pensée dans une langue étrangère, par les différences de termes entre la langue maternelle et celle étudiée – par exemple, le mot *to go*, en anglais, correspondait à *ехать, идти, плыть* en russe. Ainsi, cela reflétait l'hypothèse de Sapir-Whorf sur les réflexions complètement différentes et les systèmes de concepts chez les peuples qui parlent différentes langues.

Cette hypothèse ne fut pas confirmée, et la sociolinguistique montra que les concepts universels occupaient une place importante dans le système de concepts, mais que les concepts spécifiques qui se reflétaient dans la langue apparaissaient au cours de la vie, et du développement de la culture des peuples du monde. Cela ne signifiait pas, néanmoins, la nécessité de recréer un nouveau système de concepts. Belyaev se servit du statut sur le développement de la réflexion en langue étudiée pour conclure qu'une expression ne pouvait être comprise avec l'aide de la traduction, ni même du matériel visuel, mais seulement grâce à l'interprétation ample : « une interprétation large des explications amples des concepts qu'un mot exprime » (*ibid.* : 119).

La thèse de Belyaev concernant l'apprentissage consécutif du discours oral, de la lecture et de l'écriture était purement directe et basée, selon lui, sur la primauté du discours sonore et sur la façon dont l'enfant apprenait sa langue maternelle. La dernière thèse, comme nous l'avons déjà souligné, avait brillamment été infirmée par Vygotski 20 ans plus tôt. Le dernier principe n'était pas nouveau. Comme montré dans le chapitre précédent, il fut exprimé par Belyaev au cours du débat sur l'assimilation réceptive et productive. Il est évident qu'un certain nombre de dispositions de Belyaev coïncidaient avec les avis des didacticiens de l'école de Voronej, ce qui servit de base à l'adoption par ce groupe de

didacticiens du nom « méthode pratique-consciente », car leurs propos étaient soutenus par des dispositions psychologiques, bien que celles-ci fussent controversées. Les différences dans la compréhension du rôle de la théorie et des façons de travailler le vocabulaire furent reconnues comme non pertinentes.

Passons maintenant aux idées de Choubine, qui proposa son concept d'enseignement d'une langue. Contrairement à Belyaev, Choubine justifiait ses idées méthodologiques par les données de la linguistique. L'une de ses principales dispositions méthodologiques était que la méthode serait efficace si le matériel et le processus de son assimilation étaient rationalisés, ce qui était connu depuis les ouvrages de Palmer. Choubine (1963), dans le cadre de la linguistique structurale, proposait de sélectionner trois types de signes : les signes prêts, les signes semi-finis (partiellement modifiés) et les structures grammaticales. Une telle logique était tout à fait prometteuse.

En outre, il proposait de sélectionner des signes non en fonction du système de langue, mais au travers du matériel des domaines de communication que l'élève doit maîtriser. Cette disposition n'est pas moins prometteuse pour la méthodologie que la précédente. Enfin, Choubine exige une distinction claire entre la maîtrise productive et réceptive d'une langue :

« La distinction entre le productif et le réceptif dans la communication linguistique n'est donc pas un excès terminologique, mais un fait d'une importance primordiale découlant de la nature même de l'échange d'information linguistique » (Choubine, 1963 : 84).

Ce statut fut également confirmé par la méthode comparative-consciente. Reconnaissant que « le concept selon lequel la lecture peut et doit être maîtrisée uniquement par le biais de l'expression orale » (Choubine, 1961 : 53), Choubine proposa de créer des manuels spéciaux. Ce dernier propos était manifestement déconseillé pour des raisons pédagogiques, car, aux niveaux initial et moyen, le matériel étudié était principalement soumis à une assimilation bilatérale.

Essayant de résoudre les problèmes particulièrement litigieux de l'époque, Choubine ignora les données de la psychologie. Par exemple, il supposa que la différence d'apprentissage de l'expression orale dans la langue maternelle et dans les langues étrangères consistait au fait que, dans la langue maternelle, le processus de maîtrise des mécanismes de formation des signes était principalement spontané, alors que, dans une langue étrangère, il

devait être consciemment guidé et dirigé par l'auteur du manuel et l'enseignant. Il s'agissait donc de « l'organisation rationnelle du matériel linguistique assimilé » (Choubine, 1963 : 54). En d'autres termes, la différence consistait à rationaliser consciemment la sélection et l'organisation du matériel, et non à contraster les processus psychiques, ce qui avait été prouvé avant. De ce fait :

« l'acquisition de certaines informations sur une langue ne joue qu'un rôle auxiliaire et subordonné dans le processus de la maîtrise d'une langue, sans être vital, mais il est souhaitable dans un certain nombre de cas particuliers » (*ibid.* : 63).

En d'autres termes, la thèse directe, ou la thèse de Palmer sur l'importance première de la rationalisation du matériel, resurgissait. Choubine réagit négativement à la comparaison avec la langue maternelle et à l'importance pédagogique générale de l'enseignement des langues, en refusant l'influence de l'apprentissage des langues étrangères sur la maîtrise de la langue maternelle. Il affirma que l'apprentissage des langues ne contribuait pas à la réalisation de la pensée, puisque l'élève n'avait à sa disposition que des « miettes » pour pouvoir effectuer une comparaison. Il argumenta le premier statut comme suit :

« Il faut rappeler que les linguistes théoriciens, ainsi que les multilingues qui parlent plusieurs langues, ne maîtrisent presque jamais leur langue maternelle de façon idéale » (*ibid.* : 106).

Il est évident qu'il répétait les propos de Gorlakh et Stromilov. Notons que la comparaison devient permanente lors de l'enseignement des langues. Même si elle n'est pas explicite, elle se passe naturellement dans l'esprit des élèves, ce qui permet de « réaliser la pensée ». En ce qui concerne l'impact sur la langue maternelle, nous nous permettrons de rappeler la justification brillante de Ouchinsky, qui affirma que, lors de la traduction d'une langue étrangère, l'élève devait choisir les mots et les constructions depuis sa langue maternelle, ce qui rendait sa maîtrise de la langue plus souple et plus consciente. Si nous résumons l'analyse des propositions de Choubine, il convient d'admettre que celles-ci étaient fructueuses lorsqu'elles pouvaient être déduites des données de la linguistique. Par contre, les principes qui, dans une plus ou moins grande mesure, se révélaient liés à la psychologie et à la pédagogie n'étaient qu'une répétition de ce qui avait déjà été dépassé, provenant de la méthode directe et rejeté par la pratique. L'analyse des différents points de vue exprimés lors

du débat nous permet de tirer les conclusions suivantes. Avant tout, les propositions visant à modifier la méthodologie existante n'étaient pas originales, mais étaient principalement empruntées à la méthode directe, bien que certaines dispositions (sur l'utilisation des structures) fussent nouvelles.

Deuxièmement, toutes les critiques convergeaient sur le fait que la comparaison avec la langue maternelle, son contrôle et l'utilisation des règles devaient être réduits à néant, sinon complètement abandonnés.

Troisièmement, au cours du débat, les parties adverses ne critiquèrent pas tant les objections des opposants que les pensées ou faits supposés, fondés sur la situation dans certaines écoles.

Ainsi, les partisans de la méthode comparative-consciente critiquèrent la méthode directe en général. Ses opposants, à leur tour, se battirent contre elle, identifiant cette méthode avec celle de la grammaire-traduction (Shatilov). Le *Journal des enseignants* utilise ainsi des titres du type « grammairiens-traductionnistes » («Грамматисты-переводисты»). Enfin, Belyaev, dans ses rapports, prit en compte la situation dans les écoles où il était, bien que la théorie de la méthodologie pût très souvent être différente de la pratique en fonction des écoles.

Quatrièmement, le grand inconvénient des partisans de la méthode comparative-consciente est que, dans leur critique, ils ne s'appuyaient pas sur les faits de l'histoire, qui montraient comment et pourquoi la méthodologie avait abandonné beaucoup d'idées de la méthode directe, bien que cela fut compréhensible, car l'histoire de la méthode nationale n'existait pas. À la fin de l'année 1962, dans le cadre de la résolution du ministère de l'Éducation de la RSFSR sur l'expérience à Voronej (*Ordres et instructions du ministère de l'Éducation de la RSFSR*, 1962, n° 36) et du travail de la revue *Les langues étrangères à l'école* (*Ordres et instructions du ministère de l'Éducation de la RSFSR*, 1962, n° 39), la tendance officielle changea considérablement et les débats s'arrêtèrent. Le ministère de l'Éducation de la RSFSR commença à mettre en place de manière décisive l'expérience de Voronej, donc le concept de Starkov, Vedel et Shklyayeva, qui constitue la méthode pratique-consciente. Il nous semble que l'approbation de ce concept et sa mise en place par l'ordre administratif sont dues à plusieurs raisons. Tout d'abord, les didacticiens de Voronej présentèrent l'expression orale comme le principal objectif et moyen d'enseignement, ce qui

correspondait aux souhaits de la communauté didactique, alors que l'égalisation des tâches d'enseignement de la parole et de la lecture – ce qui était caractéristique de la méthode comparative-consciente – était perçue par des non-experts (y compris les membres du collège du ministère de l'Éducation) comme la sous-estimation de l'expression orale. Deuxièmement, la direction du ministère de l'Éducation de la RSFSR cherchait à réaliser un rapport rapide sur la mise en place de la résolution du gouvernement sur les mesures prises. Il n'était pas considéré comme possible d'augmenter le nombre d'heures ni de changer les effectifs de l'enseignement en 2 à 3 ans. Il était par contre possible de se borner à signaler rapidement la modification de la méthodologie. Troisièmement, l'acceptation, par les représentants de cette théorie, de certaines idées de Belyaev et du nom de sa méthode fait penser à la justification psychologique des solutions proposées. Quatrièmement, les auteurs de ce concept organisèrent sa vérification expérimentale, bien que, selon Stresikosin, responsable de la gestion du programme méthodologique du ministère de l'Éducation de la RSFSR, « ce qui est nouveau, dans le travail expérimental organisé à Voronej, c'est l'abandon de l'enseignement de la lecture à l'étape initiale » (Stresikosin, 1962 : 19). Le reste des dispositions ne fut pas vérifié. Par conséquent, l'approbation ne put être considérée comme suffisante. Le nom même de la méthode « comparative-consciente » fut mis à l'écart, et il n'apparut dans la littérature qu'avec une note négative. Dans la seconde moitié des années soixante, les méthodes pratique-consciente et comparative-consciente subirent des changements importants. Les partisans de la méthode comparative-consciente commencèrent à développer des modèles et des unités discursives (Mirolubov, Tsetlin, 1967). Le système d'enseignement de l'expression orale était en cours de création. Des rectifications furent apportées aux principes de base : l'approche consciente de la maîtrise des opérations avec le matériel linguistique, et la comparaison avec la langue maternelle. Les changements concernant la nature et le rôle des règles portèrent sur deux choses. Tout d'abord, la compréhension des règles comme un guide pour l'action avec le matériel linguistique fut finalement acceptée. L'idée de transformer les règles de la grammaire descriptive en mode d'emploi fut mise en évidence : « Pour que la règle de la grammaire passive devienne éducative, elle doit être transformée dans le processus d'explication en mode d'emploi (une sorte d'algorithme) » (Mirolubov, Tsetlin, 1967 : 382). Deuxièmement, l'importance de l'analogie pour maîtriser les compétences grammaticales fut soulignée, et son lien avec la règle

démontré : « il n'est pas nécessaire de comparer les échantillons avec les règles. Les règles doivent être comprises comme l'information connexe aux échantillons » (*ibid.* : 353). En d'autres termes, l'approche de l'utilisation des règles devint plus flexible. Des changements furent également apportés à la compréhension de la comparaison avec la langue maternelle. La signification pratique de cette comparaison fut clairement démontrée et deux de ses aspects furent délimités :

« L'un des aspects de la résolution du problème de l'ingérence de la langue maternelle est la compréhension par les élèves des différences dans les modes d'expression des pensées en langue maternelle et en langues étrangères. Un autre élément, non moins important, pour résoudre ce problème, c'est que les travaux préparatoires sur le matériel linguistique tiennent compte des difficultés causées par la divergence avec la langue maternelle » (*ibid.* : 68).

Conformément à cela, la place de la langue maternelle dans le processus général d'enseignement de la langue fut clairement définie : son utilisation fut rendue obligatoire au cours du travail préparatoire, mais pas dans l'expression verbale (*ibid.* : 69). La direction méthodologique opposée (méthode pratique-consciente) se développa quelque peu différemment. Pour les représentants de cette théorie, le concept général, partagé par tous, n'avait pas encore été créé. Ainsi, Vedel ne voyait que les conditions préalables à la création d'un concept unique : « Aujourd'hui, il n'existe toujours pas de méthode universellement reconnue fondée théoriquement, mais la tendance générale a déjà été déterminée » (Vedel, 1968 : 57). Une tentative considérable fut faite par Anitchkov, qui s'efforçait de démontrer sa « nouvelle méthode directe » du point de vue des principes didactiques (Anitchkov, 1963). Cependant, il ne prit pas en compte les spécificités de l'enseignement d'une langue en tant que discipline scolaire. Par conséquent, de telles tentatives, comme Starkov le releva à juste titre (Starkov, 1968), ne furent pas des réussites. Gourvitch tenta plus sérieusement de déterminer les principes de formation en mettant en avant 11 principes :

1. le principe de la communication et de la motivation, y compris le principe de l'orientation de la parole et de la situation ;
2. le principe de création des images discursives et motrices ;
3. le principe de l'unité et de l'hétérogénéité des objectifs et des moyens de communication, c'est-à-dire « si l'objectif est l'assimilation du matériel

linguistique au niveau de la maîtrise réceptive, le cheminement de cet objectif peut se faire par un exercice reproductif et productif » (Starkov, 1968 : 17) ;

4. le principe de l'apprentissage combiné de tous les types d'expression verbale ;
5. le principe de la corrélation avec la langue maternelle ;
6. le principe de la corrélation avec les phénomènes d'une langue étrangère ;
7. le principe de la complémentarité volontaire et involontaire ;
8. le principe de la complémentarité consciente et inconsciente ;
9. le principe de la complémentarité de l'action avec les phénomènes linguistiques et de la réalisation créative de nouveaux stéréotypes ;
10. le principe de l'action dirigée et indépendante ;
11. le principe du transfert des actions discursives vers de nouvelles conditions.

L'analyse des principes de Gourvitch indique qu'un certain nombre d'entre eux (1, 3 et 5) correspondaient aux principes de la méthode comparative-consciente, bien qu'ils fussent formulés quelque peu différemment. Le principe 2 était une condition indispensable pour maîtriser toute langue, car, sans la présence des images discursives et motrices, l'expression verbale est impossible. Les principes 7, 8, 10 et 11 caractérisaient essentiellement l'enseignement de toute discipline et se référaient donc à la didactique. Seul le principe 3 représentait une sorte d'hommage à la nouvelle tendance, bien qu'il contredît le principe 4. Ainsi, les points extrêmes de la « nouvelle méthodologie » disparaissaient. Peu à peu, l'attitude à l'égard des règles changea. Babkina, auteur d'un cours d'introduction à l'expression orale, s'exprimait ainsi sur le collège : « Maîtriser les mécanismes grammaticaux suppose nécessairement à un certain moment la performance consciente des opérations grammaticales » (Babkina, 1970 : 19). Burshtein, un autre auteur d'un cours d'introduction à l'expression orale, recommandait les explications grammaticales à ce stade (Burshtein, 1963). Passov était encore plus directe concernant le même sujet : « L'absence totale d'explication de la structure n'est pas efficace » (Passov, 1969 : 33). Ainsi, l'un des principes généraux de la méthode comparative-consciente était reconnu par la majorité des didacticiens au début des années soixante-dix. Les différents avis sur la question de l'importance de ces principes dans le processus de l'apprentissage persistaient cependant. Un tel écart à la tendance « officielle » réglementée était déterminé, à notre avis, par les raisons suivantes. Tout d'abord, en pratique, l'abandon de l'utilisation des règles était inopportun. Ce n'était pas par hasard que Babkina et

Passov mentionnaient les résultats des expériences, et que Burshtein se référait à son expérience personnelle. Deuxièmement, les psychologues abordant la psychologie de l'enseignement des langues étrangères témoignaient de l'efficacité de l'utilisation de règles en tant que mode d'emploi. Artemov, dans sa monographie, prouva l'unité de la règle linguistique et de l'expression verbale (1969). Dans la deuxième édition de son livre, Belyaev mit en évidence la nécessité de communiquer les règles aux élèves avant toute expression verbale. Troisièmement, à la fin des années soixante, le transfert non critique des idées de la méthode américaine pour travailler sur les structures cessa. À la même époque, les didacticiens rejetèrent également le principe de la formation de la pensée dans la langue étudiée, reconnue par les partisans des didacticiens de Voronej. Ainsi, Gorelov, partisan de cette théorie, écrivit avec amertume en 1969 :

« la thèse, fréquemment citée et considérée comme indéniable, que maîtriser une langue étrangère est former ses pensées en cette langue (selon l'énoncé du Professeur Belyaev), est facilement remplacée, dans la littérature méthodologique, par une thèse opposée » (Gorelov, 1969 : 26).

Le fait de la formation de la pensée dans une langue étrangère commença à être associé au degré de compétence linguistique. Cela est décrit par les auteurs du livre *La méthodologie générale d'enseignement des langues étrangères à l'école*. Benediktov, ancien partisan de la « nouvelle méthode », déclara :

« Il convient de souligner que la maîtrise d'une langue étrangère est le contenu principal du processus éducatif, et la maîtrise de la pensée (à un tel degré et parce qu'il a lieu) est loin d'être le principal facteur, mais elle est le résultat du lien entre la parole et la pensée » (Benediktov, 1969 : 15).

Le rejet de ce principe est dû, à notre avis, à ce qui suit. Tout d'abord, sa mise en œuvre pratique était trop vague et irréaliste. En outre, ce principe contredisait les données de la linguistique soviétique et surtout de la psychologie, ce qui se manifesta dans les ouvrages de Artemov et Zhinkin.

Dans la seconde moitié des années soixante, l'attitude envers la langue maternelle changea. Ainsi, en 1968, Shatilov reconnut la possibilité d'effectuer des comparaisons avec la langue maternelle pour une meilleure maîtrise pratique d'une langue étrangère (Shatilov, 1968). En 1969, Benediktov nota l'impact positif du transfert de l'expérience de la parole

dans la langue maternelle sur la maîtrise d'une langue étrangère (Benediktov, 1969). Passov démontra la même idée (Passov, 1969). Les exemples ci-dessus, dont le nombre pourrait être augmenté, indiquent que l'attitude à l'égard de la considération de la langue maternelle dans le processus de préparation et de distribution du matériel linguistique, à la fin des années soixante, était en train de changer ; cette forme de reconnaissance de la langue maternelle était acceptée. En revanche, la traduction était toujours chassée. Une telle attitude était due, à notre avis, aux circonstances suivantes. Tout d'abord, la considération des particularités de la langue maternelle dans cet aspect était également reconnue par la méthode étrangère. Lado recommandait une analyse comparative de la langue maternelle et de celle étudiée afin d'identifier les difficultés, ce qui représentait la première étape dans la préparation du matériel d'apprentissage (Lado, 1957). Chomsky suggérait de construire une grammaire « pédagogique », c'est-à-dire une grammaire destinée à l'enseignement, sur la base de la grammaire « linguistique », en tenant compte du degré et du type de divergences entre la langue étrangère et la langue maternelle (Chomsky, 1966).

La traduction, qui, au cours des décennies précédentes, avait été le principal moyen d'instruction et avait souvent été interprétée comme la base de la méthodologie, provoquait un fort rejet, et la réévaluation de l'attitude critique envers elle, formée au début des années soixante, était entravée. Examinons le statut suivant sur la relation entre les différents types d'expression verbale à l'étape initiale. Tout d'abord, il convient de souligner que, durant la seconde moitié des années soixante, une évolution des points de vue sur l'avancement oral fut observée. Les auteurs de la *Méthodologie générale...* soulignèrent que le traitement oral préliminaire du matériel linguistique, avant son inclusion dans la lecture et l'écriture, « s'étend à toute la phase d'apprentissage, au cours de laquelle le matériel linguistique, nécessaire à l'expression orale, est assimilé » (Mirolubov, Tsetlin, 1967 : 59), et que la durée d'un tel avancement pouvait être différente : de 2 à 3 leçons à 15-20 minutes dans la même leçon (*ibid.* : 57), selon le matériel étudié.

Les avis sur la construction, la structure et la durée du cours d'introduction firent également l'objet de modifications. Initialement, la durée recommandée du cours introductif oral était de deux mois, avec une période muette, comme chez Palmer, c'est-à-dire un cours terminé avec un certain niveau de développement chez les élèves de la compétence orale. Ensuite, sa durée fut raccourcie. Rogova souligna ainsi : « Il faut qu'il dure au moins quatre

semaines, ou 16 leçons » (Rogova, 1963 : 17). Ainsi, la limite supérieure fut fixée à 2 mois, et la limite inférieure à 1 mois.

La raison d'être était celle de la méthode directe : « Ainsi, le processus d'apprentissage acquiert une séquence naturelle de la perception auditive à la parole, puis à la lecture et à l'écriture » (*ibid.* : 11).

Le cours recommandé était également différent du cours introductif oral des années vingt et du début des années trente. La transition vers la lecture et l'écriture fut effectuée de manière non imitative, mais d'après les règles de la lecture. Lors du réglage de la prononciation, il fut suggéré d'utiliser une comparaison avec la langue maternelle. Shklyeva écrivit : « Lors de l'introduction des sons, par exemple, de la langue française, leur comparaison avec les sons de la langue russe est effectuée » (Shklyeva, 1965 : 68). Dans les années vingt, une tendance similaire ne fut qu'envisagée. Enfin, dans les ouvrages des partisans d'un tel cours, nous trouvons, en ce qui concerne la transition vers la lecture, une tendance à baser tout le travail sur un seul aspect de la langue, ce qui était particulier de la méthodologie des années cinquante et fut plus tard critiqué. Cette tendance fut bien exprimée par Starkova, qui croyait que le vocabulaire « devrait être un bon matériel illustratif pour enseigner la lecture » (Starkova, 1964 : 91). Rappelons que cela avait été fait dans les manuels scolaires des années cinquante, et avait été abandonné. L'évolution ultérieure du cours introductif oral se déroula dans trois directions. Un certain nombre de didacticiens et d'enseignants, en raison de leur inexpérience d'un long cours, réduisirent celui-ci par rapport à la période minimale recommandée de 1 mois. Komkov, se référant à l'expérience des enseignants de Minsk, recommandait une durée « d'environ deux semaines dans les écoles publiques » (Komkov, 1963 : 45).

Les auteurs d'un manuel allemand pour le collège recommandaient que « L'enseignement de la lecture et de l'écriture commence à la troisième semaine » (Bim, Grigorieva, 1968 : 4), alors que Zlatogorskaya recommandait de commencer à lire et à écrire à partir de la quatrième leçon, c'est-à-dire à la fin de la première semaine (Zlatogorskaya, 1962).

Le nombre de ces recommandations pourrait être augmenté, mais cela suffit pour arriver à une conclusion sur le rejet du cours standard. On ne peut que s'entendre avec la déclaration de Rogova : « Les 6 à 8 leçons orales ne peuvent être considérées comme un

cours oral introductif. C'est plutôt une avancée orale qu'un cours d'introduction » (Rogova, 1963 : 17).

Le deuxième groupe d'adhérents du cours introductif oral s'efforça de réduire ce cours, gardant formellement les anciennes positions. Un exemple typique d'une telle approche pour résoudre le problème du cours introductif oral résida dans la recommandation de Shatilov d'un « cours combiné » : « Le cours d'introduction orale combiné comprend la lecture et l'écriture du matériel linguistique, assimilé par les élèves au cours de l'exploitation par la voie orale » (Shatilov, 1968 : 46).

Dans ce cas, nous sommes confrontés à une tentative de suivre la tendance « officielle » et à prendre en compte l'expérience des écoles. Le concept même de « cours d'introduction oral combiné » n'est pas justifiable, car la combinaison de différents types d'expression verbale exclut le concept de l'oral. Le troisième groupe de didacticiens de la même tendance s'efforça quant à lui de suivre la méthodologie « officielle » et les recommandations d'un cours oral prolongé. Cependant, ils reconnaissaient que ce cours présentait des inconvénients

« [conduisant] d'abord à l'attitude psychologique correspondante : les élèves commencent à croire que les langues étrangères peuvent et devraient être étudiées dans les activités en classe [...] Deuxièmement, le transfert de l'écriture à la seconde moitié de l'année crée une surcharge importante des élèves. L'introduction précoce du sous-programme de l'écriture les répartira de manière plus uniforme tout au long de l'année scolaire » (Starkova, 1968 : 227).

Par conséquent, quand ce n'était pas l'écriture, l'introduction de l'alphabet et du lettrage fut transférée au 1^{er} trimestre. Ainsi, Starkova recommandait, à la deuxième semaine du cours, « l'introduction de l'écriture des traits et des éléments de lettres » (*ibid.* : 228), et à la quatrième semaine, « l'introduction des lettres de l'alphabet anglais » (*ibid.* : 229). Ainsi, même les partisans les plus solides du cours introductif oral devaient admettre que la pratique des écoles rejetait le cours introductif oral. À cet égard, la discussion du problème de ce cours disparut progressivement des pages de la presse pédagogique et les désaccords s'atténuèrent également. Au début des années soixante-dix, l'opportunité de développer des positions communes dans la méthodologie nationale se présenta, ce qui est attesté par les décisions du premier séminaire national des didacticiens des langues étrangères à Piatigorsk. Les représentants d'un certain nombre d'universités qui n'avaient pas, précédemment, soutenu la

méthode comparative-consciente (Mikhailova, Passov, Shatilov et autres) tentèrent de formuler les principales caractéristiques d'une méthode moderne :

« 1. L'orientation pratique de la formation. 2. Une approche différenciée de l'apprentissage, qui s'attache à tenir compte des spécificités de chaque type d'expression verbale. 3. Une approche combinée de l'organisation du matériel discursif, qui permet aux élèves de maîtriser les aspects de la prononciation, de la grammaire et du lexique dans leur unité sur la base des modèles discursifs. 4. L'orientation communicative de l'apprentissage, qui s'exprime principalement par la nature des exercices. 5. Le processus éducatif intensifié » (Lazareva, 1971 : 88).

Il est évident que ces dispositions n'étaient pas aussi différentes des principes de la méthode comparative-consciente, étant donné que les représentants de cette dernière s'étaient également engagés dans des modèles discursifs, ce passe-temps de la première moitié des années soixante-dix.

Les années soixante-dix et quatre-vingt se caractérisèrent par un haut niveau de recherche sur la méthodologie d'enseignement des langues étrangères. Ainsi, 19 thèses doctorales furent préparées et soutenues au cours de ces deux décennies, alors que, de 1937 à 1969, seules 7 thèses doctorales avaient été écrites. Au cours de la période en question, des manuels tels que des méthodes générales d'enseignement des langues étrangères et des techniques d'enseignement de certaines langues étrangères furent publiés. La recherche menée dans les écoles nationales se développa. Des études théoriques commencèrent sur telle ou telle section de la méthodologie, comme les moyens pédagogiques ou le suivi de la maîtrise d'une langue étrangère par les élèves.

Cette période se définit par le fait que les chercheurs accordaient beaucoup plus d'attention au développement de l'expression orale et aux problèmes généraux tels que les objectifs, le contenu et les méthodes d'enseignement, ainsi que les méthodes de recherche. Une attention considérable des didacticiens scientifiques fut portée sur les questions d'enseignement des aspects de la langue et de la lecture. Nous pouvons affirmer en toute certitude que, dans ces décennies, le niveau de la méthodologie d'enseignement en tant que science augmenta considérablement. Par conséquent, nous jugeons opportun d'examiner d'abord certaines questions générales de méthodologie. Comme cela a été montré précédemment, il existait, dans les années soixante, une tendance à sous-estimer et même à nier l'importance de l'enseignement des langues étrangères comme moyen de développer la

culture générale (Choubine, Starkov, etc.). Toute l'attention était portée sur la maîtrise pratique. Cette situation fut bien décrite par Moskalskaya :

« Dans la poursuite de résultats pratiques dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, une direction très dangereuse a surgi, qui consistait à nier l'importance pédagogique, développementale et éducative du processus d'enseignement d'une langue étrangère » (Klimentenko, 1981 : 84).

Par conséquent, il s'agissait d'établir des objectifs pratiques qui ne correspondaient pas aux conditions de l'enseignement scolaire. À cet égard, il faut clarifier les limites de la maîtrise pratique d'une langue. Moskalskaya voyait cette limitation des résultats pratiques dans la création d'une base solide pour l'éducation spécialisée ultérieure dans le cadre de la profession choisie à l'avenir.

Elle déclara ainsi :

« Il nous semble que la maîtrise pratique d'une langue étrangère à l'école signifie non une préparation à l'usage professionnel d'une langue étrangère ou la maîtrise dans une mesure permettant de lire librement la littérature et la presse dans une langue étrangère, mais l'acquisition de connaissances solides et de compétences linguistiques polyvalentes, ainsi que les compétences du travail indépendant sur une langue, avec les outils linguistiques qui permettent l'éducation spécialisée la plus réussie » (Moskalskaya, 1971 : 55-56).

L'idée même de créer une telle « base d'éducation générale » ne souleva pas d'objections, car elle correspondait à l'objectif général de l'école, qui était de « mettre les bases des sciences ». En outre, avec un nombre limité d'heures consacrées à l'apprentissage d'une langue, il était impossible de maîtriser la langue étudiée en tant que moyen de communication indépendante, sinon pourquoi créer des écoles, avec l'enseignement d'un certain nombre de disciplines en langue étrangère, qui, depuis 1988, étaient appelées « écoles avec l'apprentissage approfondi d'une langue étrangère » ? Parmi les didacticiens, la définition des objectifs pratiques formulés par Moskalskaya suscita une double attitude. Un groupe de didacticiens estimait que la définition d'un objectif pratique comme base pour une formation spécialisée ultérieure était tout à fait légitime.

Par exemple, Miniar-Belorutchev écrivit :

« L'objectif pratique d'enseignement des langues étrangères à l'école est généralement défini comme l'apprentissage de la communication en langue étrangère, et on suppose mettre la base de la connaissance pratique d'une langue

pour une formation spécialisée ultérieure » (Miniar-Belorutchev, 1990 : 35).

Un avis similaire fut exprimé par Rogova (1974). Cependant, d'autres scientifiques s'opposèrent au terme même d'« éducation ultérieure », car une telle définition pouvait être comprise comme quelque chose de vague, sans limites clairement définies.

Par exemple, Rakhmanov écrivit :

« Réaliser l'éducation ultérieure signifie que l'élève a acquis une base vague à la fin de son apprentissage scolaire, laquelle n'a, en soi, aucune application pratique et ne peut être utilisée qu'après une étude approfondie de la langue. Il faudrait reconnaître que l'objectif pratique de l'enseignement des langues étrangères à l'école n'est pas atteint » (Rakhmanov, 1980 : 10).

D'après ce groupe d'auteurs, l'objectif pratique, indépendamment des contraintes, devrait toujours être d'assurer la formation de compétences applicables dans la vie.

Cette idée fut particulièrement articulée par Kolchanskii :

« L'engagement communicatif de l'enseignement des langues étrangères indique, quelles que soient les restrictions des objectifs pratiques, la formation qui permettrait à l'élève de s'orienter correctement dans la situation de communication, par exemple pour effectuer le rôle du communicant réel dans le cadre d'un fragment spécifique de communication » (Kolchanskii, 1975 : 13).

Il est évident que ce groupe de chercheurs avait ses raisons, car l'expression « éducation ultérieure » pouvait ne pas signifier des résultats clairs, parce que l'élève devait poursuivre ses études après l'école, et que l'enseignement de la communication, dans ce cas, n'avait pas de sens. Par la suite, dans la plupart des ouvrages, cette expression ne fut plus utilisée.

Comme souligné dans le chapitre précédent, dans les propositions de réforme de l'école, des collectifs entiers de didacticiens jugèrent approprié de réaliser l'apprentissage de base au collège et d'approfondir l'apprentissage au lycée.

Au cours de la période en question, le rôle de l'écriture (l'expression écrite des pensées) fut progressivement reconsidéré comme l'un des aspects de l'objectif pratique de l'enseignement des langues étrangères.

Alors que, durant les périodes antérieures de la méthodologie nationale, le développement de l'écriture avait été considéré par tous, sans exception, comme un moyen d'apprentissage, ce rôle fut sans doute examiné sous l'influence de l'orientation

communicative de l'ensemble du processus d'apprentissage, dans les ouvrages théoriques de la période en question, car la communication implique certainement la possibilité d'exprimer ses pensées par écrit. Certains didacticiens exprimèrent cette idée plus timidement, comme Shatilov, qui écrivit : « L'écriture et l'expression écrite dans le processus d'enseignement d'une langue étrangère sont principalement un moyen et seulement en partie un objectif d'apprentissage » (Shatilov, 1986 : 96). D'autres didacticiens et psychologues insistèrent sur la nécessité de reconnaître l'expression écrite des pensées comme un objectif d'apprentissage à part entière. Bim, en analysant certaines tendances de la restructuration de l'enseignement de la discipline en question, reconnut que l'objectif pratique de l'éducation devait être réalisé « comme le résultat utile souhaité de l'apprentissage non pas des deux, comme auparavant, mais des cinq principaux types d'expression verbale » (Bim, 1977 : 28), c'est-à-dire de la parole monologue, de la parole dialogue, de la lecture, de l'écoute et de l'écriture. Leontiev établit l'objectif pratique de la formation comme suit :

« La principale tâche pratique de l'éducation consiste à maîtriser les compétences communicatives dans les quatre principaux types d'expression verbale, avec la prédominance de la parole et de la lecture (revue et orientation) » (Leontiev, 1988 : 20).

Au cours des années soixante-dix et quatre-vingt, la question de l'écriture comme un objectif d'apprentissage fut résolue dans la théorie de la méthodologie, mais elle ne fut pas mise en pratique. Dans les années soixante-dix et surtout dans les années quatre-vingt, sur la base de la recherche dans le domaine de la sociolinguistique et de la psychologie sociale, un fait fut mis en évidence : pour une communication à part entière, il fallait non seulement avoir la capacité de maîtriser le matériel linguistique, mais aussi de connaître les concepts spécifiques inhérents à l'une ou l'autre communauté humaine, et posséder des connaissances extralinguistiques concernant la culture et les coutumes de cette communauté. L'ignorance de ce matériel extralinguistique pouvait constituer un obstacle au processus de la communication et provoquer un malentendu. Décivant le rôle particulier de l'aspect national et culturel, Reichstein souligna que ce rôle « peut être caractérisé comme des difficultés d'intercommunication résultant d'un écart partiel entre communautés communicatives et linguistiques dans l'ensemble des connaissances sur le monde qui constituent la base

cognitive de la communication » (Reichstein, 1986 : 10). À cet égard, l'attitude envers l'implication des textes liés à la description de la vie du pays de la langue étudiée changea.

Alors qu'auparavant, leur utilisation était déterminée par le désir d'accroître l'intérêt des élèves et de soutenir leur motivation, les textes contenant des moyens intralinguistiques et extralinguistiques commencèrent, à la lumière des nouvelles données scientifiques, à être considérés comme une condition nécessaire à la formation des compétences en communication.

Kolchanskii écrivit :

« L'inclusion dans le programme d'enseignement des langues étrangères des éléments de la civilisation, de l'information culturelle, des réalités, etc. est liée non à la volonté de rendre le processus d'apprentissage amusant, mais à la nécessité intérieure du processus d'apprentissage » (Kolchanskii, 1975 : 13).

Par conséquent, les témoignages des équipes de recherche, des didacticiens et des enseignants individuels sur la restructuration de l'enseignement des langues étrangères soulignèrent la nécessité d'élargir l'implication des éléments du contexte socioculturel dans le processus d'apprentissage. Cela était également lié à la tâche de former la personnalité, proposée au cours de la réforme. Ce ne fut pas par hasard si Bim recommanda de « considérer une langue étrangère comme un moyen de développement complet de la personnalité des élèves » (Bim, 1989 : 28). Compte tenu de l'importance des connaissances et des compétences linguistiques, culturelles et civiques dans l'enseignement des langues étrangères, un groupe de didacticiens, dirigé par Passov, proposa de modifier le statut de l'objectif pratique d'enseignement des langues étrangères. Selon eux, l'objectif de l'enseignement des langues étrangères devait être le développement d'une culture étrangère. Leur argument pour l'opportunité d'un tel remplacement était le suivant. Ils voyaient l'objectif principal d'enseignement conformément aux exigences de la réforme dans la formation de l'individu : « Le fond de celle-ci est réduit à la nécessité de la formation d'un individu communiste » (Passov et al., 1987 : 30). Les objectifs éducatifs et de développement contribuaient à la formation de la personnalité et ne pouvaient avoir de résultat pratique. L'objectif pratique ne leur correspondait pas, car il n'était pas interprété : « Nous voulons attirer l'attention sur le fait que le terme d'objectif pratique est l'intrus » (*ibid.* : 29). Selon

ces auteurs, « l'orientation pratique de l'éducation consiste principalement en un contenu social de l'objectif » (*ibid.* : 30).

Cela ne pouvait être fourni que par l'étude de la culture, contenue dans la langue, résultat des siècles de développement du peuple, de la prise de conscience du monde de celui-ci, parce que « seule la culture, dans ses diverses manifestations, contribue à la formation de la personnalité » (*ibid.* : 31). Sur la base de ces hypothèses, les auteurs formulèrent la définition suivante de la culture en langue étrangère :

« On comprend la culture en langue étrangère comme tout ce qui est en mesure d'amener les élèves à un processus d'apprentissage des langues étrangères dans leurs aspects éducatif et de développement » (*ibid.*).

Considérant le contenu de la discipline de la culture en langue étrangère proposé par les auteurs, il faut reconnaître qu'il comprenait les mêmes éléments que la discipline de la langue étrangère avec son objectif pratique : les connaissances civiques, les compétences éducatives et discursives, la capacité d'exécuter toute fonction discursive, et ainsi de suite.

Cela provoqua une certaine perplexité : la raison pour laquelle la modification du nom de la discipline n'avait pas entraîné de modification du contenu n'était pas claire. Les auteurs, justifiant l'importance de leur proposition, supposèrent :

« Nous considérons les trois fonctions de la culture étrangère comme étant d'une importance particulière : 1) un moyen de propagation de la culture nationale ; 2) un moyen de contrepropagation, la défense de ses convictions ; 3) un moyen d'instauration de la paix et de l'amitié entre les peuples » (*ibid.* : 33).

Enfin, ils s'attendaient à ce que le nouvel objectif modifiât le résultat de l'enseignement concernant la maîtrise des compétences discursives. Dans le cas contraire, « si les compétences discursives sont perdues avec le temps, il restera l'idée, qui n'est pas moins importante, parce que la culture étrangère qu'une personne a assimilée l'aidera à lutter pour les idéaux de l'humanisme » (*ibid.*). L'analyse de la littérature des années quatre-vingt met en évidence que la proposition de Passov et de ses coauteurs ne reçut pas le soutien de la communauté méthodologique et pédagogique. Essayons d'imaginer les lacunes du concept proposé, qui ont empêché les didacticiens de le reconnaître. Il nous semble que les positions initiales des auteurs n'étaient pas justifiées. L'objectif pratique de l'apprentissage d'une langue contribue à la formation de la personnalité. Avant tout, l'académicien Chtcherba a

montré que l'étude de la discipline éducative nous permet de « comprendre la façon de penser », ce qui contribue sans doute à la formation de la personnalité. Milroud (1989), examinant en particulier les problèmes du développement de l'élève au cours de la maîtrise pratique d'une langue étrangère, souligna que le processus d'apprentissage aidait au développement des fonctions cognitives, au développement de la mentalité des élèves, à l'amélioration de la culture du travail mental, aux traits de caractère, et ainsi de suite. L'utilisation étendue des connaissances civiques, linguistiques et culturelles, caractéristique de la méthodologie de la seconde moitié des années quatre-vingt, assurait l'éducation des écoliers dans le contexte d'un « dialogue des cultures », que les didacticiens de Lipetsk considéraient comme les fonctions les plus importantes de la culture étrangère. Enfin, nous ne pouvons que partager l'opinion de Bim, qui disait :

« L'objectif communicatif est intégratif, visant la réalisation de résultats pratiques dans la maîtrise d'une langue étrangère, ainsi que l'éducation et le développement de la personnalité de l'élève » (Bim, 1989 : 20).

Il était peu probable que les didacticiens aient pu accepter la dernière déclaration des auteurs du nouveau concept des objectifs d'enseignement, qui validait que, si les compétences de la parole étaient perdues, la culture étrangère aiderait à lutter pour l'humanisme, car, avec la perte de compétences, la préservation des connaissances sur la culture n'est pas garantie. En outre, ces connaissances dépareillées ne peuvent pas contribuer à la formation de l'humanisme chez les élèves. Tout cela a servi, apparemment, de raison au rejet du concept de discipline de culture étrangère par la communauté. À la fin des années quatre-vingt, Khaleeva, s'appuyant sur des données récentes liées à la méthodologie des sciences, entreprit une tentative très progressiste et prometteuse de redéfinir l'objectif d'enseignement comme un idéal particulier auquel chacun devrait s'efforcer. Se référant à Karaoulov, qui explique que « l'identité linguistique » est porteuse non seulement du matériel linguistique dans le système et dans les aspects fonctionnels (sensibilisation à la langue), mais également de la conscience extralinguistique, civique, Khaleeva avança l'étude de la langue comme la formation d'une « seconde personnalité linguistique ». Dans ce cas, elle procéda de l'idée que dans « la préparation d'un bilingue, un participant actif dans la communication interculturelle, la méthode d'enseignement a pour tâche d'enseigner à un porteur de l'image de la vie d'une communauté socioculturelle à comprendre le porteur d'une

autre image linguistique » (Khaleeva, 1989 : 65). Par conséquent, la « personnalité linguistique » en langue russe introduisait, par un nouveau moyen de communication sociale (par l'assimilation d'un code de langue étrangère), la reconnaissance des traits sémantiques et pragmatiques d'une « personnalité linguistique étrangère » (un membre d'une autre société linguistique), ce qui devait également signifier l'admission de nouvelles « images du monde » (*ibid.* : 55). L'auteur précisa en outre que même l'apprentissage d'une langue dans une université linguistique ne pouvait pas constituer une « personnalité linguistique secondaire ». Il était seulement possible d'approcher cet idéal en l'absence de l'environnement d'une autre société linguistique. Par conséquent, il était possible de déterminer les différents niveaux de réussite d'un tel objectif, chaque niveau étant caractérisé par l'unité indissociable de la maîtrise du côté matériel d'une langue et de la conscience cognitive d'une personnalité linguistique étrangère. Conformément à la notion de « personnalité linguistique secondaire », Khaleeva contribua à comprendre l'interférence dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Auparavant, l'interférence était comprise comme un impact négatif de la langue maternelle (dans les aspects lexical, grammatical et phonétique) sur l'apprentissage d'une langue étrangère, ou de la première langue étrangère sur la seconde langue. L'auteur concluait :

« non seulement les langues interfèrent dans leurs aspects systémiques et fonctionnels (la conscience linguistique qui constitue le noyau de l'image linguistique du monde), mais c'est aussi le cas des systèmes conceptuels (la conscience extralinguistique et socialisée) au niveau de la vision du monde générale » (Khaleeva, 1989 : 68).

La modernité du concept de Khaleeva est visible par le fait que, pour la première fois, l'objectif d'enseignement des langues étrangères était avancé en tenant compte de la vraie nature de la communication. La méthode avait désormais pour tâche de déterminer les niveaux de la personnalité linguistique secondaire, formés pour les conditions d'apprentissage les plus communes.

Passons à présent à l'examen de la compréhension par les didacticiens du contenu de l'enseignement au cours de la période en question. Tout d'abord, il convient de noter que tous les didacticiens définissaient le contenu de l'enseignement de façon plus détaillée que durant les périodes précédentes, lorsque seuls le matériel et les compétences linguistiques étaient inclus.

En ce qui concerne le nombre de composantes du contenu de l'enseignement, différentes approches furent observées chez les didacticiens. Certains (Miniar-Belorutchev, 1990 ; Lapidus, 1986) estimaient opportun de distinguer deux grands composants, tandis que d'autres (Rogova et al., 1991 ; Passov, 1989) suggéraient de distinguer trois à quatre composants, bien qu'un nombre beaucoup plus faible de désaccords concernant l'ensemble des parties individuelles fût observé dans différents ouvrages. À la fin de la période en question, Rogova, Rabinovitch et Rozhkova proposèrent de diviser le contenu de l'enseignement en trois parties : linguistique (matériel linguistique et discursif), psychologique (compétences et savoir-faire acquis), méthodologique (méthodes d'enseignement, étude de la discipline et développement du travail indépendant) (Rogova et al., 1991 : 39). Il semble que ces noms n'aient pas rencontré beaucoup de succès. Ainsi, la constitution des méthodes d'enseignement (compétences éducatives générales, travail indépendant) est la tâche générale de l'école ; c'est donc plutôt un composant didactique. Il n'est pas très conseillé de séparer le matériel linguistique des compétences linguistiques acquises, car la tâche d'enseignement d'une langue est principalement la création de compétences, et la connaissance du matériel linguistique n'est qu'une condition préalable à la création de compétences. Or, tous les didacticiens croyaient que les compétences et les savoir-faire représentaient le composant le plus important. Par contre, certains considéraient les compétences discursives et éducatives, et les capacités discursives (Passov) comme des composants distincts du contenu d'apprentissage, tandis que d'autres les comprenaient comme un seul composant.

Contrairement à cela, Mirolubov estimait que les capacités discursives constituaient l'objectif de l'apprentissage et ne pouvaient pas être incluses dans le contenu, alors que les compétences de travail en classe et les compétences linguistiques constituaient deux composants du contenu de l'enseignement (Klimentenko, 1981). Une telle division n'était guère justifiée. Lapidus exprima clairement le point de vue suivant :

« Si le contenu de l'apprentissage est ce que les élèves doivent maîtriser de sorte que la qualité et le niveau de leurs compétences linguistiques correspondent aux tâches d'une institution d'éducation, il est probablement nécessaire de considérer que les capacités discursives (les types d'expression verbale en langue étrangère étudiés) entrent dans la catégorie du contenu de l'apprentissage » (Komkov, 1979 : 20).

Le point de vue de Lapidus se révéla acceptable pour tous les didacticiens examinant le problème du contenu d'enseignement. Un certain désaccord entre les didacticiens fut causé par l'attribution de textes au contenu de l'enseignement. Mirolubov affirma : « Le troisième composant est constitué par les textes sous forme graphique et sonore » (Klimentenko, 1981 : 87). Shatilov adhéra à une idée similaire, en référant « le matériel de texte (les textes destinés à l'enseignement de différents types de lecture et d'expression orale) » au contenu de l'enseignement (Shatilov, 1986 : 54). La même idée, mais sous une forme plus détaillée, fut formulée par Rogova : « Ainsi, on peut dire que le deuxième composant du contenu de l'enseignement d'une langue étrangère est le matériel discursif » (Rogova, 1974 : 77), en vertu duquel celle-ci comprend plus que les textes :

« La sélection du matériel discursif se déroule par les modèles discursifs, les modèles d'énonciation monologique cohérente et de la communication dialogique, ainsi que les textes portant sur un certain sujet et reflétant les différents styles fonctionnels » (*ibid.* : 76).

Un autre point de vue fut exprimé par Lapidus :

« Il est clair que, tel qu'il est utilisé au cours de l'apprentissage, le texte en langue étrangère ne sert pas, à quelques exceptions près, à la mémorisation, à savoir, l'élève ne doit pas chercher à acquérir des textes précis » (Lapidus, 1986 : 9).

Miniar-Belorutchev avait un point de vue similaire. Cette contradiction, de notre point de vue, fut résolue avec succès par Khaleeva, qui reconnut que les textes faisaient partie du contenu de l'enseignement d'une langue étrangère, puisqu'ils portaient les traits du milieu socioculturel, sans quoi ils ne pouvaient pas être transmis aux élèves :

« En général, la méthode d'enseignement des langues étrangères devrait être basée sur le texte étranger authentique comme une unité de communication (un produit de l'activité textuelle), dans laquelle se manifestent les particularités d'une société linguistique (étrangère) » (Khaleeva, 1989 : 59).

Il semble que ce point de vue justifiait l'inclusion du texte dans le contenu de l'enseignement, mais ne justifiait pas une extension de ce concept et l'inclusion des « modèles d'énonciation monologique cohérente et de la communication dialogique ». La proposition de Mirolubov sur l'inclusion de la thématique dans le contenu de l'enseignement ne fut de ce fait pas acceptée sans polémique par les didacticiens. Lapidus nota :

« par sa nature, la thématique d'une langue non native est conçue pour désigner la limite inférieure des segments de l'activité extralinguistique de ces événements que les élèves devraient être en mesure de désigner par les moyens de la langue étudiée, et l'ensemble minimal de types d'actes de communication que l'élève devrait pouvoir exécuter en exprimant ses intentions linguistiques » (Lapidus, 1986 : 10).

Miniar-Belorutchev, tout comme Mirolubov, comprenait dans le contenu de la formation « les informations sur la culture nationale et le matériel thématique » (Komkov, 1979 : 50). Ainsi, la question de la thématique en tant que composant du contenu de l'enseignement resta ouverte dans les années quatre-vingt. À partir du milieu des années quatre-vingt, le contenu de l'enseignement comprit les compétences linguistiques et civiques. Cela représentait l'avis de Miniar-Belorutchev, d'après la citation ci-dessus, ainsi que le point de vue de Lapidus.

Il est nécessaire de mentionner que, dans les ouvrages de ces auteurs, il est seulement indiqué que cette connaissance existait dans le contenu de l'enseignement, mais la question de leur sélection n'était pas abordée. Une contribution significative dans cette direction fut faite par Khaleeva. Celle-ci croyait qu'en plus de l'unité d'apprentissage reflétant le matériel linguistique, il était nécessaire d'opérer une distinction de « l'unité d'enseignement constituant le niveau de la conscience constitutive de la personnalité linguistique secondaire. Cette unité constituant les connaissances de base d'une communauté étrangère, est, selon notre point de vue, la présupposition (l'ensemble de connaissances des communicateurs) en tant qu'un composant de la communication non verbale, comme une somme de termes, précédant l'énoncé verbal réel et est un des indicateurs spécifiques à l'échelle nationale de la communication interculturelle » (Khaleeva, 1989 : 203). Celle-ci propose quatre types de présuppositions :

- 1) présuppositions sémantiques cognitives ;
- 2) présuppositions pragmatiques cognitives ;
- 3) présuppositions du contexte vertical ;
- 4) présupposés de cadre (*ibid.* : 204).

Enfin, Passov et ses coauteurs apportèrent une addition incontestable au contenu de l'enseignement des langues étrangères, à savoir la connaissance des méthodes les plus efficaces pour la maîtrise d'une langue et, par conséquent, les compétences d'apprentissage

(Passov et al., 1987 : 32). L'importance de ce composant est due au fait que ces connaissances et ces compétences non seulement augmentent l'efficacité de la maîtrise d'une langue, mais aussi permettent une amélioration indépendante de soi.

Ainsi, au début des années quatre-vingt-dix, les didacticiens russes clarifièrent considérablement le concept du contenu de l'enseignement des langues étrangères en tenant compte des spécificités de cette discipline et de la tâche d'assurer la possibilité d'une auto-amélioration ultérieure. Dans les années soixante-dix, les didacticiens continuèrent à examiner en profondeur les « basiques » de la méthode de la catégorie : la méthode, le système d'apprentissage, la méthode d'enseignement et la pratique. Comme expliqué dans le chapitre précédent, l'accent fut mis, dans les années soixante, sur la détermination de l'essence des différentes orientations méthodologiques (pratique-consciente, comparative-consciente, nouvelle méthode directe, etc.). Dans la période en question, une plus grande attention fut accordée à la définition de ces concepts. Lyakhovitski décrivit la méthode comme suit :

« La méthode est un modèle généralisé de la mise en œuvre des principaux composants du processus éducatif en langues étrangères, basé sur une certaine idée dominante de la résolution du principal problème méthodologique » (Lyakhovitski, 1973 : 31).

Il expliqua en outre :

« La méthode surgit lorsque se répètent systématiquement les mêmes formes et méthodes de travail pour la solution aboutie des tâches du processus éducatif, récurrentes de manière cyclique » (*ibid.* : 31).

Cette compréhension de la méthode coïncida avec la définition de la méthode comme la façon d'apprentissage, donnée par les auteurs des *Bases théoriques...* (Klimentenko, 1981), ainsi que dans les œuvres de Bim et Rogova. Enfin, ce type de définition contribua à la compréhension de la « méthode » par les didacticiens soviétiques : « Toute méthode de formation est un système d'actions de l'enseignant axées sur l'organisation des activités cognitives et pratiques des élèves, assurant l'assimilation du contenu de l'enseignement » (Danilov, 1975 : 15). Enfin, d'après la compréhension traditionnelle de la méthode en tant que système d'apprentissage, Lyakhovitski proposa d'examiner le système de l'apprentissage :

« Le système de l'apprentissage peut être considéré comme un modèle universel du processus éducatif correspondant à un certain concept méthodologique qui détermine la sélection du matériel, l'objectif, les formes, le contenu et les moyens d'enseignement » (Lyakhovitski, 1973 : 31).

Cependant, cette hiérarchie de la méthode et du système de l'enseignement ne fut pas partagée par tous les didacticiens. Dans la littérature, la définition de la méthode comme un système méthodologique demeura. Bim utilisa la définition suivante : « Ainsi, la méthode, au sens général, est comprise comme une direction générale, comme une stratégie complète de l'enseignement d'une langue étrangère dans une période historique particulière » (Bim, 1974 : 19). Miniar-Belorutchev avait une compréhension proche de celle-ci :

« Ainsi, dans la méthodologie d'enseignement des langues étrangères, la méthode est un modèle d'organisation de l'enseignement qui met en œuvre certaines positions théoriques proclamées par les principes d'enseignement et en tenant compte des objectifs de l'enseignement » (Miniar-Belorutchev, 1990 : 15).

Il révéla également une compréhension du système d'apprentissage différent de ce que proposaient les autres didacticiens :

« Par conséquent, contrairement à la méthode d'enseignement, le système d'enseignement ou le système méthodologique est une mise en œuvre concrète des dispositions théoriques d'une méthode d'enseignement particulière, principalement pour résoudre des tâches spécifiques du processus d'apprentissage » (*ibid.* : 16).

En d'autres termes, la compréhension de la méthode et du système d'enseignement de Lyakhovitski, était contraire à celle de Miniar-Belorutchev. Une opinion distincte sur le système d'enseignement fut exprimée par Bim, qui estimait opportun de distinguer trois niveaux du système d'enseignement. Le premier, au niveau de l'approche globale, consistait « en tant qu'interaction des phénomènes et des processus les plus significatifs dans ce domaine de la réalité et de l'assimilation » (Bim, 1975 : 26). Nous pouvons supposer que ce premier niveau du système représentait, tout comme le deuxième, un compromis entre la définition du système proposée par Lyakhovitski et celle des auteurs des *Bases théoriques*.... Ceci est mis en évidence par la citation suivante :

« Au niveau inférieur de l'abstraction en relation avec l'application des propositions avancées au premier niveau de considération, le système est appliqué à une langue spécifique. Ce système se réalise en cours d'apprentissage ou dans

des ouvrages scientifiques » (*ibid.* : 27).

En outre, Bim qualifiait le troisième niveau comme suit :

« Le troisième niveau de considération se réfère directement au processus pédagogique, c'est-à-dire à l'activité de l'enseignant et des élèves médiatisée par le manuel (UMK) » (*ibid.*).

L'opinion de Komkov était significativement différente de celle des autres didacticiens.

Il déclara ainsi :

« En ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères, il convient également de distinguer trois niveaux d'abstraction méthodologique : le niveau de la méthode générale, le niveau des méthodes spécifiques et le niveau des exercices » (Komkov, 1979 : 11).

En décrivant la méthode générale, Komkov écrivit :

« Le terme "méthode générale" est le plus haut niveau de l'abstraction méthodologique. Il exprime le fond de l'apprentissage : sa composition (objectifs et activité d'apprentissage) et les liens (contradictions) entre ses composants » (*ibid.* : 11).

Au premier abord, il semble que la méthode générale de Komkov correspondait à la notion du système d'apprentissage ou de la direction méthodologique d'autres auteurs. Cependant, dans un autre ouvrage, l'auteur expliqua :

« Il faut souligner, cependant, que le terme de "méthode active" comme méthode générale apparemment, devrait être considéré comme une catégorie didactique générale. Ses dispositions s'appliquent à l'enseignement non seulement d'une langue étrangère, mais aussi de toute discipline scolaire ou universitaire » (Komkov, 1973 : 9).

En outre, Komkov définit les méthodes privées au travers de la méthode générale : « Les principaux aspects de la méthode générale peuvent être appelés des méthodes privées » (Komkov, 1970 : 24), auxquels il référerait les aspects conscient, comparatif, suggestif, audiovisuel, etc. De notre point de vue, les propositions de Komkov obscurcissent la solution du problème, car elles étaient fausses du point de vue méthodologique. Si la méthode générale détermine les objectifs et l'activité éducative, elle ne peut être applicable à toutes les disciplines, car, dans une langue étrangère, il s'agit de former l'activité de communication

étrangère. L'activité des étudiants était exigée dans tous les cas par le principe didactique de l'activité, reconnu par tous les didacticiens. Une manière plutôt originale pour distinguer les concepts de la direction méthodologique et ceux de la méthode d'enseignement des langues étrangères fut proposée par Passov, qui relia le concept de la méthode à l'enseignement d'un type spécifique d'expression verbale : « La méthode est un système de principes fonctionnellement interdépendants visant à enseigner un type d'expression verbale » (Passov, 1989 : 118).

Notons que le concept de principes méthodologiques spécifiques, comme décrit ci-dessous, commençait à gagner l'esprit des didacticiens. Au cours de la période en question, les didacticiens accordèrent une attention considérable à la notion de méthode comme moyen d'apprentissage, qui est l'ensemble de méthodes spécifiques d'enseignement. Dans les années soixante, trois méthodes furent ainsi distinguées : la démonstration, l'explication et l'exercice. Une telle distinction ne révélait pas suffisamment la spécificité de la discipline de la langue étrangère. Au début des années soixante-dix, Bim tenta de proposer une approche double pour l'isolement de ces méthodes. Elle écrivit :

« L'une par rapport à l'autre, ces actions ont leurs propres spécificités, ce qui conditionne leur examen indépendant et leur distinction en fonction de la généralisation des méthodes d'activité de l'enseignant et des élèves » (Bim, 1974 : 21).

Elle précisa :

« La totalité des méthodes d'enseignement et d'apprentissage, c'est-à-dire les complexes des actions (méthodes) les plus stables, les plus généralisés, normalisés et répétitifs ne sont autre chose que les méthodes d'activité de l'enseignant et des élèves » (*ibid.* : 23).

Bim fit enfin remarquer les méthodes principales et complémentaires, comprenant dans ces dernières le contrôle et la correction. Aux méthodes qui caractérisaient l'activité de l'enseignant, elle attribua ce qui suit :

« 1) la démonstration ; 2) l'explication (la distinction des repères ou l'organisation de leur recherche par les élèves eux-mêmes) ; 3) l'organisation de l'exercice ; 4) l'organisation de l'application. Chacune de ces méthodes est accompagnée par le contrôle, comprenant la correction et l'évaluation » (*ibid.*).

En raison du fait que le processus éducatif était comparable au processus de l'assimilation et que l'aide de l'enseignant ne changeait pas le fond de l'action, Bim suggéra de distinguer, dans l'activité des élèves, les méthodes de base suivantes :

« 1) la familiarisation (y compris la perception sensorielle, la compréhension, la prononciation) liée à l'observation comme méthode d'assimilation scientifique ; 2) la réflexion (y compris la reconnaissance des repères sélectionnés ou leur recherche indépendante, parfois un raisonnement détaillé, en corrélation avec l'estimation, la réflexion, l'hypothèse comme méthode d'assimilation scientifique) ; 3) l'exercice, corrélé à l'expérience, ou plutôt, la pratique dans des conditions artificiellement conçues, comme méthode d'assimilation scientifique ; 4) l'utilisation de différents types d'expression verbale, liée à la pratique dans les conditions naturelles comme méthode d'assimilation » (*ibid.*).

Comme dans les méthodes d'accompagnement, elle identifia l'autocontrôle, l'autocorrection et l'autoévaluation. En analysant la proposition de Bim, présentée en 1974, il faut reconnaître que la distinction de la méthode d'organisation de l'application, c'est-à-dire la mise en œuvre de l'expression verbale dans l'activité de l'enseignant, est progressive. Cependant, les dispositions fondamentales des liens entre les méthodes d'enseignement des langues étrangères et les méthodes cognitives, de notre point de vue, n'étaient pas très correctes du point de vue méthodologique. La tâche principale de notre discipline n'est pas la connaissance des lois de la nature, de la matière, etc., mais l'apprentissage de l'activité de communication. Par conséquent, l'exercice de l'utilisation du matériel linguistique ne peut être comparé à l'expérience scientifique, car, dans le premier cas, nous parlons de l'automatisation des compétences et, dans le second cas, de la recherche de la règle par une expérience. Par conséquent, cette tentative ne fut pas reconnue, et Bim elle-même ne traça pas ces parallèles dans ses ouvrages ultérieurs. Dans l'ensemble, la classification proposée des méthodes d'enseignement était encore loin de la spécificité de la discipline de la langue étrangère. L'approche double et la distinction des méthodes surgirent dans l'article de Rogova et dans la méthodologie de Miniar-Belorutchev. Rogova voyait les principales méthodes de l'activité de l'enseignant comme suit :

- 1) l'organisation de la familiarisation ;
- 2) organisation de l'exercice ;
- 3) l'organisation de l'application.

Concernant l'activité des élèves, ce sont :

- 1) la prise de connaissance ;
- 2) l'exercice ;
- 3) l'application (Rogova, 1975 : 88).

Il est intéressant de noter que Rogova elle-même, dans sa définition de la méthode, réfuta la pertinence de l'approche double. Ainsi, elle écrit : « La méthode peut être définie comme un moyen de contrôler l'enseignement, car elle se présente comme un composant structurel et fonctionnel fondamental de l'activité des élèves » (*ibid.*). En effet, si la méthode de gestion (l'activité de l'enseignant) et le composant de l'activité des élèves coïncidaient, la division des méthodes n'était guère justifiée. De notre point de vue, les activités de l'enseignant et des élèves sont tellement liées qu'il est déconseillé de les diviser. Dans les ouvrages ultérieurs, l'approche double de la distinction des méthodes fut rejetée. Une tentative d'approximation de la classification des méthodes d'enseignement d'une langue fut effectuée par Klimentenko et Mirolubov au début des années quatre-vingt. Ils essayèrent de tenir compte des particularités de l'assimilation réceptive et productive du matériel linguistique et de la pratique dans la perception, compréhension ou génération de l'énoncé. Ils proposèrent pour cela les méthodes suivantes :

« 1. La méthode explicative et illustrative ; 2. La méthode d'organisation de l'exercice aux fins de la maîtrise reproductive des unités discursives invariantes ; 3. La méthode d'organisation de l'exercice aux fins de la maîtrise réceptive des unités discursives dans des conditions non variantes ; 4. La méthode d'organisation de la pratique de l'utilisation reproductive des unités discursives dans des conditions variables ; 5. La méthode d'organisation de la pratique de l'utilisation réceptive des unités discursives dans des conditions variables ; 6. La méthode d'organisation de recherche discursive productive ; 7. La méthode d'organisation de l'expression verbale réceptive » (Klimentenko, 1981 : 122-123).

Il est évident qu'une telle proposition était une avancée indiscutable, car elle prenait en compte les spécificités de la maîtrise d'une langue.

Par ailleurs, il convient de noter que la prise en compte des caractéristiques de l'approche réceptive-productive n'était pas entièrement réalisée, car l'explication du matériel destiné à l'assimilation réceptive et reproductive était différente en termes de volume d'information sur l'orientation de l'activité et des méthodes de présentation. Certains

commentaires ont pu être suscités par un manque de méthodes de contrôle. Le perfectionnement de la classification proposée fut entrepris par Bim, qui abandonna l'approche double pour distinguer les méthodes et les tentatives de corrélérer l'activité des élèves dans la maîtrise d'une langue et les niveaux de l'assimilation scientifique. Elle proposa de distinguer 8 méthodes prenant également en compte l'approche réceptive-productive. Les éléments suivants y furent classés :

« 1. La méthode d'organisation de la familiarisation visuelle et sensorielle axée sur le travail des élèves avec des unités du matériel éducatif étranger et la mise en œuvre.

2. Organisation de l'interprétation communicative (par les élèves) active, si possible, indépendante, du matériel éducatif étranger et des activités de la mise en œuvre dans le but de comprendre les caractéristiques essentielles.

3. L'organisation de l'utilisation du matériel pédagogique étranger aux fins de l'exercice, axée sur la génération de la parole.

4. L'organisation de l'utilisation du matériel éducatif étranger aux fins de l'exercice, axée sur la perception de la parole.

5. L'organisation de la communication productive.

6. L'organisation de la communication réceptive.

7. L'organisation d'un contrôle adéquat des actions de discours productif.

8. L'organisation du contrôle adéquat des actions de discours réceptif » (Bim, 1988 : 85-86).

À notre avis, le côté positif de cette tentative est le fait que Bim a distingué les méthodes de contrôle qui tenaient compte de l'approche réceptive-productive. La deuxième différence entre la classification des méthodes de Mirolubov et Klimentenko et celle de Bim est que les premiers auteurs ont examiné plus en détail la préparation à la parole (quatre méthodes). Bim n'en distinguait que deux. Le rejet d'une telle spécification des travaux préparatoires est apparemment lié, d'une part, à l'intention de réduire le travail purement préparatoire (exercices) et, d'autre part, de donner aux exercices préparatoires, dans la mesure du possible, le caractère communicatif qui, comme nous le verrons plus loin, est caractéristique de la méthodologie de la fin des années quatre-vingt. Globalement, nous pouvons affirmer que le développement des méthodes d'apprentissage, compte tenu de la

spécificité de la discipline de la langue étrangère, est une réalisation importante de la méthodologie nationale.

Passons maintenant à l'analyse du problème des principes de l'enseignement, qui constituent la base des directions méthodologiques. Tout d'abord, il convient de noter que, dans les années soixante-dix et quatre-vingt, le concept même de principes d'enseignement fut détaillé. Un certain nombre de didacticiens (Miniar-Belorutchev, Rogova) croyaient que les principes didactiques, particulièrement réfractés lors de l'enseignement d'une langue, devaient être considérés comme méthodologiques. Rogova écrivit ainsi :

« Chaque discipline scolaire, en fonction de ses spécificités, met en œuvre ces principes [les principes didactiques], ce qui nous permet de parler des principes méthodologiques de l'enseignement de telle ou telle discipline » (Rogova, 1974 : 85).

D'autres didacticiens (Rakhmanov, Mirolubov, Passov, Shatilov et autres) distinguaient clairement les principes didactiques et ceux méthodologiques. Ainsi, Mirolubov déclara :

« Le processus éducatif de toute discipline est défini par les principes didactiques, qui révèlent les dispositions les plus générales s'appliquant à l'enseignement de toutes les disciplines, et méthodologiques, qui tiennent compte des traits spécifiques de l'enseignement d'une discipline en particulier » (Mirolubov, 1991 : 49).

Shatilov distinguait les principes didactiques idéologiques et technologiques, tout en affirmant que « tous ces principes sont réalisés en tenant compte des objectifs spécifiques, des tâches, des conditions d'enseignement des langues étrangères dans l'enseignement général » (Shatilov, 1986 : 47).

En analysant les approches ci-dessus, il faut reconnaître que le deuxième avis est plus légitime du point de vue méthodologique, car, malgré l'utilisation diverse des principes didactiques, ceux-ci restent communs à toutes les disciplines scolaires.

D'autre part, les tentatives d'identification des principes didactiques et méthodologiques sont compréhensibles. Le fait est que la langue étrangère, en tant que discipline scolaire conçue pour enseigner la communication, est très différente des disciplines de base scientifique, concernant lesquelles les principes de la didactique ont été principalement détaillés et perfectionnés. Cela suggère involontairement des principes spéciaux de l'enseignement d'une langue étrangère. En outre, certains principes, comme la

conscience, distinguent de manière significative le système méthodologique consciemment comparatif des systèmes étrangers.

Ce n'est pas un hasard si certains partisans de la seconde tendance des années précédentes ont attribué le principe de la conscience au premier principe méthodologique (Mirolubov, Rakhmanov). Si, dans les années soixante, les débats des didacticiens portaient seulement sur les principes méthodologiques généraux, donc déterminant tout le processus de l'enseignement des langues étrangères, les méthodologues essaient de prouver, dans la période analysée, le concept du principe méthodologique général et celui des méthodes spécifiques, compte tenu de la diversité d'opinions. Lyakhovitski croyait qu'il existait des principes qui s'étaient « généralisés et conditionnent l'enseignement d'une langue étrangère dans les termes les plus généraux » (Guez et al., 1982 : 63). Il les définit comme des principes généraux. D'autres, selon lui, « dans la plupart des cas, développent et concrétisent des questions plus particulières de la méthode d'enseignement, plus ou moins en contact avec les principes généraux » (*ibid.* : 66). Une telle division ne semblait pas très réussie, étant donné que Lyakhovitski liait le principe d'interaction des types basiques de l'expression verbale à des principes particuliers.

Il semble qu'une telle division n'ait pas été suffisamment claire. Miniar-Belorutchev avait une autre approche concernant la distinction des principes généraux et particuliers. Étant donné que les principes méthodologiques reflétaient les modèles pédagogiques, linguistiques et psychologiques, il basait la classification sur la nature de l'application de ces modèles. Miniar-Belorutchev affirmait ainsi :

« Si ces modèles ou règlements sont simplement transférés de la pédagogie, de la linguistique ou de la psychologie, etc., ils deviennent des principes méthodologiques généraux permanents. Si ces modèles ne sont pas appliqués directement, mais médiatisés (si le principe méthodologique est une interprétation d'un propos pédagogique, linguistique ou psychologique particulier axé sur des fins méthodologiques), on ne peut parler que des principes méthodologiques particuliers ou occasionnels » (Miniar-Belorutchev, 1990 : 24).

Si nous laissons de côté le statut sur l'absence de principes méthodologiques propres, qui n'était pas partagé par la grande majorité des didacticiens, notons que la base de la distinction des principes n'était pas très cohérente.

Il suffit de préciser que tous les modèles pédagogiques, ou plutôt les principes didactiques, furent utilisés sous une forme transformée, selon les spécificités de la discipline. Boukhbinder, Passov, Folomkina et d'autres firent une tentative plus efficace pour discerner les principes méthodologiques généraux et particuliers.

Ils considérèrent les principes qui déterminaient le processus d'apprentissage comme les principes méthodologiques généraux, et les principes concernant les types de l'expression verbale ou les aspects d'une langue comme les principes méthodologiques particuliers. Par exemple, Boukhbinder articula ce propos comme suit :

« Il convient de distinguer les principes généraux relatifs au processus éducatif dans son ensemble (par exemple, l'approche différenciée à l'apprentissage, l'appui sur la langue maternelle), et les principes spécifiques relatifs à ses parties distinctes (principes de l'enseignement de la grammaire, de la lecture) » (Boukhbinder, 1980 : 90).

Passov proposa la hiérarchie des principes la plus réussie. Les principes de premier rang, selon lui, étaient les principes didactiques généraux, applicables à toutes les disciplines scolaires. Les principes méthodologiques généraux régissant l'enseignement des langues étrangères en général étaient, pour lui, les principes du deuxième rang. Le troisième rang fut attribué aux principes des méthodes spécifiques, reflétant les modèles ou les règles d'enseignement de certains types d'expression verbale. Enfin, le quatrième rang comprenait les principes « significatifs seulement dans un champ d'étude étroit : l'utilisation des moyens techniques d'enseignement, le côté grammatical du discours » (Passov, 1989 : 117). L'avantage de cette classification ne tient pas seulement à sa clarté, mais aussi au fait qu'elle résume les réalisations de la méthodologie nationale. À la fin des années quatre-vingt, les principes de l'enseignement d'un aspect de la langue comme le vocabulaire ont déjà été proposés, ce qui sera discuté dans les paragraphes consacrés à cette question. Ainsi, dans les années soixante-dix et quatre-vingt, les didacticiens russes avancèrent significativement en ce qui concernait l'élaboration de la théorie des principes de l'enseignement des langues étrangères. L'analyse des principes généraux concrets, proclamés par les didacticiens de la période en question, démontre leur diversité et leur irrégularité. Au cours du séminaire national, résumant les débats des années soixante, Mikhailova, Passov, Shatilov déterminèrent les principales caractéristiques de la méthode moderne d'enseignement des langues étrangères, c'est-à-dire les principes de base :

- l'orientation pratique assurant la maîtrise de tout type d'expression verbale par les élèves ;
- l'approche différenciée à l'apprentissage de tout type d'expression verbale ;
- l'approche intégrée de l'apprentissage des aspects d'une langue basés sur les modèles discursifs ;
- l'orientation communicative tout d'abord dans les exercices ;
- l'intensification du processus d'apprentissage (Lazareva, 1971).

Trois ans plus tard, Rogova détermina les principes suivants :

- l'orientation pratique (communicative) ;
- l'approche différenciée de l'apprentissage ;
- la base orale et l'avancement oral ;
- l'apprentissage parallèle de tous les types d'expression verbale ;
- l'approche des structures fonctionnelles et de la fonctionnalité structurelle.

Ce dernier, à son avis, signifiait « une sélection stricte du matériel linguistique et discursif, et sa présentation dans les structures, les unités discursives ou les échantillons d'énoncés verbaux » (Rogova, 1974 : 88).

Dans les ouvrages ultérieurs, elle parla des principes didactiques et d'une partie de ceux qui précèdent (Rogova et al., 1991).

Lyakhovitski référait aux principes les plus généraux l'orientation communicative (discursive) d'enseignement d'une langue étrangère, la prise en compte des particularités de la langue maternelle et le rôle dominant des exercices à tous les niveaux (Lyakhovitski, 1973 : 63), et plus particulièrement le principe de l'approximation des activités éducatives et linguistiques étrangères, le principe de l'apprentissage selon les modèles discursifs, etc. Mirolubov proposa de distinguer les cinq principes généraux suivants, quelle que soit la langue étudiée :

« 1. Le principe de l'orientation communicative (discursive) ; 2. Le principe de l'orientation à la langue maternelle des élèves ; 3. Le principe de l'approche différenciée de l'apprentissage du matériel linguistique selon l'objectif de son assimilation ; 4. Le principe de l'enseignement parallèle et interdépendant du discours oral, de la lecture et de l'écriture ; 5. Le principe de l'appui sur l'expérience linguistique négative des élèves dans la langue étudiée » (Mirolubov, 1991 : 56).

Notons que ces principes étaient efficaces, selon l'auteur, uniquement dans l'enseignement scolaire d'une langue étrangère. Il est évident que certains principes coïncidaient et d'autres différaient d'un auteur à l'autre. Miniar-Belorutchev avait raison d'affirmer que le choix des principes dépendait souvent de l'approche subjective des didacticiens. En tout cas, il n'est pas possible de parler d'un ensemble universel de principes. Apparemment, cela serait dû au fait que les didacticiens refusaient de reconnaître l'existence d'une méthode unique. Ce n'est pas un hasard si, dans la plupart des ouvrages, la direction méthodologique partagée par l'auteur n'est pas précisée. Il semble que les didacticiens commencèrent à réfléchir sur la création d'un système de principes flexible en fonction des conditions, des objectifs et d'autres facteurs. Le fait que Passov avança l'idée de la méthode communicative ne changea pas l'état de fait, car il sous-entendait la méthode d'enseignement de la parole comme un type d'expression verbale, et non le système d'apprentissage dans son ensemble.

3.4. L'état actuel de l'enseignement langagier en Russie

Le domaine d'enseignement « enseignement langagier » inclut deux sphères : l'enseignement de la langue maternelle et l'enseignement de la langue étrangère. Elles existaient et existent aujourd'hui isolément l'une de l'autre, comme deux domaines autonomes. Chaque domaine a ses traditions, son histoire et ses priorités. Dans l'enseignement de la langue étrangère, nous pouvons noter des élaborations méthodologiques fortes dans l'enseignement de la communication, du langage. Dans l'enseignement de la langue maternelle, l'accent est mis sur l'enseignement de la langue, des cas langagiers (règles grammaticales).

Dans le monde actuel et dans l'espace de l'enseignement en Russie, il existe une tendance à l'unification de ces deux domaines autonomes, pour différentes raisons. D'abord, la langue maternelle et la langue étrangère, en tant qu'instruments de l'activité langagière, montrent les mêmes mécanismes de fonctionnement. De cette façon, un caractère intégral peut être donné à l'enseignement et les apprenants peuvent être incités à utiliser leur expérience langagière dans la langue maternelle lors de l'apprentissage de la langue étrangère

et vice versa, en apprenant la langue étrangère, à utiliser les découvertes réalisées dans la langue maternelle pour percevoir ces nouvelles ressources.

Ensuite, aujourd'hui, avec la mobilité progressive des différents groupes de population (y compris des apprenants et des enseignants), les langues commencent à changer leurs positions, et la langue étrangère commence à être utilisée là où, autrefois, seule la langue maternelle était employée.

Enfin, certains processus migratoires mènent à une telle situation, quand une langue d'enseignement est la même pour des apprenants de nationalités différentes.

Ainsi, la frontière entre l'utilisation de la langue maternelle et celle de la langue étrangère devient de plus en plus indéterminée. En Russie, les sphères de l'enseignement comme « la langue russe dans une école nationale », « la langue russe comme langue étrangère », « l'anglais/le français/l'allemand/l'espagnol comme langue étrangère », jusque-là isolées, commencent aujourd'hui à se répondre mutuellement pour trouver des réponses aux nouvelles questions.

De nos jours, 4 branches principales peuvent être déterminées dans l'enseignement langagier. Dans chaque branche figurent les 4 valeurs de la sphère de l'enseignement : la centralité de l'homme, le caractère communicatif de l'enseignement, l'activité comme contenu principal du processus d'enseignement, la culture comme contenu du sujet de l'enseignement. Néanmoins, chacune de ces branches donne la priorité à l'une de ces valeurs ; chaque branche a ses propres écoles scientifiques, sa pratique et ses résultats dans l'enseignement. Maintenant, nous allons donner une brève caractéristique de chacune de ces branches

3.4.1. La branche communicative

La branche communicative, dans l'enseignement langagier, est représentée par l'école méthodologique de Lipetsk (Passov), par la méthode de l'activation des possibilités de la personnalité et de la collectivité (Kitaygorodskaya), par la méthode suggestio-cybernétique (Petrussinskii), par l'école méthodologique de Moscou (Kostomarov, Mitrofanov) et par l'approche communicative-cognitive (Shatilov). La priorité de cette branche est l'enseignement, dans des conditions qui sont proches de la communication naturelle, et le caractère communicatif de l'enseignement. En Russie, elle a commencé à se développer dans

les années soixante avec les travaux de Passov. En Europe occidentale, elle a commencé à s'affirmer dans les années soixante-dix (Piepho, Shiels) dans le cadre de la création de l'Europe unie, selon les recommandations du Conseil de l'Europe, comme une conception plus convenable pour la création d'un espace langagier uni.

Le caractère communicatif suppose une telle organisation et une telle tendance des cours langagiers, lors desquels « l'objectif de l'enseignement est lié à la garantie du rapprochement maximal du processus de l'enseignement vers le processus réel de la communication » (*Dictionnaire des termes méthodologiques* de Azimov, 1999). Les cours et les matériaux méthodologiques sont adressés vers l'apparition, chez les apprenants, de la compétence d'utilisation de leurs savoirs et de leurs pratiques dans la communication naturelle. Le processus de l'enseignement se caractérise par la collaboration personnelle, ce qui permet de maintenir la motivation lors de l'enseignement.

3.4.2. La branche personnaliste

Cela ne fait que 25 ans (juste après la perestroïka) que l'enseignement personnaliste est reconnu en Russie. Sa priorité est la centralité de l'apprenant comme sujet de l'activité d'enseignement. Elle a été déclarée dans les travaux de Yakimanskaya, Bondarevskaya et Serikov. Peuvent aussi être attribués à cette branche l'approche développante (Milroud), le modèle linguo-didactique de la personnalité langagière (Karaulov) et le modèle de « la personnalité langagière secondaire » (Khaleeva, Galskova).

La méthode de l'activation des possibilités de la personnalité et de la collectivité de Kitaygorodskaya, qui est dans une branche communicative selon l'organisation de l'activité de l'enseignement, mise sur la communication personnaliste dans l'enseignement. Elle prend sa source dans la pratique psychothérapeutique de Lozanov et s'appuie sur la psychologie humanistique d'un chercheur américain, Rogers.

Zimnyaya, une psychologue qui a apporté une contribution solide à la formation de la psychologie de l'enseignement de la langue étrangère, définit l'enseignement intensif comme un enseignement très intensifié selon le temps, la densité de la communication, l'activité de la pensée, la quantité des exercices. C'est un enseignement très concentré, quand, dans un temps limité, la réception et le traitement de grands volumes de matériel se produit grâce à une organisation spéciale de l'enseignement qui active l'apprenant.

La densité de la communication se forme grâce au régime de l'interaction collective. Grâce à cela, la quantité des énonciations des apprenants augmente et le monologisme de l'enseignant est surmonté pour aller vers un dialogue avec l'apprenant.

L'activité pensante est atteinte grâce à l'effort intellectuel et à l'attention au soutien et au développement de la motivation vers l'apprentissage.

Une autre part importante de l'enseignement intensif, c'est sa tendance à l'usage de la langue dans les formes différentes de la communication écrite et orale. Cela stimule l'envie d'apprendre. Les efforts des enseignants sont dirigés vers l'élimination des barrières sociales et l'allègement de la communication. Zimnyaya a porté attention à l'utilité sociale-psychologique considérable de l'enseignement intensif : une tendance au travail sur la compétence communicative, au travail sur le mécanisme opérationnel des acquis langagiers, c'est-à-dire un travail sur des actions qui ont un certain niveau de perfection. Un acquis se caractérise par le fait que ce n'est pas une action automatique, mais il reçoit un certain automatisme, car, dans cette action, des actions intermédiaires disparaissent.

Une personne qui possède cet acquis peut accomplir plusieurs actions complexes à la fois. Dans ce cas, les actions intermédiaires ne sont pas vérifiées, seul un contrôle du résultat est effectué.

Dans la branche personnaliste, c'est l'homme qui se trouve au centre de l'enseignement, l'homme comme sujet de l'activité, comme personnalité qui se développe, pour laquelle toutes les matières – la langue étrangère, les mathématiques, la géographie, etc. – sont des moyens du développement et de la connaissance du monde et de soi-même dans ce monde.

3.4.3. La branche « culturologique »

Cette branche s'est développée en Russie intensivement au cours des vingt dernières années. Dans le cadre de la branche « culturologique », un grand nombre d'approches ont été créées : linguo-géographique (Kostomarov), « un dialogue des cultures » (Furmanova, Kharchenkova), socioculturelle (Vereschagin, Safonova, Sisoiev), linguo-culturelle et d'autres.

La culture occupe la place centrale dans cette branche, et se présente dans l'enseignement comme le composant socioculturel du contenu (la culture comme objet). La

formation de la compétence socioculturelle, comme l'ensemble des savoir-faire, des acquis, des pratiques et des qualités d'une personnalité, garantit la communication sur la langue étrangère en fonction des normes du comportement langagier des porteurs de la culture (Passov, Safonova, Ter-Minasova, Furmanova, Kharchenkova).

Les travaux dans le cadre de la branche « culturologique » ont introduit dans l'usage de la linguo-didactique des notions comme la compétence socioculturelle, la personnalité langagière polyculturelle, le dialogue des cultures et des civilisations, l'image du monde, etc. Des problèmes liés avec la culture sont étudiés, comme le contenu de l'enseignement de la langue maternelle et étrangère : ce qu'est la culture, ce qui est inséré dans la culture comme dans le contenu de l'enseignement, comment il est possible de faire du contenu de la culture le composant dynamique du système d'enseignement.

3.4.4. La branche active

Dans cette branche, le processus principal d'enseignement concerne l'acquisition de la culture, parce que la structure culturelle-historique est une structure primaire pour un homme (actualgenèse selon Vygotski, « l'acquisition de soi-même comme du système bio et social par des signes culturels »). Il faut donc noter que l'ontologie pour la pédagogie est l'activité au cours de laquelle l'homme bâtit des relations avec soi-même, les autres et le monde.

Le développement de la branche active dans l'enseignement langagier est à lier avec l'approche personnelle-active de Zimnyaya. Elle se caractérise par l'orientation vers l'activité des sujets de l'enseignement, en examinant l'activité comme le mécanisme principal des nouvelles formations dans le développement de l'homme.

Dans son composant de personnalité, cette approche suppose qu'au centre de l'enseignement, se trouve l'apprenant, ses motifs, ses objectifs, sa mentalité, c'est-à-dire l'apprenant comme une personnalité.

La personnalité, du point de vue de l'apprenant, signifie « la liberté de choix par des apprenants de la voie, du manuel, des méthodes et, dans certains cas particuliers même, du partenaire dans l'apprentissage – de l'enseignant ».

Le contenu psychologique de cette approche :

- 1) garantit la sécurité psychologique de l'apprenant ;
- 2) active l'apprenant ;

- 3) entretient et développe la motivation ;
- 4) aide à l'acceptation de l'objectif et à la réception de la satisfaction de son obtention.

Tous ces facteurs créent des conditions de développement personnel et un sentiment de confiance en soi.

Au niveau de l'activité, les conditions sont réalisées pour l'activité de la communication et l'activité de l'enseignement, qui constituent ensemble l'activité de l'apprentissage.

L'unité de l'activité et de la personnalité fait que cette approche devient une base possible pour l'enseignement de n'importe quelle matière.

Le rôle de l'enseignant et le contenu de l'enseignement changent. L'enseignant perd sa position de « personne qui connaît tout » et devient un partenaire de l'apprentissage. La connaissance n'est pas un état mais un processus : la transition d'un groupe de questions vers un autre.

L'apprentissage est considéré comme partie intégrante de l'activité de l'homme ; dans cette activité, l'homme existe avec toute son intégrité (l'intégralité de ses besoins, de ses valeurs, de son image du monde et de son activité).

Dans le cadre de ce courant, un modèle personnel-positionnel-actif de l'enseignement de Vorojtsova, une méthode des projets de Polat et une approche de la problématique de Kovalevskaya ont été élaborés.

L'approche par compétences est aussi attribuée à cette branche. Dans cette approche, l'activité prioritaire est celle qui développe des compétences comme l'utilisation des savoirs dans des situations professionnelles réelles. Ici, la compétence signifie :

- la façon générale de faire qui garantit l'exécution productive de l'activité professionnelle ou autre ;
- la capacité et la volonté d'utiliser des savoirs et des pratiques lors de la résolution des objectifs ;
- l'ensemble des savoirs et des pratiques professionnels qui favorisent l'exécution de l'activité professionnelle.

La compétence, comme l'ensemble des compétences, s'implante comme une base de la standardisation dans le cadre de la création d'un espace d'enseignement commun.

Conclusion de la première partie

Dans cette partie, nous avons examiné les problèmes actuels de l'enseignement des langues étrangères en Russie, tels que la réduction progressive du nombre d'enseignants et la réduction des heures de cours des langues étrangères.

Nous avons étudié les facteurs qui influençaient le choix de la méthodologie, comme les facteurs socio-économiques, politiques, méthodologiques et individuels. Surtout, nous avons parlé du contexte socioculturel de l'apprentissage des langues étrangères, qui comprend des catégories telles que les similitudes / les différences entre la culture du pays de la langue étudiée et celle des élèves ; l'éloignement / la proximité du pays de la langue étudiée avec le pays où la langue étrangère est étudiée.

Nous avons démontré les longues relations qui existent entre les Russes et la langue française. Nous avons également présenté la situation de l'enseignement langagier en Russie en général, et notamment l'enseignement de la langue française.

Pour résumer ce qui a été dit à propos de la situation des langues étrangères pendant la période prérévolutionnaire, nous pouvons reconnaître qu'au début, celles-ci furent remplacées par l'étude des langues anciennes, avant que l'attention ne se porte sur elles. Toutefois, à la fin de la période considérée, la situation s'était aggravée et l'idée de l'inutilité de l'apprentissage de nouvelles langues à l'école s'était imposée à la société. Les méthodologues de la fin du XIXe et du début du XXe siècle assignaient principalement à l'école le but de l'acquisition réceptive de la langue, refusant de développer le langage oral, non seulement parce que ce n'était pas réalisable dans les conditions de l'enseignement secondaire, mais aussi parce que le langage oral était perçu comme une compétence précieuse et nécessaire seulement à un nombre limité de diplômés.

Durant la période prérévolutionnaire, deux approches émergèrent s'agissant des questions portant sur l'utilisation de la langue maternelle dans l'étude d'une langue étrangère. Un certain nombre de méthodologues plaidaient en faveur de l'évitement de la langue maternelle, avec une utilisation partielle pour les cas difficiles, même à l'étape initiale de l'apprentissage. Le deuxième groupe de méthodologues et de chercheurs autorisait non seulement la langue maternelle comme un moyen de sémantisation, en particulier lors de l'apprentissage de la grammaire, mais il recommandait également des traductions et des comparaisons avec la langue maternelle.

La langue parlée, au sens moderne du terme, ne fut jamais l'objectif de l'enseignement pré-révolutionnaire des langues étrangères. La production orale n'était donc qu'un moyen d'apprentissage.

La situation qui se posait avec l'apprentissage de la lecture était complètement différente. Tout au long de la période considérée, le système de l'enseignement des langues étrangères visa uniquement à lire et à traduire, ou à lire et à comprendre les textes.

En ce qui concernait l'enseignement de la phonétique, les méthodologues de cette époque considéraient l'imitation comme le principal moyen d'enseignement de la prononciation, avec une certaine implication des règles.

S'agissant de l'apprentissage du vocabulaire, les principales controverses étaient liées à l'utilisation de la langue maternelle.

Le problème de l'apprentissage de la grammaire préoccupait beaucoup les méthodologues de cette époque. Ainsi, au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère, une grande partie du temps était consacrée à l'enseignement de la grammaire. Le travail sur la grammaire se déroulait sans le recours aux règles, au niveau initial. Le texte en langue étrangère était considéré comme le principal moyen de maîtriser la langue.

L'enseignement des langues étrangères en Russie post-révolutionnaire était lié aux problèmes de l'histoire de l'enseignement des langues étrangères, ainsi qu'aux buts et objectifs de l'éducation langagière et aux méthodologies de l'enseignement. Après la révolution, les premiers centres de recherche pour l'étude et l'enseignement des langues commencèrent à apparaître.

Les recherches menées dans le pays se traduisirent par une forte augmentation des publications sur les méthodes d'enseignement des langues étrangères. Dans un premier temps, après la révolution, la méthode directe (naturelle) et la méthode de la grammaire-traduction coexistèrent dans les écoles. Dès le milieu des années vingt, la méthode directe domina dans la littérature méthodologique nationale et ensuite elle commença à abandonner sa position. Plusieurs méthodologues et professeurs en vinrent à la conclusion que, dans l'école secondaire de masse, la méthode naturelle et directe ne donnait pas les résultats attendus. Des méthodes mixtes ou modérées reçurent alors une expansion maximale en raison de leur souplesse. La méthodologie russe officielle se laissa guider en général par les mêmes

principes que la méthodologie étrangère. Or, la méthode directe russe n'était pas identique à celle qui avait cours en Europe.

Quand il est question de la méthodologie russe, il s'agit non de la méthodologie officielle d'enseignement des langues étrangères en Russie, mais plutôt des idées théoriques des méthodologues progressistes russes. En étant opposés à la scolastique et à la surcharge excessive des apprenants, ceux-ci tendaient instamment à un enseignement conscient des langues étrangères à l'école.

En fonction du rôle dominant de la méthode dans l'enseignement, ils revendiquaient que l'enseignant ait connaissance de la langue maternelle des apprenants. Dobrolubov écrivait ainsi qu'il était nécessaire pour l'enseignant de langue étrangère de bien connaître les besoins des apprenants du pays où il travaillait (Dobrolubov, 1939).

Le développement d'approches dans l'enseignement des langues étrangères lors de la période post-révolutionnaire montra que la méthode de promotion de l'éducation des langues consistait en une accumulation de matériel sur les problèmes du système d'enseignement. Ainsi, la phase post-révolutionnaire posa des bases méthodologiques importantes ainsi que les tendances du développement de l'enseignement des langues étrangères en Russie.

Maintenant, nous allons passer aux enseignants qui travaillent aujourd'hui en Russie, pour voir l'influence des idées théoriques des méthodologues sur le processus de l'enseignement de la langue française d'aujourd'hui.

Deuxième partie

Enseigner le français en Russie aujourd'hui



Chapitre 1 : Méthodologie

1.1. Corpus

« Plus il est facile pour l'enseignant d'enseigner, plus il est difficile pour les étudiants d'apprendre. »

Léon Tolstoï

Pour réaliser cette partie de notre travail, nous avons décidé d'interroger des enseignants de français qui travaillent en Russie pour comparer les ouvrages théoriques avec l'enseignement du français d'aujourd'hui. Nous avons commencé notre travail en définissant les groupes d'enseignants avec lesquels nous allions travailler. Pour ce faire, il fallait comprendre où la plupart des apprenants étudiaient le français.

Notre premier corpus, c'est l'école (primaire et secondaire), d'abord parce que c'est l'établissement où les bases sont jetées, et, ensuite, parce que la plupart des personnes qui lient ensuite leur vie à la langue française ont été en faculté de lettres ou dans un autre type d'université où le français est enseigné. Pour entrer dans ces facultés, il faut passer un examen de français. Il est donc évident que ces personnes ont dû étudier assez profondément cette langue au cours de leur scolarité.

Notre deuxième corpus, c'est l'université : les universités spécialisées dans l'enseignement des langues étrangères et les autres types d'universités. Dans ces établissements, les étudiants décident finalement de lier leur vie professionnelle à la langue française. De plus, dans les universités spécialisées en langues, les étudiants suivent des cours portant sur l'histoire de la langue, sur la phonétique et d'autres cours d'approfondissement de la langue française. De ce fait, nous pensons qu'il est important d'interroger aussi des enseignants qui travaillent dans les universités.

Restaient aussi les cours de langues privés. Il est vrai qu'en Russie, la quantité des différents cours de langues étrangères proposés est considérable. Il n'est même pas possible d'en citer un chiffre approximatif, car, chaque mois, de nouveaux cours surgissent et d'autres se ferment. Bien évidemment, la plupart d'entre eux proposent l'apprentissage de l'anglais, mais, du fait de la grande diversité des cours, une partie importante des personnes commencent ou continuent à apprendre le français. C'est la raison pour laquelle nous avons

décidé d'interroger quelques enseignants qui travaillent dans des écoles de langue privées en Russie.

De cette façon, dans notre échantillon, tous les groupes d'enseignement de la langue française en Russie sont représentés : l'enseignement initial, l'enseignement professionnel (ou l'enseignement avancé) et l'enseignement privé.

Ensuite, il nous a fallu décider combien de personnes nous allions interroger. Pour avoir des résultats objectifs, nous avons décidé d'interroger 100 enseignants de français qui travaillent en Russie dans des établissements différents.

Nous avons établi un questionnaire de 19 questions touchant à différents points importants de l'enseignement de la langue française en Russie.

Nous avons essayé de poser des questions ouvertes afin de demander aux personnes interrogées de donner leur avis. Notre questionnaire débute par des questions portant sur des sujets assez simples concernant l'établissement où ces personnes travaillent et l'enseignement qu'elles ont reçu.

Puis, nous avons posé certaines questions qui concernent la bibliographie que tel ou tel enseignant utilise lors des cours qu'il dispense. La suite du questionnaire concerne les idées des didacticiens russes et l'opinion de l'enseignant à propos de l'enseignement des langues étrangères en Russie en général.

1.2. Méthodologie du travail et problèmes rencontrés

Lors de la réflexion initiale relative à la méthodologie de notre travail, nous pensions effectuer ce travail seulement à partir d'interviews orales des enseignants, pour avoir la possibilité de leur demander de préciser certaines réponses. Nous avons pour cela décidé de partir en Russie (à Saint-Pétersbourg), et nous avons pensé qu'en 3 mois, nous aurions pu collecter toutes les réponses souhaitées. Mais, lors de ce travail, nous avons été confrontée à certains obstacles. En effet, c'était l'été, c'est-à-dire la période des vacances scolaires, et il était assez difficile de rencontrer des enseignants pour les interviewer. De ce fait, nous avons décidé d'envoyer les questionnaires par mail, pour avoir plus de réponses et pour interroger des enseignants dans d'autres villes de Russie.

Nous avons donc commencé notre travail par la collecte des coordonnées d'enseignants russes. Nous avons établi un tableau pour rassembler toutes les informations recueillies : nom, prénom, numéro de téléphone, adresse mail ou Skype, ville de travail, établissement de travail, liens sur les réseaux sociaux, qualification professionnelle. Bien sûr, pour certains enseignants, nous n'avons pas pu recueillir l'intégralité de ces informations.

Voici, ci-dessous, un exemple de notre tableau de travail.

Nom Prénom	Ville de travail	Lieu de travail	Numéro de téléphone	E-mail / Skype	Réseaux sociaux	Qualificat ion profession nelle

Au début, nous avons accumulé 100 contacts concernant des enseignants de français en Russie, qui travaillaient dans des établissements et des villes différents. Nous les avons classés en 4 catégories distinctes : enseignants à l'école primaire et secondaire, enseignants à l'université, enseignants dans des cours privés et enseignants des universités qui forment les futurs professeurs de français. Nous avons décidé de créer cette dernière catégorie parce que, lors de l'analyse des réponses, nous nous sommes rendu compte que les enseignants qui travaillaient dans des facultés de lettres et qui enseignaient des matières telles que l'histoire de la langue française, l'histoire de la linguistique et d'autres matières liées à la méthodologie de l'enseignement des langues étrangères avaient une vision distincte de l'organisation de ces cours.

Après avoir reçu 100 contacts d'enseignants, nous avons commencé à leur écrire pour leur demander de répondre à notre questionnaire. Lors de cette étape, nous avons rencontré beaucoup de problèmes pour recevoir les réponses des enseignants. Dans la plupart des cas, nous avons seulement l'adresse mail, donc nous pouvions juste écrire un mail, et si nous ne recevions pas de réponse, nous n'avons pas d'autre possibilité pour contacter cette personne. Parfois, nous avons reçu des réponses positives, donc la personne interrogée ne semblait pas contre le fait de répondre à notre questionnaire, mais, à la fin, nous n'avons pas réceptionné de réponse à notre questionnaire. Dans ce cas, nous avons écrit encore quelques fois à cette

personne pour lui demander de répondre à notre questionnaire, et elle promettait toujours de le faire, mais elle n'envoyait pas ses réponses.

Certaines personnes n'étaient pas ravies de recevoir notre demande. C'était assez rare, mais, parfois, nous avons reçu des réponses du type : « Pourquoi dois-je perdre mon temps à répondre à vos questions ? Quel est mon intérêt ? » À l'exception de ces cas, les enseignants étaient dans l'ensemble plutôt contents de recevoir notre message, même si, parmi les gens contents, nous avons reçu très peu de réponses, lesquelles ont permis 5 entretiens oraux. Nous avons donc compris que, pour collecter 100 réponses, il nous fallait interroger beaucoup plus de personnes. C'est la raison pour laquelle nous sommes revenue vers la collecte de contacts.

L'étape suivante de notre travail s'est décomposée en deux parties : une communication avec les enseignants dont nous avons reçu les coordonnées et la collecte de nouveaux contacts d'enseignants. Pour trouver des enseignants, nous avons utilisé différentes méthodes. Nous avons commencé par écrire aux enseignants que nous connaissions. Ensuite, nous avons demandé à ces enseignants de nous aider en nous donnant les contacts d'autres enseignants de français. Nous avons également essayé de trouver des contacts sur les sites spécialisés où les enseignants en langues étrangères se réunissent, ainsi que sur les différents réseaux sociaux.

Finalement, pour recevoir 100 réponses (dont 5 sont des entretiens oraux), nous avons trouvé les contacts de près de 400 enseignants de français qui travaillaient en Russie dans des villes et des établissements différents. Pour recevoir toutes les réponses, il nous a fallu presque 7 mois de travail. Bien qu'au début nous ayons pensé interroger les enseignants lors d'entretiens, nous avons, au final, décidé de ne recevoir que des réponses écrites et de laisser les 5 entretiens oraux réalisés lors de la première étape de notre travail, pour diminuer le temps de réalisation de cette étape.

1.3. Présentation du questionnaire

Comme nous avons la possibilité de communiquer avec les enseignants dans leur langue maternelle, nous avons décidé de diffuser le questionnaire en russe pour que les gens puissent répondre en utilisant leur langue maternelle. De cette façon, nous avons éliminé la possibilité d'une compréhension incorrecte des questions ou d'une réponse incomplète.

Cependant, cela a compliqué notre travail à cause de la nécessaire traduction du russe en français que cela impliquait ensuite.

Notre questionnaire comprenait les questions suivantes :

- 1) Nom Prénom (anonymisés sous la forme de nombres dans les résultats)
- 2) Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?
- 3) Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?
- 4) Quelle est votre expérience professionnelle ?
- 5) Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?
- 6) Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?
- 7) Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?
- 8) L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?
- 9) Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?
- 10) À quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)
- 11) Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)
- 12) Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?
- 13) Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?
- 14) Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodologiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)
- 15) Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé(e) ? Si oui, lesquels et pourquoi ?
- 16) Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?
- 17) À votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?

- 18) À votre avis, quels sont les avantages du système de l'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?
- 19) Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?

1.3.1. Justification du questionnaire

Maintenant, nous allons expliquer notre décision quant au choix de ces questions pour notre travail.

Nous avons commencé notre questionnaire par une information personnelle, que nous avons chiffrée dans notre travail lors de l'analyse des réponses (question 1).

La deuxième question nous a permis de diviser les personnes interrogées en groupes différents selon l'établissement dans lequel elles travaillaient.

La question sur l'âge moyen des apprenants nous a aidée à mieux comprendre le choix de la méthode utilisée lors des cours (question 3).

L'expérience professionnelle peut nous montrer si le choix de la méthodologie et le processus de l'enseignement dépendent de la quantité d'années d'expérience des enseignants (question 4).

Comme nous avons des enseignants qui enseignent le français dans des universités accueillant des facultés spécialisées en langues, certains d'entre eux n'enseignent que des matières spécialisées, comme la phonétique de la langue ou l'histoire de la langue. C'est la raison pour laquelle nous avons décidé de préciser si la personne interrogée n'enseignait que le français général ou des cours spécialisés (question 5).

La question 6 nous donne la possibilité de voir si les personnes qui ont suivi des cours dans les mêmes universités partagent les mêmes idées théoriques ou pratiques sur l'enseignement de la langue.

La question suivante est l'une des plus importantes, car elle montre la situation réelle d'aujourd'hui quant à l'utilisation des manuels dans des établissements différents. Grâce aux réponses à cette question, nous pouvons voir si les enseignants travaillant dans un même établissement utilisent les mêmes manuels, ou si, dans le même type d'établissement, avec des apprenants similaires, des manuels similaires sont ou pas utilisés.

Les questions 8 et 9 découlent de la question précédente et aident à développer la réponse. Grâce à ces questions, nous pouvons voir si le choix de la méthode et du manuel relève de l'enseignant ou de la direction de l'établissement, voire, peut-être, de l'État, et si nous pouvons rencontrer, au sein d'un même établissement, des méthodes diamétralement opposées.

Les deux questions suivantes (10 et 11) nous aident à mieux comprendre quelle est la méthodologie plébiscitée par chacun des enseignants. Nous n'avons pas, à dessein, inséré la question directe « Quelle méthodologie utilisez-vous lors de vos cours ? », car il est parfois difficile de répondre objectivement à ce type de questions. Parfois, la personne pense qu'elle utilise plutôt une méthode communicative, mais quand nous commençons à lui faire préciser le type d'exercices et d'activités qu'elle préfère, nous nous rendons compte que c'est plutôt la méthode grammaire-traduction qui domine. Pour cela, nous avons décidé de diviser cette question directe en deux questions différentes pour comparer les deux réponses et avoir une réponse plus objective.

La question 12 nous montre s'il existe des différences entre les manuels utilisés par l'enseignant et la bibliographie officielle. De cette façon, nous pouvons en outre voir les méthodes et les manuels les plus populaires dans des établissements différents. Cette question peut aussi nous donner une vision sur les différences existant dans différentes villes de Russie.

La question suivante est la suite de la question 12. Elle nous montre si les manuels cités dans la réponse précédente restent seulement dans les documents officiels ou si les enseignants n'utilisent que des manuels préconisés dans la bibliographie officielle.

La question 14 est aussi liée aux deux questions précédentes. Elle nous montre s'il existe des manuels que l'enseignant souhaiterait utiliser lors de ses cours, mais que, pour certaines raisons, il ne peut pas employer.

Avec la question 15, nous commençons à interroger les enseignants à propos des chercheurs et des didacticiens concrets qui les ont le plus influencés. Ici, le plus intéressant, pour nous, était de voir s'il existait une grande diversité de noms de chercheurs, ou si certains noms se répétaient plus souvent que les autres. Il était aussi intéressant de voir si la différence dépendait des villes où les enseignants travaillaient ou des établissements où ils avaient suivi leurs études.

Dans la seizième question, nous avons mis en relief un chercheur concret, Lev Vygotski. Nous l'avons fait dans le but de découvrir si son nom et ses idées étaient aussi populaires en Russie moderne qu'en France.

Puisque la question de l'utilisation de la langue maternelle pendant l'enseignement d'une langue étrangère (question 17) était l'une des questions les plus controversées pour tous les didacticiens et chercheurs, et qu'elle a été discutée dans de nombreux travaux scientifiques, nous avons décidé de recueillir l'opinion des enseignants modernes sur ce sujet actuel dans la question suivante.

Les deux dernières questions (questions 18 et 19) posées aux enseignants interrogés concernent les points qu'ils aiment et ceux qu'ils n'aiment pas dans l'enseignement moderne des langues étrangères en Russie. Bien sûr, nous n'espérons pas recevoir une image objective de la part de chaque enseignant, aussi ces questions suggèrent-elles une opinion purement subjective. Toutefois, si, parmi les 100 réponses à ces questions, nous trouvons des répétitions assez fréquentes, celles-ci seraient en mesure de refléter un état plus objectif de l'éducation moderne aux langues étrangères en Russie.

Chapitre 2 : Analyse des données

Les réponses écrites ont donné lieu à des écrits plus ou moins longs en fonction des interlocuteurs. Certains ont pris le temps de répondre, d'autres ont répondu par des phrases courtes, d'autres enfin ont éludé certaines questions ou, tout simplement, n'ont pas répondu. L'inconvénient de cette méthode est que nous n'avons pas pu réagir aux propos des personnes ni leur demander des explications supplémentaires.

Les réponses que nous avons reçues lors des rencontres avec des enseignants sont plus détaillées, mais elles nous ont demandé beaucoup plus de temps.

Nous avons recueilli le témoignage de 100 personnes : 95 par écrit et 5 interviews. Ces témoignages sont essentiellement ceux de personnes qui travaillent à Saint-Petersbourg (65 personnes, dont les 5 interviews), car nous avons commencé notre recherche par cette ville. Après, nous avons trouvé des enseignants qui travaillaient à Moscou (20 personnes), à Perm (10 personnes) et même à Kazan (5 personnes).

La plupart des enseignants sont des femmes (90 personnes) et nous avons seulement 10 hommes dans notre échantillon. Cela n'est pas surprenant, car, en Russie, la profession d'enseignant, surtout d'enseignant de langue, est beaucoup plus populaire chez les femmes, et c'est plutôt rare de rencontrer un homme qui travaille dans ce secteur.

Ensuite, l'information qui peut être intéressante, lors de l'analyse des réponses, est celle relative à la durée de l'expérience professionnelle des enseignants. Nous n'avons pas demandé l'âge des enseignants, mais leur expérience peut nous donner une information générale sur cette question. Les enseignants qui travaillent dans les universités ont en général une expérience professionnelle de 16 à 20 ans de travail, avec un minimum de 2 ans et un maximum de 25 ans.

La durée de l'expérience professionnelle des enseignants travaillant à l'école secondaire que nous avons interrogés est en général plus réduite (4 à 9 ans), avec toutefois un maximum à 31 ans, mais nous ne pouvons pas affirmer que c'est parce que, normalement, les gens qui travaillent dans les écoles ont moins d'expérience et sont donc plus jeunes. Cette situation dans notre recherche dépend plutôt de notre champ d'investigation. En effet, beaucoup des personnes auprès desquelles nous avons effectué nos études à l'école et à l'université sont devenues ensuite enseignantes de français. Nous nous sommes adressée à elles et, après, elles nous ont donné les coordonnées de leurs amis, qui étaient à peu près du

même âge. La même situation s'est produite avec la géographie de nos interlocuteurs : celle-ci dépend seulement de notre connaissance d'enseignants dans des villes différentes, et des contacts que ceux-ci pouvaient nous donner dans les villes où ils travaillaient.



Nous voudrions donc souligner encore une fois que l'information concernant le stage et la géographie des enseignants ne donne pas une image globale de l'enseignant de français en Russie. Par contre, les réponses à ces deux questions vont être utiles dans notre recherche pour montrer si la méthodologie choisie par tel ou tel enseignant dépend de ces deux facteurs ou pas.

2.1. Écoles publiques

Comme nous l'avons déjà signalé, nous avons interrogé les enseignants de trois types d'établissements : universités, écoles publiques et cours privés.

Nous allons commencer notre analyse par les enseignants qui travaillent dans les écoles, car c'est dans ces établissements que l'apprentissage de la langue étrangère commence, et le début influence considérablement les résultats de l'apprentissage.

Lors de notre travail, nous avons reçu 30 réponses d'enseignants qui travaillent à l'école. La majorité de ces enseignants travaillent à Saint-Petersbourg (21 personnes), 5 sont de Moscou et 4 de Kazan.

Dans la plupart des cas, les enseignants qui travaillent à l'école donnent des cours de français général. Par contre, dans certains établissements spécialisés en langues, ils peuvent donner des cours de géographie en français et d'histoire de la France. Toutefois, c'est plutôt rare. Dans plus de 90 % des cas, c'est le français général qu'ils enseignent.

Quant à l'université que ces enseignants ont fréquentée, c'est, dans la majorité des cas, l'université pédagogique de la ville où ils travaillent maintenant.

Nous allons parler maintenant des méthodes que ces enseignants utilisent lors de leurs cours. Si nous comparons avec les réponses reçues des enseignants d'universités, où nous avons beaucoup de méthodes différentes au sein d'un même établissement, nous pouvons constater ici que presque 90 % des enseignants, dans des villes et des écoles différentes, ont noté la même méthode : celle de Kouligina, *Français en perspective*.

Pour comprendre les raisons de ce fait, nous avons décidé d'examiner la question qui concerne la réglementation de la liste bibliographique officielle de l'établissement. Plus de 90 % des enseignants ont répondu que la liste était réglementée. Certains d'entre eux ont dit que la liste était réglementée par l'école, mais d'autres enseignants ont noté que cette liste était réglementée par la norme d'éducation de l'État fédéral.

Cette norme est un ensemble d'exigences obligatoires pour la formation d'un certain niveau et(/ou) la profession, la spécialité et l'orientation de la formation, approuvée par l'organe exécutif fédéral, qui exerce les fonctions d'élaboration des politiques publiques et de réglementation dans le domaine de l'éducation. Il existe des ordres du ministère de l'Éducation et des Sciences de Russie, qui réglementent la liste fédérale des manuels. Cette liste est publiée chaque année par le ministère de l'Éducation. L'idée est d'ajouter de nouveaux manuels et d'enlever les manuels qui ne sont pas effectifs. Autrefois, les changements se passaient chaque année, mais, depuis 2014, il a été décidé de changer la liste tous les 3 ans, car l'enseignement élémentaire dure 3 ans et que cela donne la possibilité de ne pas changer le processus d'enseignement en cours de route.

Il est intéressant de noter que cette liste existe non seulement pour l'école, mais aussi pour d'autres types d'enseignement d'État, comme les universités, par exemple. Toutefois, si, lors de l'analyse des réponses des enseignants qui travaillent à l'école, nous avons rencontré assez souvent les termes « la liste fédérale des manuels » ou « la norme d'éducation de l'État

fédéral », lors de l'analyse des réponses des enseignants des universités, aucune de ces notions n'a jamais été citée, comme si celles-ci n'existaient pas.

Nous pouvons donc supposer que, même si les normes d'État existent pour tous les degrés de l'enseignement, elles sont beaucoup plus respectées à l'école que dans la formation supérieure.

Par contre, même avec toutes ces réglementations, certains enseignants nous ont répondu que la liste n'était pas du tout réglementée et qu'ils étaient libres d'utiliser les matériels qu'ils estimaient les plus efficaces. Il est intéressant de noter que, dans presque 100 % des cas, ces enseignants « libres » utilisaient des manuels étrangers, comme *Civilisation progressive du français, Niveau intermédiaire* de Steele, *Les 500 exercices de grammaire B1* de Caquineau-Gündüz et Delatour, *Écho B1.1 : Méthode de français* de Pécheur et Girardet, ou *Mise en pratique Vocabulaire - Intermédiaire* de Akyuz.

Maintenant, nous allons passer aux réponses à la question 19 (« Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? »), car, parmi les différentes réponses, plus de la moitié des enseignants ont proposé d'« élargir la liste d'ensemble méthodologique scolaire. Notamment d'utiliser plus de méthodes étrangères à l'école » (E1, p.299)¹⁷, ou d'« élargir la liste d'ensemble méthodologique scolaire par des manuels authentiques » (E4, p.303).

Nous pouvons donc remarquer que, dans les écoles, si presque tous les enseignants utilisent des manuels recommandés par le ministère de l'Éducation, la moitié d'entre eux ne sont pas d'accord avec le choix de ces méthodes.

D'autres propositions étaient liées au manque (l'inexistence) de locuteurs natifs : « engager des locuteurs natifs » (E27, p.326), ou avec la discordance avec des méthodes utilisées par d'autres enseignants : « consacrer plus de temps à la communication et à la compréhension orales » (E3, p.301).

Dans ce groupe, nous n'avons pas beaucoup eu d'enseignants totalement contents du système russe et, même dans les réponses que nous pourrions qualifier de « positives », nous avons toujours trouvé des points « négatifs » :

« Rien, le plus important : ne pas gâcher ce qui est (ceci est à la lumière des dernières nouvelles, selon lesquelles, maintenant, au lycée, deux heures seront

¹⁷ voir les annexes

prises sur les cours de langue étrangère pour enseigner l'astronomie). Aujourd'hui, on en a parlé avec des élèves de 9^e année : au début, ils ont ridiculisé cette stupidité, puis ils se sont plaints, ils ont dit : "il vaudrait mieux qu'une heure d'éducation physique soit donnée aux cours de français"... » (E5, p. 304).

Comme nous le verrons dans la partie suivante, les enseignants des universités sont aussi très inquiets par rapport au nombre d'heures affectées aux cours de langues étrangères.

Par la suite, quand nous avons commencé à nous intéresser aux méthodes que les enseignants utilisaient lors de leurs cours, nous nous sommes rendu compte que nous étions confrontée à deux catégories différentes. La première, qui est un peu moins nombreuse, défend l'idée de l'utilisation de la langue maternelle lors des cours et met en tête du processus d'enseignement « la grammaire et la lecture » (E18, p.317). Il est intéressant de noter que, dans certains questionnaires, la même personne pouvait répondre que l'acquis le plus important, selon elle, était la communication et, à la question « À quoi vous accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.) », répondre : « la grammaire » (E2, p.300).

Donc, par cette situation, nous pouvons noter qu'aujourd'hui, il est très populaire de parler de l'importance de la communication. Aujourd'hui, dans notre époque de globalisation, l'utilisation pratique de la langue étrangère est le plus important – donc la communication. Tous les enseignants le savent. Ils pensent en réalité que c'est un acquis très important, bien qu'en réalité, ils utilisent plutôt la méthode « grammaire-traduction » et ne développent pas les compétences communicatives de leurs apprenants.

Dans notre deuxième camp, qui est un peu plus nombreux, les enseignants étaient contre l'utilisation de la langue maternelle et ils ont répété plusieurs fois que la communication était le but de l'enseignement :

« Parler et écrire, ce sont les principales compétences dans l'apprentissage d'une langue étrangère, car l'objectif de l'enseignement de la langue est la communication » (E1, p.299),

« communication et lecture » (E23, p.322),

« la communication, car c'est le sens de la langue » (E3, p.301).

Contrairement au premier groupe, ces enseignants ont confirmé leurs idées par l'utilisation de méthodes dirigées vers l'acquisition des pratiques de la communication :

« Le contrôle des connaissances et des aptitudes inclut des compétences de base en communication (écouter, lire, écrire et parler) » (E5, p.304),

« la compréhension orale, l'expression orale » (E3, p.301).

Quant à l'influence des idées des chercheurs et des didacticiens russes, presque tous les enseignants ont répondu qu'aucun chercheur ne les a influencés, ou bien ils n'ont pas répondu à cette question. Le seul nom qu'une enseignante nous ait donné est celui d'« Passov, la technologie de l'apprentissage communicative dans une culture différente de la langue étudiée. Cette technologie existe déjà depuis 50 ans, pourtant elle reste toujours actuelle, car elle était en avance sur son temps il y a 50 ans » (E5, p.304). À part cela, nous n'avons pu collecter aucun nom.

Avant de faire l'analyse de ces réponses, nous supposons que nous obtiendrions la réponse à cette question plutôt des enseignants qui ont terminé l'université récemment. En effet, dans les universités pédagogiques, des bases théoriques très profondes sont enseignées, et l'enseignant peut, durant les premières années suivant sa formation universitaire, rester sous l'influence de tel ou tel chercheur. À notre grand étonnement, la seule enseignante à avoir indiqué le nom d'un chercheur avait une expérience professionnelle de 31 ans : elle avait donc terminé ses études universitaires depuis assez longtemps. *A contrario*, les enseignants qui avaient seulement 3 ans d'expérience n'ont cité aucun chercheur.

Aucune personne n'a noté l'importance de l'influence des idées de Vygotski.

Ensuite, nous avons posé la question relative aux avantages du système éducatif des langues étrangères russe. Ici, nous avons reçu un très grand nombre de réponses, qui glorifient, d'une manière ou d'une autre, « le système soviétique » ou « les traditions de l'éducation » :

« En Russie, il existe une base solide (grammaire, discours écrit, phonétique), mais en tant que tel, il n'y a pratiquement pas de discours oral » (E3, p.301),

« Combinaison efficace de l'héritage du “*drilling*”¹⁸ système soviétique et des techniques communicatives et pratiques modernes » (E4, p.303).

¹⁸ Le bachotage (anglais).

Avec cela, certains enseignants ont noté les avantages de la séparation des étudiants en petits groupes, ce qui facilite l'enseignement, et une certaine « sévérité » de l'éducation (ce qui nous montre encore une fois les traditions héritées du système soviétique de l'enseignement) :

« La division des élèves en groupes, l'existence des devoirs, dont la mise en œuvre est strictement contrôlée » (E1, p.299),

« La division des classes en petits groupes, un nombre suffisant d'heures d'étude, les traditions d'enseignement qui n'ont pas perdu leur pertinence, l'opportunité pour les enseignants de se former (Institut français, Alliance française). À Saint-Pétersbourg, une histoire distincte : la traditionnelle "équipe" d'enseignants de la langue française, une puissante communauté francophone » (E25, p.324).

2.1.1. Conclusion pour les écoles

Après l'analyse des réponses des enseignants qui travaillaient dans des écoles d'État en Russie, nous pouvons noter que le système est assez réglementé, surtout dans le domaine des méthodes. Il est difficile de dire sûrement si c'est un avantage ou un inconvénient du système, mais, en tout cas, la grande majorité des enseignants veulent avoir plus de choix. Comme les enseignants qui peuvent choisir les manuels utilisent des méthodes étrangères, nous pouvons supposer que, si le choix était donné à tous les enseignants, la plupart d'entre eux utiliseraient des méthodes étrangères.

À notre avis, il est important de conserver une réglementation dans le système d'enseignement, surtout au niveau des écoles. Cependant, il est important de donner aux enseignants plus de choix et donc d'élargir la liste officielle des manuels.

Il est intéressant de noter que, souvent, les adeptes les plus ardents des techniques étrangères communicatives notent ensuite les avantages d'une « base solide », de « l'ancien système », du « système de bachotage ». Il ne reste plus qu'à se demander si l'envie d'utiliser des techniques communicatives est liée à la popularité spécifique de ce sujet à notre époque, grâce à (ou à cause de) tous les sujets sur le besoin de communication, l'adaptation rapide, l'application pratique de la langue, qui sont actuellement discutés à tous les niveaux. Le système russe d'éducation se nuira-t-il à lui-même en abandonnant cette large base qu'il

possède, même si les adeptes des méthodes communicatives et des manuels étrangers notent les avantages indiscutables de l'ancien système soviétique ?

2.2. Universités

Sur les 100 enseignants que nous avons interrogés, 45 personnes travaillaient dans des universités différentes. Nous avons divisé ces 45 enseignants en deux groupes :

- ceux qui enseignaient le français dans des universités dont la spécialité future des apprenants n'était pas liée au français : par exemple, ceux qui enseignaient un cours de français général, à la faculté d'économie et de finances, à de futurs économistes, dont la majorité sont des débutants en français ;
- ceux qui travaillaient soit dans des universités pédagogiques, soit dans des facultés spécialisées en langues étrangères : par exemple, la faculté de traductologie ou de linguistique.

Dans le premier groupe, nous avons 20 personnes. La plupart d'entre elles travaillaient avec de futurs économistes et des juristes, donc elles enseignaient le français des affaires ou le français général, mais toujours en s'appuyant sur le lexique spécialisé de la filière. Les manuels utilisés dépendaient donc de la filière suivie par les étudiants. Assez souvent, différentes méthodes étrangères de français des affaires étaient utilisées, comme *Affaires à suivre* de Bloomfield et Tauzin, *Objectif Diplomatie* de Riehl, Amiot et Soignet, ou *Le français du monde du travail* de Cloose. La plupart des méthodes de français des affaires étaient étrangères. Parmi les méthodes russes, nous pouvons seulement citer le travail de Kolotilkin *Le discours français économique : Manuel de la langue et de la traduction pour les étudiants des années IV-V de l'éducation*, et encore cette méthode est-elle plus une méthode de traduction qu'une méthode d'enseignement. Ainsi, nous pouvons noter que, pour l'enseignement du français sur objectifs spécifiques (FOS), les méthodes étrangères sont privilégiées en Russie. Cela peut être expliqué par plusieurs raisons. Premièrement, si nous faisons le lien avec notre partie théorique, nous constatons que les didacticiens russes n'ont pas accordé beaucoup d'attention à l'enseignement du FOS : ils s'occupaient plutôt de l'enseignement du français général. Ce n'est pas étonnant, car cela ne fait pas longtemps que l'enseignement du FOS a commencé à susciter de l'intérêt dans le monde entier. Même en

France, les méthodes du FOS ne sont pas très nombreuses (si nous les comparons avec les méthodes relatives à l'enseignement du FLE). Il n'est donc pas surprenant que les enseignants du FOS en Russie utilisent plutôt des méthodes étrangères.

D'autre part, certains enseignants de ce groupe – et nous verrons les mêmes idées s'exprimer dans d'autres groupes – disent qu'ils n'utilisent pas les méthodes russes car :

« Toutes les méthodes des auteurs russes que j'ai vues sont démodées » (U5, p.335),

« Les méthodes russes se basent sur le principe "lire-traduire" » (U21, p. 352),

« Il me semble parfois que les auteurs des méthodes russes n'ont même pas entendu parler de la méthode communicative ou de l'approche actionnelle » (U30, p.361).

Par contre, une partie des enseignants utilisaient des méthodes russes, et même des manuels issus du laboratoire universitaire où ils travaillaient. Par exemple, l'enseignant de l'université d'État d'Économie et de Finances cite deux manuels édités dans la même université : *Manuel de la langue française pour le Master* de Krouchinina et *Système vocalique de la langue française* de Markova.

Ici, il faut noter que cette situation est assez répandue dans les universités russes. Plusieurs laboratoires universitaires éditent leurs propres manuels sur des sujets différents pour ensuite utiliser ceux-ci lors des cours.

Quant à la question sur la réglementation des manuels utilisables lors des cours, la majorité des enseignants ont répondu qu'une telle liste réglementaire existait à l'université, mais qu'« elle a plutôt la nature d'une recommandation » (U7, p.337). Certains enseignants disent même : « je ne connais même pas la liste bibliographique officielle » (U5, p.335). Une des enseignantes répond que la liste est réglementée par l'université, mais, à la question « Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ? », elle a répondu : « Non, je ne peux pas, mais je la rejette quand même » (U6, p.336). Donc, comme nous pouvons le voir, même si une bibliographie officielle existe dans les universités, rien n'empêche l'enseignant de choisir la méthode qu'il préfère.

Cette situation présente bien sûr des avantages et des inconvénients. D'un côté, cela peut donner un effet positif à l'apprentissage de la langue, car l'enseignant peut diversifier les

méthodes selon les apprenants, le cours et l'objectif final. Mais, d'un autre côté, tout le monde peut se tromper, et un enseignant, même très expérimenté, peut choisir une méthode pas tout à fait effective dans une situation concrète. Pour cette raison, il nous semble préférable que le conseil du laboratoire choisisse les méthodes pour tous les cours et que les enseignants utilisent celles-ci. En effet, quand quelque chose n'existe que dans un champ bureaucratique mais n'est pas utilisé en réalité, cela ne sert à rien.

En ce qui concerne l'utilisation de la langue maternelle des apprenants, la plupart des enseignants ont signalé que, parfois, il était indispensable de s'adresser en langue maternelle aux apprenants. Parmi les raisons invoquées pour l'utilisation de la langue russe lors des cours, la plus répandue est relative à l'explication des règles grammaticales. Même les enseignants qui sont contre l'utilisation de la langue maternelle précisent que, parfois, ils s'adressent en langue maternelle aux élèves pour expliquer la grammaire, « si tous les autres moyens, comme les images, les tableaux, n'ont pas marché » (U5, p.335).

Certains enseignants ne sont pas du tout contre l'utilisation de la langue maternelle, et même précisent que c'est important de l'utiliser si le processus d'enseignement ne se passe pas dans le pays de la langue étudiée.

Si nous comparons maintenant les réponses des enseignants sur cette question et sur la question qui concerne l'utilisation de manuels concrets, nous pouvons noter qu'en général, les enseignants qui sont contre l'utilisation de la langue maternelle lors de leurs cours n'utilisent pas et n'apprécient pas du tout les méthodes des auteurs russes.

En ce qui concerne les idées des chercheurs et des didacticiens que les enseignants notent dans leurs réponses, il est assez fréquent que ceux-ci mentionnent leurs anciens professeurs : « M. Sabaneeva, L. Skrelina, M. Viller, auprès de qui j'ai eu la chance d'apprendre » (U5, p.335), « et I. Markova, mon enseignant et auteur de méthodes originales d'enseignement de la phonétique de la langue française » (U7, p.337).

L'auteur le plus cité (7 personnes sur 20) est Gak, auteur d'ouvrages théoriques sur la grammaire, la lexicologie, la sémantique, l'orthographe et la lexicographie de la langue française. Son livre *La théorie et la pratique de la traduction* est largement connu. Sous la direction de Gak, un certain nombre d'autres manuels ont été publiés, ainsi que des dictionnaires de la langue française.

Dans le deuxième groupe, nous avons 25 personnes interrogées. Ces enseignants travaillaient aussi dans les universités, mais ils enseignaient dans des facultés spécialisées en langues, comme la faculté de traduction et de traductologie ou de didactique des langues.

Dans ce groupe, nous avons eu des réponses d'enseignants de Saint-Pétersbourg (13 personnes), de Moscou (9 personnes) et de Perm (3 personnes).

Souvent, ces enseignants donnaient des cours d'histoire de la langue française, de lexicologie, de littérature française et de phonétique pratique et théorique. Les manuels qu'ils utilisaient lors de leurs cours étaient donc différents de ceux du premier groupe. Par contre, il est intéressant de noter que, dans ce groupe, les enseignants, dans presque 100 % des cas, ont précisé qu'ils utilisaient très souvent les manuels édités par d'autres professeurs de la faculté où ils travaillent, voire celui qu'ils avaient eux-mêmes rédigé : « je ne serai pas modeste, mais j'utilise encore mon manuel *Paris à travers les siècles* » (U4, p.334).

Nous pouvons donc noter que, dans des villes et des universités différentes, les enseignants qui donnaient des cours sur des sujets absolument différents utilisaient très souvent des manuels édités par l'université où ils travaillaient.

En ce qui concerne la liste bibliographique officielle de l'université, ici aussi la plupart des enseignants disaient que, même si cette liste existe, c'est plutôt une recommandation, et que chaque enseignant est libre de choisir et d'utiliser les méthodes qu'il préfère. Il est intéressant qu'au sein d'une même université et d'une même faculté, deux enseignants différents puissent donner des réponses différentes à cette question. L'un d'eux nous a ainsi dit que la liste bibliographique était réglementée par l'université, tandis que l'autre nous a répondu qu'il n'existait aucune liste officielle. Cela veut sans doute dire que cette liste n'a pas vraiment une grande importance.

Quant aux idées des chercheurs, nous avons ici aussi reçu une grande quantité de réponses où les enseignants citaient des chercheurs qui travaillaient dans la même université qu'eux :

« Ils sont plusieurs ! Dans notre laboratoire, une pléiade de chercheurs travaille actuellement. Ils définissent la base scientifique et méthodologique de l'enseignement » (U3, p.332),

« C'est S. Fokine, le directeur de notre laboratoire, qui nous a réorientés, mes collègues et moi, vers l'enseignement du français dans le domaine de l'économie » (U4, p.334).

Les enseignants ont aussi cité des chercheurs qui travaillaient dans tel domaine de la langue française, jugé plus intéressant pour tel ou tel enseignant. Par exemple, un enseignant qui travaillait avec de futurs interprètes et traducteurs a noté « en premier lieu le professeur de la faculté de théorie et de pratique de la langue française de l'université linguistique de Nizhniï Novgorod Porshneva, auteur d'un concept unique de formation linguistique de l'interprète » (U7, p.337), ou : « Je peux noter la lumière de l'école russe de la traduction, Miniar-Belorutchev. Ses méthodes d'enseignement de la traduction sont à la base de nos approches » (U28, p.359).

Ensuite, nous avons posé une question sur l'utilisation de la langue maternelle lors des cours, et nous avons reçu des réponses complètement différentes. Il faut noter que ces enseignants travaillaient normalement avec des apprenants ayant un niveau avancé de maîtrise de la langue et qui pouvaient donc facilement comprendre des explications données en langue française.

Une partie des enseignants pensaient qu'il « n'est pas obligatoire d'utiliser la langue maternelle à partir du niveau A2 » (U39, p.370).

La moitié des enseignants sont pour l'utilisation de la langue maternelle :

« C'est plutôt utile. La langue russe est un partenaire, un instrument pour atteindre l'objectif. Comme dans les disciplines théoriques et pratiques » (U17, p. 348),

« C'est utile. Quiconque apprend une nouvelle langue en tant que phénomène socioculturel doit porter en lui les signes distinctifs et généraux de sa culture et de celle des autres. Tout appareil conceptuel est plus efficace lorsque sa sortie vers le plan externe est multilingue » (U19, p.350),

« L'utilisation de la langue maternelle est plus efficace que les méthodes directes de l'école méthodologique anglo-saxonne » (U3, p.332).

Nous pouvons donc constater que, malgré le niveau avancé des étudiants, les enseignants préféraient utiliser la langue maternelle lors de leurs cours.

Nous allons à présent examiner les questions suivantes en comparant les réponses des enseignants des premier et second groupes.

2.2.1. Influence des idées de Lev Vygotski

Nous avons posé une question concernant la popularité des idées de Vygotski. Avant l'analyse des réponses, nous pensions recevoir beaucoup de réponses positives sur cette question de la part des enseignants du second groupe, mais, finalement, nous avons constaté que les réponses des enseignants des deux groupes étaient presque identiques. Dans la majorité des réponses, c'était juste la réponse « non », ou pas de réponse, ou alors des enseignants ont précisé :

« les idées de Vygotski, je les connais. On les apprenait lors des cours de psychologie à l'université. Mais, maintenant, au travail, je pense que chaque enseignant se base sur ses connaissances et son expérience dans le choix du concept d'enseignement » (U19, p.350),

« j'apprenais ses idées à l'université, mais, après, je ne m'y suis pas confronté » (U24, p.355).

Nous avons seulement trois réponses absolument positives :

« Bien sûr. La psychologie de l'activité de la parole est basée sur les postulats de la théorie de l'école nationale de l'activité. Vygotski, Leontiev, Zimnyaya : leurs travaux sont toujours étudiés par nous et se situent au cœur de notre instrument méthodologique » (U3, p.332).

Mais, même lors de ces réponses, les enseignants citent aussi d'autres chercheurs. Ainsi, nous pouvons noter que les idées de Vygotski ne sont pas aussi populaires aujourd'hui en Russie qu'en France. Nous pouvons expliquer cela par le fait qu'en Russie, les travaux de Vygotski étaient connus depuis les années trente, alors qu'ils n'ont accédé à la postérité, hors Union soviétique, que dans les années soixante. En Russie, après l'apparition des travaux de Vygotski, beaucoup de chercheurs ont commencé à baser leurs recherches sur les idées de ce dernier, et donc à développer celles-ci.

La théorie historico-culturelle de Vygotski a donné naissance à la plus grande école de psychologie soviétique, à partir de laquelle sont venus :

- Leontiev : étudiant de Vygotski, l'un des dirigeants de l'école de psychologie de Kharkov, créateur de la théorie de l'activité. Il a étudié des problèmes de psychologie générale (développement évolutif de la mentalité, de la mémoire, de

l'attention, de la personnalité, etc.) et de méthodologie de la recherche psychologique ;

- Luria, qui a étudié les problèmes de localisation cérébrale des fonctions mentales supérieures et a fondé la science de la neuropsychologie ;
- Zaporozhets, qui a étudié le rôle des actions pratiques dans la genèse des processus cognitifs et le rôle des émotions dans la régulation sémantique des activités ;
- Bozhovich, dont le travail principal a été consacré au développement de la personnalité de l'enfant ;
- Galperin, le fondateur de la théorie de la formation échelonnée des actions mentales ;
- Elkonin, le plus grand spécialiste national dans le domaine de la psychologie de l'enfant ;
- Zinchenko, qui a étudié la mémoire du point de vue de l'approche actionnelle ;
- Zankov, spécialiste dans le domaine de la défectologie, de la mémoire, de la mémorisation, de la psychologie pédagogique ;
- et d'autres encore.

Ici, nous avons seulement noté les étudiants de Vygotski, mais un très grand nombre d'autres chercheurs, dans des domaines autres que la psychologie, ont utilisé et développé les idées de Vygotski.

Ainsi, nous pouvons constater que, même si le nom de Vygotski n'est pas très populaire actuellement en Russie, toutes ses idées ont trouvé leur application dans les recherches d'autres chercheurs, et que, donc, beaucoup d'enseignants utilisent les idées de Vygotski même sans s'en rendre compte.

2.2.2. Avantages du système d'enseignement des langues étrangères en Russie

Les réponses sur la question relative aux avantages du système d'enseignement en Russie se distinguent fortement d'un enseignant à un autre. Mais, parmi les idées les plus populaires, nous pouvons noter que les enseignants insistent assez souvent sur la base théorique que le système d'enseignement russe possède :

« Le système existe depuis des années et a une certaine continuité, ainsi qu'une large base scientifique et méthodologique, fonctionnant à la fois dans le

cadre des institutions linguistiques de l'enseignement supérieur (université linguistique de Nizhnii Novgorod de Dobrolubov, université linguistique de Pyatigorsk, université linguistique de Moscou) et dans d'autres établissements d'enseignement supérieur dont la spécialisation principale n'est pas une langue étrangère, mais qui mettent en œuvre un enseignement langagier de qualité comme programme obligatoire d'un baccalauréat non linguistique, ainsi qu'un certain nombre de formations pour les traducteurs et les interprètes dans le domaine de la communication professionnelle » (U7, p.337).

La deuxième idée populaire consiste en un grand éventail des méthodes différentes qui existent et que les enseignants sont libres de choisir :

« Tout dépend de l'institution, du nombre d'heures par semaine et de la méthodologie choisie. En Russie, il n'y a pas d'approche unifiée. L'avantage, c'est la possibilité de choisir » (U8, p.338) ;

« Un large éventail de méthodes et techniques différentes, parmi lesquelles vous pouvez choisir le matériel le plus approprié pour un enseignement efficace » (U40, p.371).

Un grand nombre des enseignants n'ont pas répondu à cette question, ou ont répondu : « je ne sais pas » (U29, p.360).

La question suivante est liée à cette question. Nous avons demandé aux enseignants de citer les aspects qu'on pouvait améliorer dans le système d'enseignement langagier russe. À cette question, plus de 60 % des enseignants ont répondu presque la même chose : augmenter la quantité des heures de cours de langues étrangères dans les universités.

« La question concerne exclusivement les heures allouées à une langue étrangère. Elles devraient être augmentées au moins de deux ou même trois fois. Il ne faut pas non plus oublier qu'un nombre d'étudiants supérieur à 15 personnes dans un cours de langue ne peut avoir lieu que pour les cours-conférences d'une langue étrangère pour les étudiants qui suivent la formation à distance » (U7, p. 337).

Nous pouvons expliquer cette situation par le fait que, dans les dernières années, le ministère de l'Éducation a essayé de diminuer le nombre d'heures dévolues à l'enseignement des langues étrangères. La ministre russe de l'Éducation, Vasilyeva, a en effet préconisé une réduction du nombre de langues étrangères étudiées dans les écoles. À son avis, le programme ne devrait conserver qu'une seule langue : l'anglais. Ainsi que le chef du ministère de l'Éducation l'a expliqué :

« Nous ne pouvons pas nous permettre d'enseigner deux langues étrangères dans toutes les écoles, nous ne les apprendrons pas ! Nous devons bien connaître le russe, que nous ne connaissons pas très bien. Nous avons besoin de bien connaître une langue étrangère, de préférence l'anglais, car c'est la langue de la communication internationale à ce jour »¹⁹.

Selon elle, le ministère prévoit de ne laisser un examen que pour une seule langue étrangère vers 2020, à titre expérimental, et, en 2022, d'introduire cette norme éducative comme obligatoire. Depuis septembre 2015, la deuxième langue étrangère est obligatoire dans toutes les écoles. En 2016, Vasilyeva a déclaré que les écoles introduiraient des cours d'astronomie au détriment des heures consacrées à l'étude de la deuxième langue étrangère. Pour l'instant, ce n'est pas encore réalisé, mais, bien évidemment, toutes ces nouvelles inquiètent beaucoup les enseignants de la langue française.

La deuxième réponse populaire, c'est le manque de locuteurs natifs en Russie :

« Donner la possibilité de communiquer plus avec des locuteurs natifs, augmenter le nombre d'heures dans l'université allouées à l'apprentissage des langues étrangères » (U32, p.363) ;

« Tout dépend du niveau d'enseignement. À l'université, j'aimerais avoir plus d'heures pour les disciplines spécialisées et les stages linguistiques obligatoires » (U8, p.338).

Dans certaines réponses, les enseignants ont voulu montrer les points critiques qui, pour eux, existent dans le système d'éducation langagière :

« Commencer enfin à enseigner aux gens à communiquer en langue étrangère plutôt que de lire avec un dictionnaire » (U5, p.335),

« Minimiser l'élaboration des résultats, qui sont déterminés par des fonctionnaires, lesquels sont loin du travail réel à l'école ou à l'université » (U14, p.345).

Certains enseignants, en répondant à cette question, ont voulu souligner encore une fois la supériorité du système russe, mais c'est plutôt l'exception :

« En effet, rien. Sinon moins s'intéresser aux méthodes occidentales, qui sont essentiellement basées sur les vieilles traditions coloniales dans l'enseignement aux indigènes et sont des méthodes directes "assaisonnées" avec des idées behavioristes sur la psychologie des enseignants. Cela réduit la qualité

¹⁹ Source : <https://www.kommersant.ru/doc/3422571>.

de la connaissance de la langue » (U3, p.332).

2.2.3. Conclusion pour les universités

Après analyse des réponses des enseignants qui travaillaient dans les universités russes, nous pouvons noter que, dans chaque université, les enseignants éditent beaucoup de manuels. Pour comprendre l'origine de ce fait, nous avons décidé de parler plus en détail avec certains enseignants. Nous avons parlé par Skype avec 3 enseignants différents qui travaillent dans des universités en Russie. Lors de ces entretiens, ceux-ci nous ont donné les raisons de cette situation :

- premièrement, il est très cher d'éditer un manuel dans une maison d'édition, et l'université ne couvre pas ces dépenses. Par contre, l'édition d'un manuel universitaire, dans la plupart des cas, ne coûte rien à l'enseignant. De plus, dans les grandes maisons d'édition, le plan de publication est souvent déjà établi pour plusieurs années, donc il est beaucoup plus rapide de publier un manuel au sein de l'université.
- deuxièmement, les enseignants doivent éditer ces manuels, car cela est nécessaire pour la réélection au sein de la fonction. De plus, le nombre de manuels et de publications a une influence sur le salaire des enseignants.

La seule possibilité, pour les enseignants, est donc d'éditer des manuels au sein de leur université.

Maintenant, si nous pouvons expliquer le nombre de manuels que chaque université édite, cela ne permet pas d'expliquer l'utilisation fréquente qui est faite de ces manuels lors des cours. En effet, comme nous avons pu le remarquer lors de notre analyse, presque chaque enseignant mentionne au minimum un manuel publié par un des enseignants qui travaillent dans la même université.

Ici, il faut noter encore qu'en répondant à la question « Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? », c'est souvent que les enseignants ont mentionné leurs collègues universitaires. Nous pouvons donc supposer que la situation est la même qu'autrefois : chaque chercheur et didacticien a beaucoup d'élèves, des adeptes et des continuateurs de ses idées. Les enseignants qui travaillent dans le domaine universitaire,

scientifique, ont leurs propres exemples, leurs maîtres ; ils utilisent les manuels de ceux-ci et les citent à côté des noms de savants connus depuis des années. Peut-être cette continuité, cet attachement aux idées des chercheurs des générations précédentes sauvegarde-t-il ce système stable et profond de l'enseignement des langues étrangères en Russie ?

2.3. Cours privés

Nous pouvons dire que c'est plutôt le choix des parents pour les enfants qui apprennent le français dans les écoles. Dans les universités, le français est appris parce que l'étudiant a décidé de lier sa future profession avec la langue française. Mais les personnes adultes qui apprennent une langue étrangère lors de leçons et de cours privés ont d'autres motivations et présentent donc pour nous un intérêt particulier. De plus, les établissements privés ne sont pas aussi réglementés par l'État, donc nous pouvons supposer que les enseignants sont plus libres dans leur choix de méthodologie.

Nous avons décidé de les interroger pour voir si les méthodes utilisées dans les établissements privés se distinguaient considérablement de celles des établissements d'État.

Dans le cadre de notre étude, nous avons interrogé 25 enseignants qui travaillaient dans des établissements privés.

Dans ce groupe, l'âge moyen des apprenants était plus élevé. Dans la plupart des cas, l'âge moyen des apprenants qui suivaient des cours privés de langue française était de 30 ans. Bien sûr, certains élèves de 12 à 16 ans suivaient aussi ces cours pour faciliter leur apprentissage du français à l'école, mais une grande quantité des personnes était beaucoup plus âgée. L'âge des apprenants dans le même groupe d'apprentissage pouvait donc varier assez considérablement.

Quant aux disciplines qu'ils enseignent, 90 % des enseignants de ces établissements privés donnent des cours de français général. Parfois, ils enseignent en outre l'histoire de France, la littérature française, la phonétique, ou bien ils préparent les apprenants à des examens comme le TCF, le DELF ou le DALF.

Contrairement aux enseignants qui travaillent dans des établissements d'État, où la liste bibliographique est strictement réglementée (même si cela reste assez souvent seulement sur

le papier), ici, presque tous les enseignants ont signalé qu'ils étaient libres dans leurs choix de méthode.

C'est pourquoi il était très intéressant de voir quels étaient les manuels que choisissaient les enseignants quand ils étaient absolument libres : était-ce plutôt des méthodes russes ou des méthodes étrangères ?

Nous pouvons noter que presque tous les enseignants ont cité plusieurs méthodes à la fois. Mais, parmi toutes ces méthodes, plus de 80 % des personnes interrogées ont noté la méthode russe de Popova et Kazakova. Un des enseignants a même précisé : « J'aime le manuel de Popova et Kazakova. Elles ont réussi à faire l'impossible : réunir toute la grammaire de la langue française dans un livre » (C1, p.377).

À part cette méthode russe, presque toutes les autres méthodes citées sont étrangères. Les plus citées parmi ces dernières sont *Le Nouveau Taxi* de Capelle et Menand (20 fois), *Vite et bien* de Miquel (14 fois), *Nouvelle Grammaire de français* de Delatour, Jennepin, Léon-Dufour et Teyssier (13 fois), *Vocabulaire progressif du français* de Miquel (11 fois), *Grammaire progressive du français* de Grégoire (11 fois).

Nous avons ensuite décidé de demander à quel support les enseignants accordaient le plus d'importance lors des cours, et quel acquis, selon eux, était le plus important. Il est intéressant de noter qu'assez souvent, les réponses à ces questions étaient totalement différentes. Nous avons pu remarquer cela dans chacun des quatre groupes d'enseignants. Dans ce groupe, l'idée dominante de tous les enseignants, c'était la communication, mais les moyens de son acquisition différaient d'un enseignant à un autre :

« Normalement, lors des cours, on commence par la lecture, les exercices de substitution, les exercices sur la phonétique, etc., et on passe après à la pratique libre sous la forme de la conversation ou de l'écriture » (C2, p.378),

« La grammaire et le vocabulaire pour différentes situations ont une importance primordiale pour moi, car il est nécessaire pour une personne de parler à l'étranger » (C9, p.385),

« Le plus important, c'est parler, car nous enseignons la langue pour qu'on nous comprenne (si on ne prend pas en compte la compétence linguistique professionnelle) » (C1, p.377),

« Parler et écouter. Sois capable d'exprimer tes pensées et de comprendre autrui » (C25, p.401).

Parfois, nous avons reçu des réponses un peu vagues :

« J’essaie de donner un temps égal à tous les aspects, mais cela dépend beaucoup des buts et des objectifs d’un élève ou d’un groupe en particulier » (C14, p.390),

« Selon le niveau et les objectifs de l’élève » (C4, p.380).

Certains enseignants n’ont pas pu choisir les acquis les plus importants :

« Il n’y en a pas de plus important. C’est comme choisir à propos de la partie la plus importante du corps ou de la partie la plus importante de l’avion. La langue ne fonctionnera pas sans telle ou telle compétence. Ou ça va fonctionner, mais incorrectement » (C8, p.384).

Quant aux influences des idées des chercheurs, la moitié des enseignants de ce groupe soit n’a pas répondu à cette question, soit a répondu n’avoir aucun nom à citer. La deuxième moitié a cité assez 5 fois les travaux de Gak :

« V. Gak, car sa grammaire théorique m’a aidé à mieux comprendre la structure de la langue française et m’a plus impliqué dans la grammaire » (C16, p. 392),

« V. Gak et L. Chtcherba : leurs mérites sont évidents. La linguistique contrastive, la grammaire théorique – un ordre, un système et une compréhension profonde de la langue seulement grâce à eux » (C4, p.380).

Si Gak a été cité dans la moitié des réponses, Chtcherba n’a été mentionné que deux fois.

En ce qui concerne l’influence de Vygotski, personne n’a répondu positivement à cette question. Parfois, les enseignants ont signalé :

« je me suis heurté à ses idées à l’université, mais elles ne sont pas populaires. Je pense que, dans l’institution où je travaille maintenant, personne n’a rien entendu à ce sujet » (C23, p.399).

Après, nous avons posé une question à propos de l’utilisation de la langue maternelle. Dans ce groupe d’enseignants, la majorité d’entre eux est en faveur de cette utilisation, surtout lors de l’explication des règles grammaticales :

« C’est utile, surtout au niveau initial de l’apprentissage. La grammaire devrait être expliquée en russe. La règle peut être apprise, mais la compréhension

–, pourquoi, par exemple, vous avez besoin de l'article –, ne viendra pas sans explication détaillée en langue maternelle » (C12, p.388),

« L'utilisation de la langue maternelle ne devrait pas être interdite, car sinon cela provoque de la peur chez de nombreux étudiants, qui empêche un apprentissage efficace, en particulier aux niveaux initiaux. Mais l'utilisation de la langue maternelle devrait être limitée, car, dans le cas contraire, une barrière linguistique apparaît quand l'apprenant n'est pas habitué à entendre/utiliser la langue dans la vie réelle » (C2, p.378),

« Tout dépend de la situation. Bien sûr, il est très important de parler tout de suite en français, mais, par exemple, la grammaire est assez compliquée, et je préfère parler 10 minutes en russe pour l'expliquer, plutôt que supporter une demi-heure de sanglots des apprenants qui ne comprennent pas de quoi je parle. » (C21, p.397).

Certains enseignants ont noté qu'il ne fallait utiliser la langue maternelle que jusqu'au niveau A2 et que si « l'apprenant a une base linguistique suffisante, mais ne parle pas, alors l'accent devrait être mis sur la communication, et il faut essayer de s'éloigner de la langue russe lors des cours de langue française. » (C18, p.394).

Quand nous sommes passée à la question qui concerne les avantages et les inconvénients du système d'éducation russe, la majorité des enseignants ont commencé leurs réponses en précisant qu'ils ne travaillaient pas dans le système d'État.

« Je ne connais pas suffisamment le système à ce jour. Si je parle de mon expérience scolaire, à mon avis, nous manquons cruellement de pratique de la communication et de la compréhension orales. Autant que je sache, les manuels modernes ont au moins partiellement résolu ce problème. » (C16, p.392),

« Si on parle du système scolaire d'État, alors il faut supprimer ces normes idiotes de formation et, à la fin, en finir avec cette méthode grammaire-traduction. Nous vivons quand même au XXI^e siècle. » (C4, p.380).

Sinon, les enseignants de ce groupe parlent des mêmes problèmes que les enseignants des deux groupes précédents, comme le manque de natifs :

« Il y a beaucoup de choses qu'il faut changer dans les écoles publiques. Par exemple, réduire le nombre des apprenants dans les classes, fournir le matériel nécessaire (l'écran, Internet), avoir la possibilité d'inviter des natifs aux cours au moins une fois par mois » (C11, p.387).

Parmi tous les problèmes que les enseignants notent dans leurs réponses, la majorité concerne l'insuffisance de la pratique orale et la prédominance de la méthode grammaire-

traduction. Il est donc intéressant maintenant de découvrir que, parmi les avantages du système russe, plus de 90 % des enseignants notent :

« en Russie, on donne une base grammaticale presque professionnelle » (C12, p.388),

« Tout dépend des méthodes utilisées. Si on parle à propos de l'enseignement à l'école, alors, pendant ma formation (2002-2008), le principal avantage était une étude approfondie de la grammaire et un travail sérieux sur les acquis de la lecture » (C2, p.378).

Après l'analyse de ces réponses, nous avons été un peu désorientée. Car, d'un côté, les enseignants critiquaient le système « grammatical » du passé et, d'un autre côté, ils étaient fiers des bases grammaticales profondes données par l'enseignement russe. Dans la réponse d'une des enseignantes, nous avons trouvé l'idée qui nous a aidée à voir ce problème des deux côtés :

« Il nous manque une synthèse des méthodes classiques et des méthodes modernes communicatives. Par exemple, dans les écoles publiques, on n'enseigne pas à parler, et les cours privés proposent de “parler librement en un mois ou deux”, ce qui se fait sans ambiguïté aux dépens de la régularité du discours. » (C1, p.377).

Conclusion de la deuxième partie

Le système d'enseignement des langues étrangères en Russie est riche d'un très grand nombre de travaux théoriques de chercheurs russes dans les domaines de la didactique, de la linguistique, de la méthodologie, de la pédagogie, de la psychologie et d'autres matières nécessaires à l'enseignement des langues étrangères. Cela donne une base très profonde au système d'enseignement. Bien évidemment, tous ces travaux ont donné, au cours des siècles, et donnent encore maintenant une grande variété de choix aux enseignants du français pour sélectionner les idées qu'ils estiment convenir le mieux à leur situation d'enseignement et au public avec lequel ils travaillent.

Comme nous avons pu le remarquer, les enseignants ont, dans la plupart des cas, la liberté de choix des manuels qu'ils utilisent lors de leurs cours. Les établissements où la réglementation est plutôt stricte relèvent de l'école publique, mais, même là, les enseignants ne suivent pas toujours les consignes et utilisent des manuels différents de ceux de la liste officielle. Les enseignants qui utilisent les manuels officiels sont quant à eux plutôt mécontents et souhaitent utiliser plus de méthodes étrangères, ou tout simplement avoir plus de choix. Il nous semble qu'avec la quantité de méthodes différentes qui existent, il est assez triste que les enseignants qui travaillent dans les écoles publiques n'aient pas accès (officiellement) à toutes ces possibilités.

Dans les universités, où les enseignants sont beaucoup plus libres dans leur choix, ceux-ci utilisent à la fois des méthodes russes et des méthodes étrangères. Mais le plus intéressant, ici, est que presque tous les enseignants utilisent, parmi les autres manuels, des méthodes qui ont été éditées dans leur université par d'autres enseignants.

Si nous comparons les trois groupes étudiés (écoles, universités, cours privés), nous pouvons remarquer que les enseignants qui s'intéressent le plus aux idées théoriques des chercheurs sont ceux qui travaillent dans les universités. Cela n'est pas étonnant, car dans le milieu académique, où les enseignants éditent leurs propres manuels et écrivent des articles, il est plus logique d'être toujours au courant de toutes les idées théoriques. Par contre, les enseignants qui s'occupent purement de pratique langagière, comme dans les cours privés, ne font pas beaucoup attention aux idées théoriques du passé. Dans la plupart des cas, ils les ont vues à l'université et n'y ont plus jamais pensé ensuite.

L'idée la plus populaire dans tous les groupes, c'est la communication. Aujourd'hui, à tous les niveaux, de l'enseignant particulier jusqu'au ministère de l'Éducation, il est question de la communication comme du but principal de l'apprentissage des langues étrangères. Aujourd'hui, on peut lire dans plusieurs articles qu'il faut s'adapter assez vite pour que les méthodes d'enseignement des langues étrangères puissent répondre intégralement aux besoins des apprenants, qu'il faut oublier les méthodes démodées et donner aux apprenants l'envie de parler en langue étrangère. Aujourd'hui, l'idée de la communication est l'idée dominante à tous les niveaux.

Toutefois, il ne faut jamais oublier, quand on élabore un questionnaire, qu'en répondant à nos questions, les personnes que nous interrogeons veulent « préserver leur face ». Ici, je fais référence à la notion de face de Goffman. Dans ses travaux, notamment dans *La présentation de soi* (1973), celui-ci reprend l'idée selon laquelle les individus ne peuvent se manifester qu'à travers des rôles. L'interaction est présentée comme un lieu semblable à une scène de théâtre. Les participants à l'interaction se définissent alors comme des acteurs, véhiculent une image d'eux-mêmes, leur face, et tentent de valoriser celle-ci à travers leurs actes. Il y a, selon Goffman, une véritable quête de reconnaissance, un besoin de valorisation chez chaque acteur, qui va l'amener à mettre en avant les aspects de son identité les plus aptes à attirer la sympathie, l'admiration, l'estime, et à cacher les aspects qui peuvent être interprétés comme des défauts ou des faiblesses.

Dans notre cas, alors qu'il est partout question de la méthode communicative comme de la seule méthode correcte, les enseignants, ne voulant pas « perdre la face », parlent assez souvent de l'importance de la communication.

Cela nous permet d'expliquer la discordance entre leurs propos à propos de l'importance des acquis de la communication et la prédominance des exercices sur la grammaire et la lecture lors des cours qu'ils donnent.

Ensuite, nous pouvons remarquer que peu d'enseignants ont une position équilibrée. Un grand nombre d'entre eux peuvent être divisés en deux groupes : « les occidentophiles » et « les slavophiles ». Tous deux ont une vision très bornée. Les enseignants du premier groupe sont absolument contre l'utilisation des méthodes russes et prétendent qu'elles sont toutes démodées. Les enseignants du second groupe sont moins nombreux, mais tout autant

critiques que les « occidentophiles ». Ces enseignants attaquent la tendance à l'utilisation de méthodes étrangères et sont pour la protection du système d'éducation russe.

Il faut noter que, malgré ces différences dans la vision sur les méthodes d'enseignement, « les occidentophiles » ne sont pas moins actifs quant aux idées des chercheurs et des didacticiens russes, et qu'ils notent beaucoup de noms de chercheurs russes dont ils sont fiers.

Après cette analyse, nous pouvons donc dire qu'en général, il existe deux groupes : les défenseurs du système russe (à forte base grammaticale) et les adeptes du système européen (axé sur la communication). Certains enseignants sont en réalité de faux occidentophiles. C'est-à-dire qu'ils se manifestent comme étant les adeptes de la méthode communicative, mais, au final, ils utilisent plutôt la méthode grammaire-traduction.

Il est vrai que les changements qui se produisent dans le monde et surtout dans un pays concret influencent profondément le système et les méthodes d'enseignement des langues étrangères. La Russie est un pays qui est passé par plusieurs changements politiques, socioculturels et économiques au cours des derniers siècles, et une partie des enseignants ont donc décidé d'adopter les dernières méthodes populaires en Europe, tandis que les autres défendent les avantages du système « soviétique ».

Nous ne pouvons pas trancher sur la méthode la plus avantageuse pour les apprenants, mais nous pouvons en tout cas répondre sûrement que, pour l'instant, la méthode prédominante en Russie est toujours la méthode grammaire-traduction. La majorité des enseignants qui travaillent dans les établissements d'État en Russie utilisent cette méthode, même si certains d'entre eux pensent à l'importance de la communication. C'est à cause de cela que certains apprenants continuent à apprendre la langue française dans des cours privés, où la méthode est purement communicative.

Il nous semble qu'à notre époque, où tout passe, change et se développe très vite, les personnes ne sont plus prêtes à passer un an à apprendre le passé composé. Les apprenants souhaitent pouvoir, après un an d'études, partir en France et parler plus au moins librement en français. Pourtant, il faut noter que ceux qui ont une base théorique profonde, même s'ils ont, au début, des problèmes avec la communication, « acquièrent » cette compétence beaucoup plus vite, car ils ont déjà « le squelette » de la langue dans leur tête.

Dans la partie suivante, nous verrons la liaison et l'influence des idées des didacticiens russes sur l'enseignement de la langue française en Russie.

NER

Troisième partie

L'impact des théories sur l'apprentissage actuel du français



Chapitre 1 : Vue des apprenants

« Un élève ne surpassera jamais un enseignant s'il voit en lui un modèle, mais pas un adversaire. »

Vissarion Belinski

À présent que nous avons terminé l'analyse des travaux théoriques des didacticiens russophones, l'analyse des réponses des enseignants de la langue française qui travaillent actuellement en Russie et que nous avons vu les changements de la législation dans le domaine de l'enseignement au fil des années, nous pouvons essayer de réunir toutes ces parties de notre recherche pour voir la situation du point de vue des apprenants et présenter les points de vue de tous les participants au processus d'enseignement.

Pour voir si, aujourd'hui, les méthodes d'enseignement des langues étrangères répondaient vraiment aux besoins des apprenants, nous avons décidé d'interroger certains apprenants des cours privés en Russie. Nous avons choisi seulement les adultes car, pour nous, il était intéressant de voir les motivations des adultes, qui ont fait leur propre choix en décidant d'apprendre la langue française (et non le choix de leurs parents, comme cela se passe très souvent pour les enfants et les adolescents).

Au commencement, nous avons juste posé deux questions à ces apprenants :

- « Pourquoi avez-vous décidé d'apprendre la langue française ? » ;
- « Avant ces cours, appreniez-vous déjà le français ? »

Aux personnes qui donnaient une réponse affirmative à la deuxième question, nous avons demandé le type d'établissement où elles avaient appris le français avant et la raison pour laquelle elles continuaient à l'apprendre maintenant.

Sur les 50 personnes que nous avons trouvées lors de notre recherche, la majorité (31 personnes) avaient appris le français avant. Pour notre recherche, nous avons finalement décidé de ne conserver que ces personnes, car, dans cette recherche, il était intéressant pour nous de comprendre pourquoi elles avaient décidé de continuer à apprendre le français après leurs années d'études à l'école ou à l'université. Quand nous leur avons demandé pourquoi elles continuaient à apprendre cette langue, avec, à présent, un enseignant privé ou lors de cours privés, celles-ci nous ont répondu qu'elles avaient appris le français à l'école ou à

l'université, mais qu'après un certain nombre d'années d'apprentissage, elles n'arrivaient toujours pas à parler et à comprendre les natifs.

La plupart des personnes interrogées (26 personnes) ont indiqué que, lors des cours à l'école ou à l'université, elles passaient presque tout leur temps à apprendre des formes grammaticales, à traduire des phrases du russe vers le français et à lire des textes. Elles ont affirmé qu'il était maintenant plus facile pour elles de conjuguer tous les verbes irréguliers à tous les temps et tous les modes que de parler en français. Elles précisaient qu'elles pouvaient écrire, mais qu'elles avaient peur de parler, car elles n'avaient pas assez de pratique.

Avec les cours privés, elles avaient la possibilité de parler davantage, parfois même avec des professeurs natifs (ce qui est assez rare en Russie). Ainsi, elles commençaient à parler davantage et, finalement, elles surmontaient leur peur. Une personne nous a dit qu'elle avait précédemment appris le français pendant six ans, mais que, quand elle était en France elle utilisait l'anglais pour parler avec des Français, parce qu'elle ne se sentait pas très à l'aise à parler français avec des natifs.

Ainsi, nous pouvons noter que, de nos jours, en Russie, certains apprenants, même après plusieurs années d'apprentissage du français, n'arrivent pas à utiliser celui-ci dans des situations de communication, bien que la demande de la société soit celle d'une utilisation pratique de la langue.

Quand nous avons demandé à ces personnes pourquoi elles voulaient parler français et/ou utiliser cette langue, la plupart d'entre elles (20 personnes) ont précisé qu'elles voulaient l'utiliser lors des voyages ; certains (6 personnes) avaient des relations avec des Français et ne voulaient plus parler anglais avec eux.

Les 31 personnes que nous avons interrogées avaient de 21 à 42 ans. L'âge moyen de ces personnes était de 31 ans. Elles avaient donc appris le français entre 1990 et 2007 (en fonction de l'âge de chaque personne et si cette personne avait appris le français à l'école ou à l'université). Dans tous les cas, c'était déjà après l'époque soviétique.

Comme nous l'avons vu dans la partie théorique, les enseignants avaient en ce temps-là la liberté de choisir les méthodes d'enseignement : c'était une époque de transition. Cependant, ils avaient appris le français et les méthodes d'enseignement à l'époque soviétique, quand la méthodologie traditionnelle était privilégiée. Nous pouvons donc

supposer que la grande majorité d'entre eux ont continué à l'utiliser même après la chute de l'Union soviétique.

C'est pour cela que les apprenants ont reçu une base grammaticale très profonde, mais ne pouvaient pas communiquer tranquillement même après plusieurs années d'études.

Il faut noter que le processus de changement réel de la méthodologie d'enseignement est un processus très long. Comme nous pouvons le remarquer, même si les changements sociopolitiques se passent très rapidement et que les lois modifiant la méthodologie officielle peuvent être adoptées assez vite, les personnes ont besoin de temps pour réaliser tous ces changements dans la vie réelle.

Imaginons une personne qui a passé 11 ans à l'école, puis 5 ans à l'Université à apprendre le français seulement avec la méthode grammaire-traduction. Il utilise ensuite cette langue au cours de son travail en tant qu'enseignant un certain nombre d'années, et, un jour, il lui est dit qu'il doit à présent tout oublier et commencer à utiliser une méthode complètement différente de celle à laquelle il était habitué. Nous pouvons imaginer sans peine le résultat que nous obtiendrons. Dans ce cas, il n'est pas étonnant que la plupart de ces enseignants continuent à utiliser la méthode habituelle. Quelques-uns essaieront de changer leur ancienne méthodologie, mais seuls certains d'entre eux pourront réellement réaliser ce changement avec succès.

De plus, pour les apprenants, de tels changements brusques ne seront pas très agréables non plus.

Il faut en outre penser que, pour certains enseignants et apprenants, la méthode traditionnelle semble être plus cadrée, plus certaine – nous pouvons même dire plus objective. Il y existe des règles bien prescrites qui peuvent être expliquées en utilisant la langue maternelle des apprenants, car les groupes, dans les écoles et les universités russes, sont en général homogènes, et il est plus facile ensuite d'organiser le contrôle des connaissances. Dans la grammaire, nous voyons bien si la phrase est correcte ou incorrecte ; c'est clair pour l'enseignant comme pour l'apprenant.

Maintenant, imaginons un cours de phonétique que l'enseignant russe aurait décidé d'organiser. Il est déjà plus difficile et bien moins clair d'expliquer la prononciation correcte des sons. Beaucoup d'enseignants russes n'ont jamais été en France et ne parlent pas avec des Français. Il est donc très possible que l'enseignant ait un accent assez fort et qu'il fasse des

erreurs dans la prononciation, alors que la grammaire peut s'apprendre parfaitement même loin de la France.

C'est là le point de vue des enseignants, mais, comme nous l'avons vu dans les réponses des apprenants, ces derniers veulent parler. Pourquoi ? Parce que les Russes sont habitués à parler, ils sont familiarisés avec cette coutume de s'exprimer oralement. À l'école et à l'université, les étudiants russes passent une grande quantité de contrôles oraux, et les capacités des étudiants à exprimer leurs idées, ainsi que la certitude avec laquelle ils parlent influence beaucoup leur résultat et leur note finale. Lors des cours, les étudiants russes posent des questions, répondent aux questions de l'enseignant, préparent des présentations orales. Pour eux, il est donc bien logique de faire la même chose lors des cours de langues étrangères.

Les étudiants russes n'ont pas de problèmes pour s'exprimer oralement. Ils ont cette expérience, qui est même plus grande que celle des étudiants français, qui passent beaucoup des épreuves à l'écrit et s'énervent beaucoup lors des présentations orales en langue maternelle, même lors de cours magistraux. La difficulté pour les Russes est de s'exprimer en français et, ici, ils se trouvent dans une situation ambiguë car ils sont habitués à exprimer leurs pensées et leurs idées oralement, mais ne peuvent le faire en français.

Nous allons à présent éclairer un autre problème qui peut influencer la prédominance de la grammaire dans l'enseignement de la langue française en Russie.

Chapitre 2 : Interférence interlinguale et interférence intralinguale lors de l'enseignement de la grammaire de la langue française à l'étape initiale

2.1. Interférence interlinguale

Pour comprendre la prédominance de la grammaire dans le processus d'enseignement de la langue française en Russie, il est nécessaire de voir l'interférence de la grammaire, surtout à l'étape initiale de l'apprentissage.

Les connaissances, les savoir-faire et les acquis de la langue maternelle appris durant l'enfance influencent, indépendamment de la volonté de l'enseignant et de l'apprenant, les connaissances, les savoir-faire et les acquis relatifs à la langue étrangère. Cela aboutit à ce que la langue maternelle et la langue étrangère entrent dans une interaction complexe. Néanmoins, cette interaction, malgré la difficulté qu'elle soulève, se soumet à certaines régularités, et elle peut aider ou empêcher l'apprentissage de la langue.

Le terme d'« interférence » a été popularisé par le travail de Weinreich, *Language in Contact* (1968). Selon Weinreich, le contact langagier, c'est-à-dire « la communication langagière entre deux collectifs langagiers » ou la situation d'enseignement, est une condition de l'apparition de l'interférence linguistique.

« Deux langues ou plusieurs sont en contact si une personne les utilise alternativement ».

L'interférence est souvent le résultat du contact des langues entre elles, ce que sont « les cas de l'écart à la norme de chaque langue, qui apparaissent dans le langage des bilingues à cause de leur connaissance de plus d'une seule langue » (Weinreich, 1968 : 1). L'intérêt des linguistes pour l'interférence a ensuite augmenté, et beaucoup de travaux ont porté sur les interférences phonologique et phonétique. Les travaux relatifs aux interférences lexicale et sémantique ont été moins nombreux, et ceux traitant de l'interférence grammaticale plus rares encore.

L'interférence grammaticale apparaît à cause de la divergence des systèmes des langues ; elle explique l'écart à la norme des cas grammaticaux.

L'influence réciproque des cas langagiers à l'intérieur d'un système langagier peut avoir un côté positif ainsi qu'un côté négatif, et peut se manifester dans le transfert et

l'interférence. Cependant, avant de parler de ces faits, il est nécessaire de nous arrêter sur les contenus de ces notions et d'examiner les problèmes de l'interférence sur le plan linguistique.

L'interférence est un processus objectif qui apparaît lors de contacts langagiers, indépendamment de la volonté et du désir du locuteur. Selon le *Dictionnaire des termes méthodologiques*, l'interférence est :

« l'interaction des systèmes langagiers de la langue maternelle avec la langue étrangère et le processus de son apprentissage. Elle s'exprime par le rejet de la norme, et le système de la langue étrangère se trouve sous l'influence de la langue maternelle » (*Dictionnaire des termes méthodologiques*, 1999 : 97).

Le *Dictionnaire linguistique encyclopédique* donne une définition plus complète :

« L'interférence, c'est l'interaction des systèmes langagiers, dans les conditions du bilinguisme, qui se forme lors des contacts langagiers ou au cours de l'apprentissage de la langue étrangère ; elle s'exprime par des écarts de la norme et le système de la langue étrangère est sous l'influence de la langue maternelle... » (*Dictionnaire linguistique encyclopédique*, 1990).

Sur le plan linguistique, l'interférence interlinguale est un produit de l'interaction négative des systèmes langagiers qui sont en contact. Sur le plan psychologique, l'interférence représente « le transfert des acquis, c'est-à-dire que c'est une interaction des acquis, au cours de laquelle les acquis qu'on a appris auparavant influencent la formation des nouveaux acquis » (Bagramova, 1993), et notamment les acquis qui ne correspondent pas aux normes de la langue étrangère.

L'influence positive de la langue maternelle sur la langue étrangère est nommée transfert ou « transférence ». La « transférence » est :

« le transfert au cours duquel la langue qui influence ne provoque pas dans la langue étudiée des infractions à la norme, mais stimule des régularités qui existent déjà » (Bagramova, 1993).

Pour des raisons de clarté de formulation, nous utiliserons les termes plus traditionnels de transfert (influence positive) et d'interférence (influence négative).

« L'interférence grammaticale interlinguale s'exprime par l'infraction aux normes grammaticales de la langue étudiée à cause du transfert des acquis grammaticaux de la langue maternelle, qui se sont formés sur la base des normes grammaticales de leurs propres systèmes grammaticaux » (Shcherbakova, 2003).

Par conséquent, pour neutraliser l'interférence, il est nécessaire d'orienter l'influence pédagogique.

L'étude du rôle du transfert lors du processus d'enseignement de la langue étrangère présente un intérêt important sur les plans théorique et pratique. Le déplacement des acquis de la langue maternelle dans la langue étrangère est la base psychologique sur laquelle s'effectue le transfert. Néanmoins, « contrairement à l'interférence, il devient positif du fait de la ressemblance de la langue maternelle avec la langue étrangère, ou comme le résultat d'un entraînement spécialement organisé » (Shcherbakova, 2003). De notre point de vue, il faut envisager le transfert comme l'un des facteurs qui accélèrent le processus d'apprentissage de la langue étrangère. Shcherbakova indique les niveaux suivants, sur lesquels le transfert peut opérer :

- niveau de l'activité langagière mentale ;
- niveau de la langue : les apprenants transfèrent des cas linguistiques analogiques de la langue maternelle sur la langue étrangère, ce qui facilite leur acquisition ;
- niveau des savoir-faire, que l'apprenant a appris lors de l'apprentissage de sa langue maternelle et qu'il transfère sur l'apprentissage de la langue étrangère, ce qui facilite le processus de l'acquisition (Shcherbakova, 2003).

Dans la pédagogie, l'interférence est étudiée sous un aspect psychologique particulier. En outre, sous la notion d'interférence, il est question de l'influence négative des acquis appris auparavant sur l'apprentissage des nouveaux acquis. L'étude des spécialités structurales et typologiques des langues qui sont en contact et les processus d'acquisition des cas analogues et des cas différents dans leur structure aident à l'approfondissement des bases linguistiques et psychologiques de la méthode d'enseignement de la langue étrangère.

La stabilité du mécanisme langagier de la langue maternelle et la diffusion des principes de son fonctionnement sur le mécanisme langagier de la langue étrangère sont considérées comme la source de l'apparition de l'interférence interlinguale.

Plusieurs chercheurs envisagent cette dernière comme le type d'interférence le plus important – la pratique montre en effet que les erreurs les plus stables sont celles qui sont provoquées par l'influence interférentielle du système de la langue maternelle.

Lors du contact des deux langues (étudiée et maternelle) dans la conscience de l'apprenant, certains des cas de la langue étrangère ne sont pas comparables avec des cas

existant dans la langue maternelle. Certains signes différentiels de la langue maternelle, comme les signes les plus stables, entrent dans le système de signes différentiels de la langue étrangère, remplacent ces derniers et empêchent l'apprentissage des signes différentiels de la langue étudiée. Il est évident que moins il existe de diversités différentielles, plus il est facile de les remplacer par des signes de la langue maternelle et plus grande est la force avec laquelle l'interférence se manifeste. De ce point de vue, il est plus facile d'apprendre une langue étrangère qui se distingue beaucoup de la langue maternelle des apprenants, car l'interférence est provoquée par des cas pour lesquels il existe des éléments de convergence et de divergence entre la langue maternelle et la langue étrangère.

Certains chercheurs supposent que les domaines de moindre divergence entre des systèmes typologiques sont les plus difficiles pour l'assimilation, et non les domaines pour lesquels la divergence est la plus forte ou les domaines de convergence, car les différences évidentes sont successivement et plus vite découvertes et surmontées que les différences qui sont moins évidentes.

Selon les chercheurs, les cas d'interférence des éléments de la langue maternelle existent le plus souvent au niveau de la génération du langage, et beaucoup plus rarement au niveau de la perception-compréhension (Avery et al., 1985).

Pour élaborer des objectifs méthodologiques, il est nécessaire de savoir avec certitude ce qui cède au transfert et ce qui présente des difficultés, lors de l'apprentissage de la langue étrangère, du fait de l'influence interférentielle de la langue maternelle. L'avantage de l'utilisation de la langue maternelle lors de l'apprentissage d'une langue étrangère consiste en ce qu'il est possible, d'une part, de déterminer des possibilités réelles de transfert des connaissances, des acquis et des savoir-faire de la langue maternelle dans la langue étrangère, et, d'autre part, de noter les moments qui forment des conditions favorables pour la manifestation de l'interférence.

L'établissement précis des cas de transfert et la détection des difficultés, dans l'apprentissage de la langue étrangère, qui apparaissent à cause de l'influence interférentielle de la langue maternelle sont possibles sur la base de l'analyse comparative de la langue étrangère et de la langue maternelle de l'apprenant.

2.2. Aperçu comparatif des langues française et russe

Les mots des catégories grammaticales, qui sont envisagés comme des signes, possèdent une forme (plan de l'expression) et une signification (plan du contenu). Ils sont utilisés pour désigner les cas de la réalité et, donc, peuvent se caractériser du point de vue de leur fonctionnement. Ainsi, les cas grammaticaux peuvent se distinguer sur les trois niveaux : sur le plan des structures, sur le plan de l'expression et sur le plan du fonctionnement.

2.2.1. Sur le plan des structures

Des langues différentes expriment différemment les faits, avec différentes formes de lien entre les mots dans une proposition. Il existe trois types de divergence dans les catégories grammaticales entre le français et le russe :

- l'absence, dans la langue française, de catégories qui existent dans la langue russe, ce qui provoque des problèmes de transfert de leurs significations (par exemple, la catégorie de la déclinaison des noms) ;
- l'existence, dans la langue française, de catégories qui n'existent pas dans la langue russe, ce qui provoque des problèmes dans leur utilisation (par exemple, la catégorie de la détermination, qui s'exprime par l'utilisation de l'article) ;
- la présence de catégories qui existent dans les deux langues, mais qui peuvent se distinguer dans les cas suivants :
 - des catégories de même type dans les deux langues ont des extensions spécifiques et des nuances de signification, ce qui provoque des difficultés dans l'utilisation de la langue étrangère (par exemple, l'extension des temps dans le français et le russe) ;
 - à l'intérieur du même champ conceptuel, les deux langues fixent différents traits différentiels ; de ce fait, une même catégorie implique, selon la langue, une quantité différente de sous-catégories. Par exemple, la catégorie du genre, dans la langue russe, comprend trois sous-catégories (le masculin, le féminin et le neutre), tandis qu'il n'en existe que deux en français (le masculin et le féminin). Le nombre de temps et de modes est aussi différent dans les deux langues ;
 - des catégories de même type se combinent différemment dans les deux langues.

Dans le système grammatical du français et du russe, il existe une différence entre l'animéité et l'inaniméité. Cependant, dans la langue russe, cela se manifeste dans des noms qui jouent le rôle de complément d'objet direct (par exemple, dans le génitif des noms masculins), tandis que, dans la langue française, cela se manifeste dans les pronoms, qui ont la fonction de complément d'objet indirect (par exemple, l'opposition des formes « en » / « de lui », « y » / « à lui »).

Les divergences des deux premiers types (l'absence d'une catégorie grammaticale dans une des deux langues) figurent parmi les cas plus rares, surtout quand il s'agit de deux langues qui sont assez analogues génétiquement et structurellement, comme le français et le russe. Les différences principales entre ces deux langues, sur le plan grammatical, se trouvent dans le troisième type (la catégorie de même type qui a une extension de contenu différente selon la langue).

2.2.2. Sur le plan de l'expression

Dans ce cas, les types d'expression des catégories grammaticales sont comparés. Ici, deux questions principales sont à envisager :

- le rapport entre les moyens d'expression synthétiques et analytiques – nous pouvons noter que la langue française se caractérise par une tendance plus forte à l'utilisation de moyens analytiques que la langue russe – ;
- le rapport entre les formes écrites et orales de la langue.

Le français comme le russe ont une ancienne tradition de l'écriture, pour laquelle la divergence entre la prononciation et l'écriture des mots est naturelle. En raison de cela, les significations grammaticales reçoivent une forme écrite qui se distingue assez souvent de la forme orale. Plusieurs différences morphologiques, qui existent dans la langue écrite, en russe, s'effacent dans la langue orale. Par exemple, le mot « un livre », à l'écrit, peut connaître cinq déclinaisons, contre quatre seulement à l'oral. En français, ces distinctions atteignent un tel degré que les deux systèmes morphologiques coexistent : un pour la langue écrite et un autre pour la langue orale. Prenons quelques exemples : « le chien » et « les chiens ». Ici, le pluriel est indiqué deux fois à l'écrit, par les deux « s », et une seule fois à l'oral, par le changement de [ɛ̃] à [e]. Encore un exemple : je marche, tu marches, il marche, nous marchons, vous marchez, ils marchent. Ici encore, il existe plus d'indices de la personne

à l'écrit qu'à l'oral. À l'écrit, le pronom personnel change, ainsi que la terminaison verbale. À l'oral, seul le pronom change, sauf à la première et à la deuxième personne du pluriel. À la troisième personne, l'oral ne fait pas de différence entre le singulier et le pluriel.

2.2.3. Sur le plan du fonctionnement

Des catégories équivalentes et de même type peuvent aussi fonctionner différemment, comme nous le montrons dans les cas ci-après.

a. Rapport entre la grammaire et le lexique

La variabilité grammaticale du mot, c'est-à-dire sa capacité à varier selon des critères grammaticaux qui sont propres à telle ou telle partie du discours, est un des indices typologiques de la langue. Les catégories grammaticales se divisent en catégories proprement grammaticales, dont le fonctionnement n'est pas limité par la signification grammaticale (comme le nombre et le genre pour les adjectifs, la déclinaison pour le nom et le temps pour les verbes), et des catégories lexico-grammaticales, qui n'abordent qu'une part des mots de telle ou telle partie du discours, en raison de l'incompatibilité de leurs significations avec les significations de ces mots. En russe, il est possible, dans ces catégories lexico-grammaticales, d'attribuer le nom (seuls les noms comptables ont des formes au pluriel et au singulier), la transitivité et la voix des verbes (la voix ne concerne que les verbes transitifs), le degré de comparaison (seulement pour les adjectifs qualificatifs), etc. Dans la langue française, les catégories lexico-grammaticales ont des limites moins sévères. Par exemple, les noms abstraits reçoivent plus souvent la forme du pluriel, les verbes intransitifs deviennent plus souvent transitifs, sans les traits morphologiques spécifiques, etc.

b. Utilisation de différentes catégories pour l'expression de la même signification

Ces différences sont très importantes pour la construction correcte de l'énonciation. Pour exprimer les mêmes significations, les langues peuvent utiliser différents types de formes de la même classe (par exemple, les différentes parties du discours ; des constructions différentes : de subordination, de coordination, etc.). La détection des tendances de la langue française dans ce rapport, en comparaison avec la langue russe, montre les particularités profondes de la structure et du fonctionnement de cette langue.

Le mot et la forme grammaticale peuvent en outre avoir des fonctions différentes,

parmi lesquelles on peut noter :

- La fonction primaire (principale) ;
- les fonctions secondaires :
 - la fonction de la neutralisation (de la généralisation) ;
 - la fonction de transfert ;
 - la fonction formelle.

La fonction primaire (la fonction de la distinction) est la fonction pour laquelle cet élément langagier a été créé. Elle se manifeste dans l'opposition. Par exemple, la fonction primaire de la forme du singulier, c'est l'expression de la singularité opposée à la pluralité. Elle se manifeste dans les cas où deux formes de nombre peuvent être utilisées. Par exemple :

« Pierre a un frère et Pierre a des frères. Ici, l'utilisation de la forme du nombre est liée à la réalité hors langagière » (Gak, 1989a : 6).

La première fonction relevant des fonctions secondaires est la fonction de neutralisation (de généralisation). Dans cette fonction, les éléments langagiers se manifestent quand l'opposition correspondante se retire, car, dans une telle situation, le trait qui se trouve à la base de l'opposition devient indifférent pour la personne qui parle. Ainsi, si une opinion sur un sujet est exprimée et que cette opinion s'étend à toute la classe de ces objets – et donc à chaque élément de la classe en particulier –, la notion de nombre devient inutile et il est possible d'utiliser n'importe quel nombre (pluriel ou singulier) sans préjudice de sens. Une telle généralisation, sur le plan du contenu, mène à la neutralisation des formes. Le plus souvent, dans cette situation, la forme du singulier est utilisée. Il convient de distinguer la neutralisation de la forme et celle du contenu (la neutralisation formelle et la neutralisation fonctionnelle). La neutralisation de la forme existe lors de l'inaltérabilité du mot et dans le cas de l'homonymie des formes.

La deuxième fonction relevant des fonctions secondaires est la fonction de transfert. Dans cette fonction, la forme langagière est employée avec des mots dont la signification n'est pas compatible avec cette forme ; de ce fait, il est nécessaire de modifier l'interprétation. C'est dans l'absence de significations incompatibles dans les éléments compatibles que réside la particularité de la construction correcte de la forme grammaticale. Si les éléments répondent à cette condition, l'un d'entre eux modifie l'interprétation, et sa

signification se rapproche de celle de l'autre. Par exemple, tous les noms se divisent en noms comptables et en noms non comptables. La fonction du nombre (singularité ou pluralité) est propre aux seuls noms comptables, donc à la forme du pluriel, mais ce n'est pas un trait distinctif de la forme du singulier, car elle peut désigner la singularité des objets, mais aussi l'absence de la comptabilité et donc l'absence de la singularité. Par exemple, dans la forme « tables », l'indice de la pluralité, qui est exprimé par la forme du pluriel, s'accorde avec la signification du mot, qui désigne des objets comptables. Les formes « le sable », « l'amitié », dans le rôle de forme du singulier, ne portant pas d'indication de la comptabilité, la forme grammaticale s'accorde dans cette situation avec la signification lexicale du mot. Pourtant, si la forme du pluriel est ajoutée à la base des noms non comptables, la signification de la forme grammaticale sera alors en contradiction avec la signification lexicale du mot : « les sables », « les amitiés ». Dans de telles situations Gak (1989a : 7) note trois cas possibles :

- la forme est impossible car elle est en contradiction avec les normes de la langue (par exemple, la forme « les amitiés » est impossible en russe) ;
- la forme est possible, mais à condition que le sens du mot change. Dans cette situation, la signification grammaticale du mot est plus « forte » que la signification lexicale (par exemple, en français, on peut utiliser le mot « les amitiés », mais avec un autre sens lexical : « l'expression de la sympathie, de l'attachement ») ;
- la forme est possible à condition de changer le sens d'un élément grammatical. Dans ce cas, le lexique est plus « fort » que la grammaire. Dans le mot « les sables », la base laisse son propre sens lexical, mais le sens de la forme grammaticale change et renvoie alors à une grande quantité de sujet indivisible et non à une quantité séparée.

La fonction formelle est la troisième fonction secondaire. Si un élément langagier ne correspond à aucun élément de la réalité, il perd son sens, il se « désémantise ». Dans cette situation, il réalise juste une fonction de construction, en fondant une forme de mot ou une forme de proposition. Ainsi, le pluriel de plusieurs noms n'exprime pas la différence entre la pluralité et la singularité (par exemple : « décombres », « fiançailles »). Des éléments lexicaux peuvent aussi « se désémantiser ».

Si, dans la langue française et dans la langue russe, il existe des catégories identiques, elles sont également utilisées dans les fonctions primaires et dans les fonctions secondaires. Ici, l'interférence n'est pas possible et, lors du passage d'une langue à une autre, il faut

utiliser la même forme.

Les mêmes catégories dans des langues différentes se distinguent avant tout par les fonctions secondaires. L'interférence est possible notamment dans le domaine des fonctions secondaires (dans la fonction de neutralisation, de transfert ou de désémantisation), car, ici, l'originalité de la langue se manifeste. Par exemple, le singulier avec le sens de généralisation dans la langue française, alors que, dans la langue russe, le pluriel est assez souvent utilisé avec le même sens. Dans l'utilisation de la fonction de transfert, les divergences sont aussi possibles. Par exemple, la période historique est marquée, en français, en utilisant le pluriel « Les temps modernes », tandis qu'en russe, le singulier est employé. Même des moyens d'expression similaires sont utilisés différemment en russe et en français. Cela s'explique par les lois de la construction du langage selon la langue.

« Les formes langagières (des mots et des catégories grammaticales) dans leurs significations reflètent les éléments de la réalité objective. Néanmoins, dans chaque langue, il existe des moyens spécifiques d'expression spécifiques, une utilisation qui dépend des orientations habituelles des locuteurs natifs de cette langue » (Gak, 1989a : 9).

c. Fonctions secondaires des formes grammaticales

Si, dans les fonctions primaires, les formes analogues dans les deux langues sont utilisées de façon identique, l'utilisation se distingue considérablement dans les fonctions secondaires. Par exemple, les formes de la neutralisation peuvent être distinguées. Dans le français, lors de la neutralisation, la forme du singulier est assez souvent utilisée, tandis qu'en russe, il s'agit d'une forme du pluriel. De plus, pour la neutralisation du temps, la langue russe utilise souvent la forme du futur, contre celle du présent en français.

2.3. Interférence intralinguale

L'apprentissage d'une langue étrangère est lié à la formation d'une nouvelle compétence langagière, qui se base sur les acquis langagiers spécifiques déjà possédés par l'apprenant, c'est-à-dire ceux de la langue maternelle.

« Chaque difficulté et chaque erreur, du point de vue de la psycholinguistique, sont une interprétation du processus d'acquisition de la langue étrangère et elles sont liées à la comparaison (consciente ou

subconsciente) avec la langue maternelle » (Belyaeva, 2004).

À l'étape initiale, quand un apprenant commence à faire connaissance avec la multitude des cas grammaticaux de la langue française, il se heurte à des cas qui sont similaires, d'une part, et d'autres qui sont différents, d'autre part. Ce type d'interférence apparaît à cause de la collision des cas linguistiques similaires dans le cadre du système d'une langue (langue étudiée), tandis que l'interférence interlinguale est le résultat de l'interaction de deux systèmes langagiers différents. C'est la différence principale entre l'interférence interlinguale et l'interférence intralinguale. Il faut encore noter que si, dans la situation d'interférence interlinguale, les cas grammaticaux de la langue maternelle sont toujours plus « forts », le même cas grammatical, lors de l'interférence intralinguale, peut être dans certains cas plus fort et dans d'autres plus faible. À cause de cela, l'étude de l'interférence intralinguale est plus difficile que l'étude de l'interférence interlinguale. En guise d'exemple de l'interférence intralinguale dans la langue française, notons la différence qui existe entre l'imparfait et le passé composé.

« Les cas grammaticaux de la langue étrangère interfèrent entre eux-mêmes car on apprend un cas grammatical plus tôt qu'un autre. À la base du freinage rétroactif, l'acquisition du matériel grammatical suivant devient plus difficile : soit les deux cas grammaticaux sont des faits mutuellement interférentiels, soit les deux faits deviennent la raison de l'interférence intralinguale » (Bitcheva, 1980 : 127).

L'étude de l'interférence intralinguale est possible seulement lors de la description systématique des cas grammaticaux de même catégorie qui sont en contact. Cette description doit prendre en compte, d'une part, tout ce qui est commun à ces cas et, d'autre part, tout ce qui les distingue.

Lors du transfert langagier dans les propositions de la langue étrangère, nous pouvons remarquer l'interférence de la langue maternelle. Pourtant, selon George (1991), seul un tiers de toutes les erreurs dans le langage des apprenants s'explique par le fait du transfert langagier.

« le deuxième facteur qui influence l'acquisition de la langue étrangère, ce sont des erreurs intrastructurelles ou "l'interférence intralinguale", qui est provoquée par l'"hypergénéralisation" des règles de la langue étrangère ou par des analogies qui ont été déduites incorrectement, c'est-à-dire que les

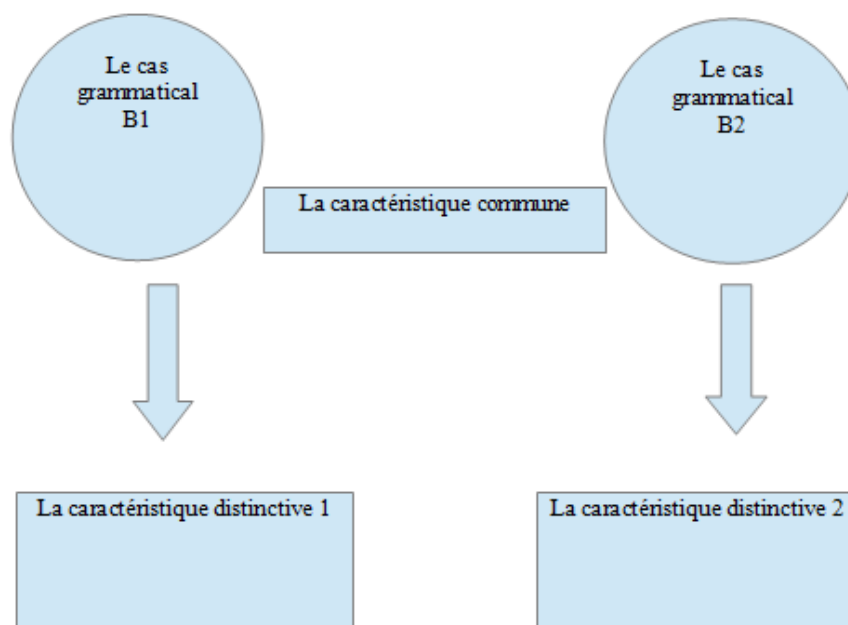
connaissances qu'on a apprises auparavant influencent l'apprentissage ultérieur de la langue » (George, 1991).

Autrement dit, ces difficultés sont provoquées non par le système langagier, mais par une pratique de l'enseignement incorrecte.

Le cas grammatical ne peut pas exister isolément à l'intérieur d'une catégorie grammaticale. Il convient de l'opposer à un ou plusieurs cas de cette catégorie. Le système grammatical de la langue se présente non seulement comme l'ensemble des normes et des significations grammaticales, mais aussi comme l'ensemble des oppositions des formes et des significations. De plus, dans l'opposition, ne peuvent être incluses que telles formes ou telles significations qui sont analogues entre elles et possèdent une marque commune. L'opposition suppose non seulement des caractéristiques qui distinguent entre eux les membres de l'opposition, mais aussi des caractéristiques qui soient communes aux deux membres de l'opposition. Ces caractéristiques peuvent être envisagées comme « une raison pour la comparaison » (Trubetskoï, 2000).

Ainsi, chaque opposition grammaticale est construite, d'une part, sur la base d'une caractéristique commune et, d'autre part, sur la base de caractéristiques différentielles ou distinctives.

Une caractéristique différentielle ou distinctive est une caractéristique sur la base de laquelle des cas grammaticaux similaires peuvent être distingués. L'opposition grammaticale peut ainsi être représentée de la manière suivante :



L'interférence intralinguale est liée au système de caractéristiques différentielles sur la base desquelles les oppositions grammaticales sont construites. Les raisons de l'apparition de l'interférence intralinguale se trouvent au niveau du développement de la maîtrise de cas grammaticaux opposés. L'étude des raisons de l'apparition de l'interférence intralinguale est donc possible à la seule condition de la connaissance et du contrôle des caractéristiques communes et différentielles des cas qui sont en contact.

Le transfert des caractéristiques différentielles dans l'opposition de deux cas ou plus à l'intérieur d'une langue se réalise probablement selon les mêmes principes que le transfert des caractéristiques différentielles de la langue maternelle sur la langue étudiée. Pourtant, si dans le processus de l'interférence interlinguale, la caractéristique différentielle du cas grammatical de la langue maternelle se transfère sur le cas de la langue étudiée et supprime la caractéristique différentielle de ce dernier grâce à sa stabilité plus forte, ce n'est pas le cas lors de l'interférence intralinguale, où le transfert de la caractéristique d'un cas grammatical sur un autre est apparemment conditionné par deux facteurs : soit l'apprentissage plus précoce d'un de ces cas, soit l'utilisation plus fréquente d'un de ces cas. Parfois, ces deux facteurs fonctionnent simultanément (Kazimirova, 1979).

Dans son ouvrage, Uman (1964) propose trois types principaux d'interférence interlinguale :

1. « Surdifférentiation » : le transfert de la caractéristique différentielle de la langue maternelle à la langue étrangère se réalise dans le cas où cette caractéristique différentielle existe dans la langue maternelle et n'existe pas dans la langue étrangère (A1+, A2-).
2. « Sous-différentiation » : il y a non-observation de la caractéristique différentielle dans la langue étrangère, car elle n'existe pas dans la langue maternelle, alors qu'elle est présente dans la langue étrangère (A1-, A2+).
3. « La réinterprétation des différences » : le remplacement de la caractéristique différentielle dans la langue étrangère par la caractéristique différentielle de la langue maternelle. Dans ce cas, les différentes caractéristiques différentielles existent dans les deux langues dans les mêmes cas grammaticaux (A1+, A2+).

Lors de l'interférence intralinguale, c'est apparemment le même processus qui se passe, mais de façon conforme aux cas de la même langue, et non aux cas des langues différentes.

De plus, comme nous l'avons noté ci-dessus, dans la paire constituée par le « cas de la langue maternelle » et le « cas de la langue étrangère », le premier est toujours plus fort, tandis que, dans la paire constituée par le « cas de la langue étrangère » et le « cas de la langue étrangère », les rôles peuvent changer.

Ainsi, lors du contact de deux cas analogues à l'intérieur d'une langue étrangère, la caractéristique différentielle d'un membre de l'opposition est transférée à l'autre membre de l'opposition qui ne possède pas la même caractéristique différentielle.

Donc, l'interaction des cas qui sont en contact peut prendre les formes suivantes :

1. Le cas B1 possède la caractéristique différentielle ; le cas B2, qui est en contact avec le cas B1, ne possède pas cette caractéristique. La caractéristique différentielle de B1 est donc transférée au cas B2 et compense la caractéristique absente.
2. Le cas B1 ne possède pas la caractéristique différentielle, tandis que le cas B2 la possède. De ce fait, nous pouvons constater la non observation de cette caractéristique dans le cas B2. Autrement dit, l'absence de la caractéristique dans B1 supprime la caractéristique dans B2.
3. Les cas B1 et B2, qui sont en contact, possèdent des caractéristiques différentielles qui sont différentes en termes de force. La caractéristique B1, qui est plus forte, est transférée à la caractéristique B2. Dans cette situation, il faut examiner deux possibilités : le cas B1 s'ajoute au cas B2, ou B1 remplace le cas B2 (Kazimirova, 1979).

Dans cette partie, nous avons examiné les situations de l'interférence interlinguale et de l'interférence intralinguale. Cela implique la nécessité d'une grande quantité de temps pour l'apprentissage des règles grammaticales de la langue française par des apprenants russophones. Maintenant, nous allons voir comment les apprenants russophones réussissent à communiquer avec les natifs, même s'ils n'ont pas beaucoup de pratique de la production orale lors des cours de français en Russie.

Chapitre 3 Importance de la lecture et de l'écriture dans l'apprentissage de la langue orale

L'activité langagière consiste à savoir parler, écouter, lire et écrire. En partant de la deuxième partie de notre travail, nous avons constaté qu'une grande partie du temps, lors de l'enseignement des langues étrangères, était consacrée à la lecture et à l'écriture.

Comme, dans la plupart des cas, les étudiants ne parlent pas beaucoup lors des cours, mais qu'ils écoutent l'enseignant, et que, de plus, les enseignants diffusent souvent des extraits audio et des vidéos mettant en scène des locuteurs natifs, il est possible de dire qu'un temps suffisant est accordé à la compréhension orale.

Or, la compétence la moins souvent mentionnée par les enseignants et les élèves est l'expression orale. Essayons de comprendre pourquoi cela se produit et pourquoi, malgré cela, les étudiants russes qui viennent en France n'ont généralement pas de problèmes à s'exprimer en français.

Dans le chapitre précédent, nous avons compris pourquoi un temps important est consacré à la grammaire. La quantité d'interférences interlinguales et intralinguales ne laissent pas beaucoup de choix. Par conséquent, il est nécessaire de passer beaucoup de temps à expliquer la grammaire. De ce fait, les étudiants russes connaissent en général bien les règles de la grammaire française.

Avec la réduction des heures de français dans les établissements, les enseignants n'ont souvent pas assez de temps pour donner la parole à chaque élève. C'est une des raisons pour laquelle l'enseignant parle plus souvent que les apprenants.

Maintenant, nous allons voir si les connaissances profondes de la grammaire et de la lecture peuvent aider à commencer à parler rapidement en langue étrangère, même si un apprenant n'a pas eu beaucoup de pratique lors du processus d'enseignement.

3.1. Rapport entre la communication orale et écrite : le langage intérieur et extérieur

Une langue représente un système sémiotique à usage oral et écrit. Les deux types d'usage entretiennent un rapport complexe. D'un côté, ils ont des milliers de raccords ; d'un

autre côté, les deux types d'usage répondent à différents objectifs et conditions de la communication.

La question des rapports entre les deux types d'usage attire de plus en plus l'attention des psychologues, linguistes et didacticiens, et représente l'un des problèmes de premier plan de la doctrine et de l'application de l'apprentissage linguistique contemporain.

Afin de répondre à la question de l'interaction des usages oral et écrit dans la communication, il faut réaliser une analyse psychophysiological et linguistique, puisque la maîtrise du langage comporte la maîtrise des dispositifs psychophysiological et d'un certain volume de matériel linguistique.

En fonction du type de dispositif principal d'analyse, nous pouvons distinguer l'expression dicible, audible et visible. Les deux premiers types d'expression comprennent l'usage oral et présupposent la participation d'au moins deux acteurs, l'un articulant un message et l'autre le percevant et le transformant. L'expression visible représente un ensemble de signes linguistiques perçus par les canaux optiques depuis des sources d'information telles qu'un texte imprimé, un écran, etc.

Au premier abord, il est possible de croire que l'expression orale et l'expression écrite sont des sujets physiologiques indépendants, puisque la perception des ondes sonores est à l'origine de l'ouïe, la perception des stimulus chimiques à l'origine de la vue, et la fonction motrice à l'origine de l'émission de la voix. Cependant, après une analyse plus détaillée, il s'avère que les dispositifs d'analyse de l'expression et de la perception font partie d'un schéma psychique cohérent concernant les deux types d'usage. Prenons des exemples.

L'usage oral du langage comprend la compréhension et l'expression orale. D'un point de vue psychologique, ces activités sont liées à la participation de certains types d'action de la pensée et de la mémoire. D'un point de vue physiologique, la fonction motrice joue un rôle important dans les deux types d'activité, même si la compréhension orale n'est qu'une réaction à des sensations acoustiques. Ainsi, d'après la combinaison des dispositifs d'analyse, l'usage oral est le résultat de « la fermeture du circuit temporaire des dispositifs verbo-auditifs et verbomoteurs » (Ananiev, 1960 : 403). Les dispositifs auditifs et verbomoteurs sont inextricablement liés et forment un circuit associatif intégral. Cela signifie que la compréhension et l'expression orale ne sont pas deux activités distinctes mais deux parties d'une même activité.

La compréhension et l'expression écrite, d'après l'étude de Pavlov, représentent un circuit temporaire du second système sémiotique. Ce circuit est caractérisé par le fait qu'un mot, en tant qu'« indice signalétique », est le stimulus évocateur (visible, audible ou dicible). La compréhension écrite est une activité complexe de nature principalement réceptive. Elle consiste à savoir joindre les images visuelles (graphiques) aux images verbo-auditives et à lier les images visuelles et verbo-auditives à la sémantique.

La compréhension écrite a pour origine non seulement la vue, mais aussi l'ouïe et l'articulation. Dans la lecture silencieuse, il est possible d'avoir l'impression qu'une personne lit par les yeux. Cependant, le dispositif verbomoteur est présent implicitement, sous forme du langage dit « intérieur ».

L'expression écrite est une activité aussi complexe, comprenant la capacité à retracer correctement les lettres d'un alphabet, à transformer les sons (groupes de sons) en lettres (digrammes) en associant l'image phonétique, graphique et cinétique d'un mot à la sémantique, ainsi que la capacité à exprimer ses idées à l'écrit. La compréhension et l'expression écrite ont beaucoup en commun. L'écriture a pour origine l'expression orale et représente un moyen d'enregistrer les sons afin de les conserver et d'en reproduire l'information. La lecture est une forme intermédiaire entre le langage oral et le langage écrit, qui intègre les caractéristiques des deux. L'apprentissage de la lecture et de l'expression écrite représente le développement des liens entre l'audition et l'articulation.

La différence entre les deux activités consiste en un élément terminal du circuit associatif : en ce qui concerne la lecture, c'est la réaction verbo-motrice de l'appareil phonateur et d'articulation ; concernant l'écriture, il s'agit de la réaction motrice de la main.

Le lien organique entre l'expression orale et l'expression écrite est justifié par les résultats de plusieurs essais. Afin de le prouver, nous ferons référence aux études des principes du langage intérieur. D'après les études de psychologues soviétiques (Sokolov, 1963 ; Zhinkin, 1964 ; Artemov, 1947 ; Leontiev, 1988 ; etc.), une idée se développe d'abord dans le langage intérieur, puis est exprimée oralement (ou à l'écrit).

« D'un point de vue psychologique, le langage intérieur peut être considéré comme la manifestation des réactions verbo-motrices implicites avec les images phonétiques et visuelles des mots (le résultat des stimuli auditifs et visuels d'un message écouté ou lu) » (Sokolov, 1963 : 176).

Des résultats intéressants ont été obtenus grâce à l'étude du langage intérieur lors de différents types d'action de la pensée. Notamment, il a été découvert que le langage intérieur n'est pas un phénomène constant : il est instable et peut présenter différents niveaux de complexité. Lors de l'accomplissement d'opérations intellectuelles difficiles, le langage intérieur s'intensifie et s'amplifie, alors que lors de la solution de problèmes mineurs, il se réduit ou disparaît complètement.

D'après Sokolov (1963), le langage intérieur est « quantique », puisqu'il contient des « quanta » ou des « décharges » de l'articulation implicite. Le langage intérieur intensif est constaté lors de l'écoute ou de la lecture avec l'objectif de mémoriser et de transformer l'information, lors des impressions émotionnelles fortes, ou lors d'un travail avec un matériel compliqué contenant beaucoup d'informations. Par exemple, lorsqu'il apprend à lire, un élève parcourt plusieurs étapes : la lecture à haute voix (à l'entraînement), le chuchotement, puis la lecture silencieuse, qui signifie « l'automatisation et la contraction (réduction) des actions de pensée, ce qui rend possible le raccord instantané des graphèmes visuels et du langage silencieux (intérieur) » (Sokolov, 1963 : 203).

Lors de la lecture d'un texte compliqué, même un usager expérimenté utilise le langage intérieur intensif, ce qui signifie qu'il accomplit une tâche compliquée : la sélection des informations contenues dans la mémoire, leur transformation et leur expression en cas de nécessité. Le langage intérieur se distingue du langage extérieur non par son origine mais par quelques indices structurels. Il peut prendre différentes formes selon le système de communication dans lequel il fonctionne. D'après Ananiev, une personne illettrée ou peu instruite utilise un type de langage intérieur autre que celui d'une personne instruite sachant utiliser plusieurs sources d'information et combinant dans son activité différents types de langage (Ananiev : 1960).

Ainsi, les principes du langage intérieur témoignent que le langage oral et le langage écrit sont étroitement liés et s'influencent mutuellement, malgré leurs différences structurelles et fonctionnelles. L'expression orale (ou écrite) développée est impossible sans le langage intérieur, et les exercices orientés vers le développement de l'expression orale ou écrite permettent d'épanouir à leur tour le langage intérieur.

La validité de la thèse du rapport étroit du langage oral et de celui écrit est prouvée par les études de scientifiques soviétiques et étrangers portant sur les mécanismes de la communication régulière et en cas d'aphasie²⁰.

Les nœuds langagiers de l'écorce cérébrale ne sont pas isolés mais étroitement liés entre eux sur le plan fonctionnel. Ainsi, le défaut d'un des mécanismes entraîne non seulement le décrochage d'une des fonctions, mais la défaillance du système entier.

Lors d'expériences scientifiques, l'expression orale est étudiée pour une question de facilité. Cependant, des études supplémentaires démontrent que, si un patient n'arrive pas à prononcer correctement un mot, il ne peut pas le reproduire à l'écrit non plus.

« L'aphasie est une irrégularité des actions de la pensée liées à l'expression orale (écrite), et représente "une défaillance" des dispositifs cérébraux servant à l'extraction des informations (quand on établit un rapprochement entre les mots et les notions) » (Wooldridge, 1965 : 231).

D'après les résultats des études, il faut réparer le langage intérieur afin de restaurer l'expression orale et écrite en cas d'aphasie motrice et sensitive (Kravkov, 1948).

D'après l'analyse psychophysique du langage citée ci-dessus, ces deux types (oral et écrit) forment un ensemble organique et sont étroitement liés. Leur relation étroite s'explique par leur origine commune dans le système d'une certaine langue. Les deux remplissent la même fonction de communication. Enfin, le langage oral et celui écrit ont à leur origine physiologique l'éducation et la relation fonctionnelle de deux systèmes sémiotiques.

Analysons la caractéristique linguistique du langage sans laquelle il est impossible de comprendre sa fonction de communication.

Le langage écrit représente une forme de communication réalisée au travers de signes graphiques. Cette forme de communication ne présuppose pas la présence d'un interlocuteur (celui pour lequel on écrit). Par conséquent, certains composants de la communication (l'intonation, la réaction du récepteur à un message, ses répliques et autres moyens de communication extralinguistiques comme les gestes et les mimiques) sont exclus.

²⁰ Terme médical désignant une personne ayant perdu la capacité d'utiliser ou de comprendre sa langue. L'aphasie se produit lorsque le cerveau est endommagé, généralement suite à un accident vasculaire cérébral.

Tout comme le langage oral, le langage écrit est orienté vers autrui et exige l'intégrité, la lisibilité et l'ampleur d'un message, puisque le transfert des signaux de communication nécessite l'expression exacte du message par le biais des moyens linguistiques et la compréhension pertinente des signaux perçus.

Le langage oral est plus fluide. Il dépend de la situation de communication et utilise des moyens linguistiques particuliers, puisque le contenu explicite des mots et des phrases est accompagné par l'aspect personnalisé de la communication. La situation et l'orientation vers autrui permettent le remplacement partiel de mots et de phrases par des gestes et des mimiques lors de l'émission d'un message. Cela n'est presque jamais utilisé dans le langage écrit (si nous ne prenons pas en considération quelques figures linguistiques comme l'omission).

Le rapport du langage oral avec celui écrit, sur le plan de l'utilisation des moyens linguistiques, peut varier chez un locuteur en particulier comme dans la langue en général (Galperin, 1956). Dans plusieurs langues contemporaines, il est possible d'observer un rapprochement considérable du langage oral et de langage écrit. Ce phénomène peut être expliqué par le fait que la majeure partie de l'information, dont l'importance dans la société a beaucoup évolué, est perçue par les canaux optiques.

Lors de la communication en temps réel, le raccord volontaire des différents types d'expression peut souvent être constaté, en fonction des objectifs de la communication, de la situation et de l'érudition de l'interlocuteur.

Pour donner suite à l'analyse de la caractéristique citée ci-dessus, nous pouvons valider le fait que le langage oral et le langage écrit, malgré leurs particularités, ne sont pas des circuits fermés, mais sont interdépendants et s'infiltrent mutuellement et constamment. Les modèles de base du langage oral paraissent également dans l'expression écrite sous la forme de dérivés extensifs (transformés), d'une part, et, d'autre part, toute langue littéraire représente un système complexe de moyens d'expression plus ou moins synonymiques reliés (Chtcherba, 1957 : 121).

Considérant que la diversité est propre à la nature stylistique de la communication, l'hypothèse peut être posée que toute source d'information peut avoir des styles très rapprochés, selon les moyens linguistiques utilisés, comme des styles éloignés. Par exemple, une lettre d'affaire ou un texte scientifique sont très éloignés du langage oral. Par contre, un

extrait d'un livre de fiction écrit sous la forme d'un dialogue peut être très rapproché d'un spécimen du langage oral. Il est important de prendre en considération cette particularité des rapports du langage oral et du langage écrit lors de la rédaction des manuels d'apprentissage pour l'école secondaire.

Les textes prévus pour l'étape initiale de l'apprentissage doivent représenter l'enregistrement écrit du langage oral, donc s'appuyer sur une situation de la vie quotidienne et revêtir un caractère dialogique ou dialogo-monologique. Certaines particularités du langage oral (le style fragmentaire de la prononciation, la présence de locutions elliptiques et d'énoncés inachevés) ne doivent pas y avoir lieu, puisque le côté emphatique du langage est étudié dans les écoles linguistiques spécialisées.

À l'étape secondaire ou supérieure de l'apprentissage, la ségrégation du matériel est obligatoire. Les sources d'information auditives et audiovisuelles doivent se baser sur des spécimens du langage oral tout au long de l'apprentissage. Les textes écrits peuvent représenter différents types de langage, d'un style plus ou moins éloigné du langage oral.

Nous pouvons également supposer que, si une personne maîtrise l'expression orale à un certain niveau, elle est capable de lire tout type de livre. Ce point de vue est partagé par les adeptes de la méthode descriptive de l'enseignement linguistique (Fries, Lado, Guggenheim et autres). Ces didacticiens orientent leurs manuels d'apprentissage vers les élèves étudiant une langue dans un environnement linguistique, ou vers ceux intéressés par le côté utilitaire et pratique de l'apprentissage. Ils abandonnent l'apprentissage du langage écrit et offrent des conditions favorables à la formation de locuteurs maîtrisant principalement l'expression orale, dans la limite du matériel linguistique proposé.

Les résultats positifs de la méthode descriptive sont atteints principalement grâce à l'environnement linguistique. Dans d'autres conditions, la plupart de ses principes sont insuffisants.

Il est juste de supposer que les locuteurs de différents types sont formés par l'utilisation de différentes sources d'information, puisque le langage oral prévoit la perception acoustique, et celui écrit s'appuie sur la lecture par les yeux. De ce fait, plusieurs didacticiens en ont conclu que l'apprentissage du langage oral par le biais d'un texte imprimé (sans prendre en compte son style et contenu) était inopportun.

Il est possible de percevoir, dans cette disposition, une certaine révolte contre la vieille méthode de grammaire-traduction, d'après laquelle le texte était considéré comme la source principale d'information, et les patterns du style littéraire étaient utilisés pour l'enseignement du langage oral, sans transformer le style du langage ni différencier les moyens de dynamisation du matériel.

Actuellement, le processus de l'enseignement est quasiment impossible sans utiliser des moyens techniques pédagogiques, au premier rang desquels figurent les appareils radioélectriques (cinéma, télévision, supports visuels). C'est pourquoi le texte devrait être considéré comme l'une des sources d'information à la disposition d'un enseignant. Il ne faut en aucun cas refuser son utilisation en raison de l'importance de l'interaction des deux types de langage.

Cependant, il est important de distinguer les textes pédagogiques en fonction de leur style, afin d'organiser correctement le travail sur ces textes.

Lors de l'étude d'un texte ou d'un livre représentant un extrait du langage écrit, il est important d'échanger les idées reçues suite à la lecture de ce texte (ou livre), de redire brièvement le contenu, de discuter d'un des personnages, etc. Les exercices cités ci-dessus revêtent un caractère communicatif ; le raccord entre le langage écrit et le langage oral est atteint par la transformation d'un style fonctionnel à l'autre.

La transformation est utilisée en tant qu'une action de pensée en travaillant avec un grand volume d'information, donc quand son volume et son niveau de difficulté dépassent les capacités linguistiques des élèves. La transformation de l'information consiste dans le remplacement des mots et des locutions par leurs synonymes simplifiés, en simplifiant les structures grammaticales et en éliminant les données inutiles pour atteindre les objectifs particuliers de la communication. Ainsi, d'après l'étude de Tunkel (1965), le volume d'information perçue d'un texte écrit se réduit à l'oral de 60 à 70 %, principalement par l'omission des propositions subordonnées, des tournures participiales et des moyens figuratifs esthétiques. Cela signifie que le message charpenté selon les principes du langage écrit est transformé selon les principes du langage oral.

L'utilisation de la transformation ne se limite pas au travail avec un texte imprimé, mais aussi lors de la perception de l'information audible. Dans ce cas, nous avons affaire au remplacement et à la modification du matériel dans la limite d'un style fonctionnel de nature

redondante minimale. Percevant un message selon les principes du langage intérieur, un élève le transforme selon les principes du langage extérieur en fonction de son niveau linguistique. La langue repose donc sur « le principe des substitutions » (Zhinkin, 1964).

Conclusion de la troisième partie

Dans cette partie de notre recherche, nous pouvons voir que la prédominance de la grammaire dans le processus d'enseignement de la langue française en Russie s'explique par deux raisons.

D'un côté, les différences entre les systèmes grammaticaux des langues russe et française provoquent plusieurs interférences interlinguales à chacun des trois niveaux : sur le plan du contenu, sur le plan de l'expression et sur le plan du fonctionnement. La langue française elle-même connaît certaines interférences intralinguales, comme la différence qui existe entre l'imparfait et le passé composé, ce qui crée encore des difficultés dans l'apprentissage du français.

D'un autre côté, pour les enseignants russophones qui n'ont pas, dans la plupart des cas, de contacts avec la France ni avec des locuteurs natifs, il est plus convaincant d'enseigner la grammaire que de donner des cours de français oral.

Nous avons relevé chez les enseignants le désir d'apprendre le français oral pour avoir la possibilité d'exprimer leurs idées en français et de communiquer avec des Français. Dans ce cas, nous voyons que, d'une part, cela est déterminé par la grande expérience qu'ont les étudiants russophones dans la communication orale lors des autres matières à l'école et à l'université. Ceux-ci se sentent donc limités quand ils ne peuvent pas s'exprimer tranquillement en français.

Mais, d'autre part, tous les apprenants qui apprennent le français lors des cours, pour avoir cette possibilité de parler en français, peuvent pratiquer la langue en France ou avec des Français. Il faut toutefois prendre en compte qu'en Russie, aujourd'hui, 72 % des gens n'ont pas de passeport international (ils ne voyagent donc pas dans des pays étrangers). Il n'est donc pas possible de dire que l'idée de la communication en langue étrangère est primordiale aujourd'hui pour tous les apprenants.

Dans cette partie, nous avons de plus montré que sur la base de recherches différentes, que la compréhension orale et l'expression orale forment les deux parties d'une même activité. Si l'expression orale ou écrite développée est impossible sans le langage intérieur, nous pouvons supposer qu'en développant le langage intérieur chez l'apprenant, celui-ci utilisera librement la langue étudiée à l'oral et à l'écrit, même s'il n'a pas beaucoup bénéficié de pratique en communication.

Conclusion générale



Conclusion générale

Dans ce travail, nous avons voulu comprendre si les idées des didacticiens russophones ont influencé considérablement la formation des enseignants de la langue française, et notamment le processus d'enseignement du français en Russie.

Pour ce faire, nous avons commencé notre recherche par l'analyse des travaux des différents chercheurs qui ont travaillé en Russie à différentes époques et à travers tous les changements sociopolitiques qui se sont produits dans le pays.

Comme nous avons pu le noter, les nouvelles demandes de la société envers l'enseignement, notamment au niveau de la culture et du développement de la personnalité, ainsi que les nouvelles conditions de vie ont changé les méthodes d'enseignement et le contenu de la pratique pédagogique. De ce fait, l'élaboration de nouveaux concepts et de nouvelles techniques d'enseignement ne représente pas qu'un objectif pédagogique mais aussi un objectif social. C'est pourquoi les changements des méthodes d'enseignement des langues étrangères et de la politique de l'enseignement langagier doivent être examinés dans le contexte plus vaste de tout ce qui se passe dans la société en général, et dans la sphère de l'enseignement en particulier.

Ainsi, l'actualité et l'importance de notre recherche sont conditionnées par la nécessité de l'utilisation de l'expérience de l'analyse historico-pédagogique de l'enseignement des langues étrangères, en ayant pour but son utilisation dans la théorie et la pratique d'aujourd'hui.

Il convient de ne pas sous-estimer l'importance de tous les travaux théoriques sur la formation des enseignants russes. En dehors de la base théorique forte que ces derniers possèdent, nous avons vu, lors de notre enquête, que les enseignants qui travaillent aujourd'hui dans des universités russes poursuivent la succession des idées de ces maîtres. Les chercheurs en Russie ont toujours travaillé dans des cercles différents avec d'autres chercheurs, et pas seulement ceux issus du domaine sur lequel ils travaillaient. Par exemple, le fameux cercle de Vygotski (ou de Vygotski-Luria) a réuni plusieurs chercheurs dans des domaines aussi différents que la psychologie, la pédagogie, la psychiatrie, la physiologie et la neurologie. Et quand, en 1934, Vygotski est mort, le cercle a continué à fonctionner sous la direction de Luria et de Leontiev. Plusieurs disciples de Vygotski ont aussi continué à développer ses idées même après la mort de ce dernier.

Aujourd'hui, comme nous l'avons vu dans notre enquête, une grande partie des enseignants qui travaillent dans les universités indiquent leurs propres professeurs quand il leur est demandé de communiquer les noms des chercheurs russes qui les ont le plus influencés. Cette continuité de la pensée théorique permet de bien développer les sujets, de les lier avec d'autres matières, de les adapter aux changements sociopolitiques et à la demande de la société.

Dans notre recherche, nous avons analysé d'une part l'influence des idées des didacticiens et des chercheurs sur la formation des enseignants qui travaillent maintenant en Russie, et, d'autre part, l'influence de ces idées sur l'enseignement du français en Russie. Comme nous l'avons vu lors de notre travail, les enseignants que nous avons interrogés évoquent à la fois la nécessité d'utiliser la méthode communicative et leur utilisation préférentielle dans leurs cours d'exercices tirés de la méthode traditionnelle. D'un côté, ils parlent de méthodes russes « dépassées », mais, d'un autre côté, ils sont fiers de la forte école russe de l'enseignement. Même si certains enseignants veulent s'écarter de la méthodologie russe, ils sont donc toujours sous l'influence des idées des chercheurs soviétiques, issues de la base profonde qui leur a été donnée.

De plus, nous avons noté que, dans les systèmes qui réglementent davantage la part de l'utilisation des méthodes, comme c'est le cas de l'école, presque tous les enseignants sont obligés d'utiliser officiellement uniquement des méthodes russes. Or, comme l'école est l'endroit où les bases sont jetées, nous pouvons dire que les idées théoriques russes, et donc les méthodes russes, prédominent aujourd'hui en Russie.

L'utilisation de la méthode grammaire-traduction donne aux apprenants une bonne connaissance du système linguistique et des compétences en traduction, mais ne permet pas une utilisation pratique de la langue dans diverses situations de communication. Cette situation a été l'un des motifs de critique de la méthode, qui a perdu sa position dominante en raison de son intérêt pour les méthodes d'enseignement orientées vers l'acquisition pratique du langage. Pourtant, de nombreuses techniques pédagogiques développées dans le cadre de cette méthode sont aujourd'hui utilisées : utilisation de la traduction et du contexte comme moyen de sémantisation, de divers types d'exercices de langage, etc.

Dans les années vingt, la méthode grammaire-traduction était principalement utilisée dans l'enseignement des langues étrangères. Dans les années trente, une méthode

comparative-consciente a été mise en place dans l'école soviétique, s'est généralisée dans les années 1940-1950 et finalement formée dans les années soixante-dix.

La base de la méthode comparative-consciente est la compréhension de l'action, et non le développement mécanique de l'habileté ou la maîtrise intuitive du langage.

Les méthodes d'enseignement conscientes sont un groupe de méthodes d'enseignement des langues étrangères axées sur la sensibilisation des étudiants aux faits linguistiques et aux méthodes d'utilisation de ces langues dans l'activité de la parole. Le principe méthodologique principal de ces méthodes est le principe de la conscience.

Les représentants de la méthode comparative-consciente ont grandement contribué au développement de la méthodologie. Tout d'abord, il faut mentionner les problèmes liés à l'enseignement de la lecture en tant que type d'activité de la parole. Ainsi, des principes de sélection des textes ont été proposés, des types de lecture ont été développés : à la base de la nature du processus de compréhension de l'information (lecture analytique et synthétique), ainsi qu'à la base de la nature de l'utilisation des informations obtenues (lecture de présentation, d'étude, de recherche). Pour la première fois, des questions sur les spécificités de l'enseignement de la compréhension orale ont été examinées.

Dans une moindre mesure, les questions de l'enseignement de la parole ont été examinées, bien que les caractéristiques de l'enseignement du monologue et du discours dialogique aient également été révélées. Il faut noter en particulier que les représentants de cette méthode ont défini pour la première fois le statut de la méthodologie en tant que science pédagogique et les méthodes de recherche proposées.

Il est important de noter que la méthode grammaire-traduction appartient aux méthodes conscientes, dont les adeptes croient que la pensée joue un rôle majeur dans la maîtrise de la langue.

Une grande majorité des enseignants qui travaillent aujourd'hui en Russie ont appris le français pendant la période soviétique ou avec des enseignants qui ont fait leurs études à cette époque. C'est une des raisons de la prédominance de la méthode grammaire-traduction. La deuxième raison est que les différences entre les systèmes grammaticaux français et russe requièrent un long temps d'apprentissage de la part des apprenants.

Certes, de nombreux enseignants tiennent aujourd'hui compte de la demande de la société et ils comprennent la nécessité de parler une langue étrangère, mais, comme nous

avons pu le remarquer, seule une petite partie des enseignants utilise des méthodes purement communicatives, tandis que d'autres ne parlent que de l'importance de la communication, mais, en réalité, privilégient toujours les exercices de la grammaire, de la lecture et de la traduction des textes.

Il faut noter que, même s'il accordait toujours de l'importance à la grammaire dans le processus d'enseignement des langues étrangères, Chtcherba divisait la grammaire en grammaire « passive » et grammaire « active » :

« La grammaire passive étudie les fonctions, les significations des éléments de construction de cette langue en fonction de leur forme, c'est-à-dire de leur côté extérieur. La grammaire active enseigne l'utilisation de ces formes » (Chtcherba, 2002 : 81).

Cette idée est devenue l'un des postulats classiques des méthodes russes. C'est la raison pour laquelle les enseignants, en apprenant la grammaire « passive », passent ensuite beaucoup de temps à enseigner la grammaire « active » aux apprenants, en donnant à ces derniers une grande quantité de tests grammaticaux et des exercices d'utilisation des formes grammaticales correctes. S'ils utilisent des textes authentiques avec des situations de la communication réelle, cela aide les apprenants à apprendre non seulement les règles grammaticales, mais aussi leur utilisation dans la communication.

Lors de l'analyse de notre enquête, nous nous sommes rendu compte qu'il existait un écart entre la demande des apprenants et les connaissances qu'ils reçoivent aujourd'hui dans les établissements scolaires. Même en apprenant le français pendant plusieurs années et en possédant une bonne base grammaticale, certains apprenants ne sont toujours pas en capacité de s'exprimer oralement.

Ici, il faut noter que, même si une forte base grammaticale ne les aide pas directement dans la communication, elle les aide à apprendre plus vite des acquis communicatifs.

Chtcherba a dit plusieurs fois :

« la production de la parole commence à se manifester seulement quand le matériel langagier commence à se transformer vers la langue, c'est-à-dire quand des règles grammaticales et lexicales commencent à se former dans la tête de l'apprenant. Au début, ces règles se distinguent assez considérablement de la norme, car elles ont un caractère plus général et plus simplifié, mais, en fonction de l'accumulation de matériel, ces règles deviennent plus complexes et se rapprochent de la norme ». (Chtcherba, 2002 : 69).

Nous ne pouvons donc pas affirmer ou infirmer avec certitude notre hypothèse que les étudiants russes réussissent en général en langues étrangères parce que la méthodologie utilisée par les enseignants russes lors de leurs cours est performante.

En effet, lors de notre recherche, nous avons vu que, d'une part, malgré tous les discours à propos de la méthode communicative et de « la nécessité d'utiliser la langue pour communiquer avec d'autres gens », les enseignants, en Russie, privilégient toujours la méthode traditionnelle. Nous pouvons donc affirmer que la grande majorité des apprenants russophones ont une base grammaticale très profonde.

D'un autre côté, même si les étudiants russophones n'ont pas beaucoup de temps, lors des cours de langue française, pour parler, ils doivent, dans les autres disciplines, s'exprimer oralement assez souvent. Par exemple, dans les universités, la plupart des examens se passent oralement, et la capacité de l'étudiant à exprimer ses idées et l'assurance avec laquelle il s'exprime influencent beaucoup son résultat et sa note finale.

Les étudiants russes n'ont donc pas de problèmes ni de peur à l'idée de s'exprimer oralement, car ils ont cette expérience dans leur langue maternelle.

Ils ont donc envie de parler en français. Au début de notre travail, nous avons décidé d'examiner uniquement les raisons externes de la réussite des apprenants, mais il faut se rendre compte que les facteurs internes influencent considérablement le processus de l'apprentissage. Si les apprenants russophones sont motivés à s'exprimer en français, ils essaieront de le faire et d'améliorer leurs compétences eux-mêmes, lors de cours privées ou à leur arrivée à l'université en France.

Bien sûr, il est très difficile (sinon impossible) de commencer à parler sans une base langagière profonde. Comme nous l'avons noté, la pensée joue un rôle majeur dans la maîtrise de la langue pour les adeptes des méthodes conscientes. Le plus important, selon eux, ce n'est pas de parler en langue étrangère, mais de penser dans cette langue. Comme le dit Passov, il faut se souvenir qu'« on ne peut pas enseigner à communiquer, on peut seulement apprendre à communiquer » (Passov, 1989). L'objectif des enseignants est donc de donner les bases et les techniques qui vont aider les apprenants à apprendre à parler en langue étrangère.

De plus, il ne faut pas oublier que des besoins sont nécessaires pour la manifestation de la face intérieure de la parole, c'est-à-dire la production de la parole (Luria, 1998). Ainsi,

Sechenov a noté que « les besoins vitaux font naître les désirs et que ceux-ci mènent déjà à l'action » (Sechenov, 1947). Ainsi, nous pouvons supposer que, quand un apprenant russophone arrive en France, ses « besoins vitaux » stimulent la naissance du désir de communiquer en français et que, finalement, il arrive à le faire.

Ici, nous pouvons relever la formule du succès des étudiants russophones qui arrivent en France pour continuer leurs études :

1. une base grammaticale profonde de la langue étrangère (bonne connaissance de la structure de la langue) ;
2. développement de la pensée en langue étrangère (langage intérieur développé) ;
3. facteurs internes (la motivation de l'apprenant qui vient en France pour continuer ses études doit être assez élevée) ;
4. l'arrivée dans un pays francophone (où « les besoins vitaux font naître le désir »).

Il est cependant impossible d'affirmer que nous avons trouvé là la formule idéale pour tous les types d'enseignement, car le choix de la méthode et des techniques d'enseignement doit toujours dépendre de la situation concrète d'enseignement, du type d'apprenants, de leur homogénéité, de leur motivation, etc. En Russie, où normalement les groupes sont homogènes et tous les apprenants et l'enseignant parlent la même langue maternelle, utiliser la langue maternelle, surtout à l'étape initiale de l'apprentissage ou lors de l'explication des règles grammaticales, n'est pas perçu comme un problème.

Aujourd'hui, l'enseignement de la grammaire reste prédominant dans le système d'enseignement de la langue française en Russie, malgré la mode globale de la méthode communicative. Mais la mode passe, et les bases restent toujours les mêmes. Faut-il supprimer cet accent mis sur l'apprentissage de la grammaire lors de l'enseignement de la langue française et passer à la pratique de la communication orale ? Ce n'est pas certain, car, d'un côté, la communication répond à une demande de la société actuelle. D'un autre côté, en prenant en compte les différences qui existent entre les systèmes grammaticaux russe et français, et le nombre d'heures consacrées à l'enseignement des langues étrangères – qui, malheureusement, continue à diminuer dans les établissements scolaires –, nous ne pensons pas qu'il soit possible de réserver plus de temps pour les pratiques communicatives.

D'un autre côté, la majorité des Russes n'ont pas de contacts avec des étrangers en Russie et n'ont pas la possibilité de voyager à l'étranger. Donc, pour eux, la question de la

communication en langue étrangère n'est pas la plus importante. Quand il est dit qu'il existe une demande de la société de communication en langue étrangère, c'est en réalité une demande d'une minorité de la population russe.

De plus, comme nous l'avons noté si nous parlons de toute la Russie et pas seulement des grandes villes, tous les enseignants n'ont pas la possibilité de visiter la France, de parler avec des natifs ni même, parfois, d'utiliser Internet. Pour eux, il est donc assez difficile d'utiliser une méthode purement communicative.

Ainsi, il est peut-être préférable de ne pas perdre cette base de l'enseignement profond de la structure langagière, car en possédant cette base, il est plus facile d'acquérir ensuite les pratiques communicatives. La connaissance profonde de la grammaire et un vocabulaire vaste de la langue française donnent plus de possibilités aux apprenants étrangers d'être intégrés facilement dans le processus d'enseignement français quand ils arrivent en France.

Aujourd'hui, il est populaire de dire qu'un enseignant moderne doit prendre le pouls des événements du pays dans lequel il travaille, s'adapter aux changements et adapter assez vite les méthodes de son enseignement aux nouvelles réalités de la vie. Il est vrai que de nouveaux objectifs supposent des changements dans les approches d'enseignement, mais ne serait-il pas mieux de cesser de construire toujours une méthode totalement neuve et de refuser le passé en prétextant qu'il est déjà démodé, afin, plutôt, de prendre le meilleur des générations précédentes et de l'adapter aux exigences d'aujourd'hui ?

Bibliographie

Articles et ouvrages

- ALESHENTSEV I., (1912), *Histoire de l'éducation dans les gymnases en Russie (XVIII^e et XIX^e siècles)*, Saint-Pétersbourg, Izdanie O. Bogdanovoi.
- ALEKSANDER V., (1934), *Méthodes d'enseignement de la langue allemande*, Moscou, Uchebno-pédagogicheskoie izdanie.
- ANANIEV B., (1960), *Psychologie de la cognition sensorielle*, Moscou, APN.
- ANONYME, « Le lecteur discute, raconte, suggère », (1988a), *IYACH*, n° 4.
- ANONYME, « Problèmes actuels d'enseignement des langues étrangères », (1988b), *IYACH*, n° 2.
- ANIKST O., (1930), *Formation en langues étrangères*, Moscou, Langues étrangères.
- ANITCHKOV I., (1957), « La raison principale de niveau insuffisant d'enseignement des langues étrangères à l'école soviétique », *IYACH*, n° 2.
- ANITCHKOV I., (1963), « Caractéristiques générales de la méthode d'enseignement active », *IYACH*, n° 2.
- ARAKIN V., (1950), *Méthodes d'enseignement de l'anglais dans les classes de V à VII*, Moscou, FISMATLIT.
- ARAKIN V., (1957), « Projet d'un nouveau programme en langues étrangères », *IYACH*, n° 4.
- ARTEMOV V., (1947), *Expérience en psychologie et méthodes d'enseignement des langues étrangères*, Moscou, Questions de psychologie et méthodes d'enseignement des langues étrangères.
- AVERY P., EHRLICH S., YORIO C., (1985), *Prosodic domains in foreigner talk discourse. Input in second language acquisition*, London, N.Y., Heinle and Heinle I Publishers.
- BABKINA V., (1970), « Principaux moyens de maîtriser la structure d'une phrase en langue étrangère en cinquième année, Questions d'enseignement des langues étrangères dans les écoles et les universités », *Uchenie zapiski MGPI*, n° 392.
- BAGRAMOVA N., (1993), *Les bases linguo-méthodologiques de l'enseignement du lexique de l'anglais comme deuxième langue étrangère dans l'université pédagogique*, thèse de doctorat, Sciences du langage, Saint-Pétersbourg, Université pédagogique de Saint-Pétersbourg, 504 p.
- BAUDOIN DE COURTENAY I., (1906), « La valeur d'une langue comme sujet d'étude », *École russe*, n° 7-9.
- BELYAEVA E., (2004), *Les mécanismes cognitifs de l'apparition des erreurs langagières lors de l'acquisition de la langue russe dans un auditoire étranger (à la base des erreurs des étudiants chinois)*, thèse de doctorat, Sciences de langage, Krasnoyarsk, Université de Krasnoyarsk, 188 p.

- BELYAEV B., (1954), « Les bases psychologiques de la méthodologie d'assimilation des langues étrangères par les systèmes réceptif et reproductif », *IYACH*, n° 1.
- BELYAEV B., (1959), *Essais sur la psychologie de l'apprentissage des langues étrangères*, Moscou, Prosveshenie.
- BELYAEV B., (1960), « Questions fondamentales de psychologie de l'enseignement des langues étrangères », *Voprosy psikhologii*, n° 6.
- BELYAEV B., BENEDIKTOV B., (1957), *La question de la méthodologie générale de l'enseignement des langues étrangères*, v. 5., Gorki, Utchenie zapisli GPIYA.
- BENEDIKTOV B., (1969), « Le système de la langue maternelle et le processus de maîtrise d'une langue étrangère », *Problèmes d'enseignement des langues étrangères*, Partie I, Vladimir, Pedagogika.
- BERGMAN N., (1951), *Méthodes d'enseignement de l'allemand en V^e-VII^e*, Moscou, Prosveshenie.
- BIM I., (1974), « La question des méthodes d'enseignement des langues étrangères », *IYACH*, n° 2.
- BIM I., (1975), « Le concept du système d'enseignement des langues étrangères aux différents niveaux d'examen », *IYACH*, n° 2.
- BIM I., (1977), « Quelques tendances durables dans la restructuration de l'enseignement des langues étrangères sur la base des travaux relatifs aux nouveaux complexes éducatifs », *IYACH*, n° 3.
- BIM I., (1988), « La création de l'enseignant et la science méthodologique », *IYACH*, n° 4.
- BIM I., (1989), « Apprendre des langues étrangères – à la recherche de nouvelles voies », *IYACH*, n° 1.
- BIM I., GOLOTINA A., (1980), « L'ensemble méthodologique de la langue allemande pour la IV^e classe », *IYACH*, n° 3.
- BIM I., GRIGORIEVA V., (1968), « Le nouveau manuel d'allemand pour la classe V », *IYACH*, n° 2.
- BITCHEVA A., (1980), « L'interférence de la langue maternelle et l'interférence intralinguale lors de la formation des acquis grammaticaux », Vladimir, Nauka.
- BOGDANOVITCH A., (1929), « Nos programmes et le rôle d'une langue étrangère », *Prosveshenie na transporte*, n° 10.
- BOUKHBINDER V., (1980), (sous la rédaction de), *Essais sur les méthodes d'enseignement de la parole orale en langue étrangère*, Kiev, Visha shkola.
- BOUKHBINDER V., MIROLUBOV A., (1984), « Les bases de la reconstruction de l'enseignement de la langue étrangère à l'école », *Sovetskaya pedagogika*, n° 10.
- BOUKHBINDER V., SCHTRAUS V. (sous la direction de), (1974), « Les bases de la méthodologie de l'enseignement des langues étrangères », *IYACH*, Kiev.

- BURSHTEIN S., (1963), *Cours d'introduction, Professeurs de langue allemande*, Moscou, AN URSS.
- BOUCHTOUEVA E., (1931), *La pratique de l'enseignement de l'anglais à l'école*, Moscou, Pechatnii dvor.
- CHASOVNIKOVA N., (1965), *L'enseignement soviétique à l'époque de l'édification du communisme*, Moscou, MGU.
- CHOMSKY N., (1966), *Topics in the Theory of Generative Grammar*, La Haye, Mouton.
- CHOUBINE E., (1961), « Principes de construction de manuels en langues étrangères », *IYACH*, n° 4.
- CHOUBINE E., (1963), *Principes de base des méthodes d'enseignement des langues étrangères*, Moscou, Uchpedgiz.
- CHTCHERBA L., (1926), *Rôle pédagogique général des langues étrangères*, Leningrad, Questions de pédagogie.
- CHTCHERBA L., (1927), *La question des nouvelles langues à l'école ouvrière*, Leningrad, Questions de pédagogie.
- CHTCHERBA L., (1947), *Enseigner les langues étrangères au lycée. Problèmes généraux de méthodologie*, Moscou, Vyschaya shkola.
- CHTCHERBA L., (1957), *La langue russe moderne, Travaux choisis*, Moscou, Nauka.
- CHTCHERBA L., (1974), *Méthode d'enseignement de la langue française. Système langagier et activité de la parole*, Leningrad, Nauka.
- CHTCHERBA L., (2002), *L'enseignement des langues à l'école*, Moscou, Academia.
- Commission d'État sur l'éducation, (1947), *Les principes de base de l'école de travail unifiée. 16 octobre 1918, la directive du PCUS et la résolution du gouvernement soviétique sur l'éducation publique*, v. 2. Moscou.
- COSTE D., (1989), « Actualiser la linguistique appliquée », *Cahier de linguistique française*, 10.
- COSTE D., (1997), *De la linguistique appliquée à la didactique des langues. Quelques aspects de la scène française*, Babylonia.
- CUQ J.-P. , GRUCA I., (2002), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG. (2005. 2^e édition revue et augmentée, p. 504).
- CUQ J.-P., (2005), « Trente ans d'évolution de la didactique des langues étrangères et secondes en France vues à travers deux dictionnaires ». *In* : Bouffard P. et Knoerre H., *La Revue de l'AQEFLS*, vol. 25, n° 2, Montréal, p. 45-61.
- CUQ J.-P., (2010), *Sciences du langage et didactique des langues*, Synergie Brésil, n° spécial 1.

- DABÈNE L., (1991), « L'enseignement précoce d'une langue ou éveil au langage » dans *Enseignements/apprentissages précoces des langues*, Le français dans le monde, Recherches et Applications.
- DANILOV M. (sous la direction de), (1975), *Didactique à l'école. Quelques problèmes de didactique moderne*, Moscou, Nauka.
- Développement méthodologique des leçons en anglais et en allemand*, (1954), Saratov, Département régional de l'éducation nationale. Institut de formation des enseignants.
- DNEPROV E., (1994), *La quatrième réforme de l'école en Russie*, Moscou, Interprax.
- DOBROLUBOV N., (1939), *Idées pédagogiques*, Moscou, Uchpedgiz.
- École de dix ans : matériel pour l'introduction à la dixième année, (1929), Moscou
- École de travail, Bulletin hebdomadaire du département de la réforme scolaire, n° 1-2, (1918), Moscou.
- EDMONDSON W., HOUSE J., (1993), *Einführung in die Sprachlehrforschung*, Tuebingen/Bâle, Francke.
- Éducation populaire, *Perspectives de développement, Pédagogie soviétique*, (1988), n° 12.
- ELAGIN A., (1911), Concernant l'article de E. Lambek « Sur l'enseignement des langues étrangères », *Collection pédagogique*, n° 12.
- ELOUKHINA N., (1989), « L'enseignement de la langue orale suivant la méthodologie communicative », *IYACH*, n° 2.
- EPSTEIN M., (1927), « Problèmes de l'enseignement des langues étrangères dans une école ouvrière », *Narodny Uchitel*, n° 10.
- FECHNER E., (1925), Objectifs et méthodes d'enseignement des langues étrangères : Collection Nouvelles idées en pédagogie, n° 7, Leningrad, Innostrannie yaziki.
- FECHNER E., (1924), *Méthodes d'enseignement de la langue allemande à l'école de Russie*, Leningrad, Innostrannie yaziki.
- GAK V., (1971), *Asymétrie de signe linguistique et quelques problèmes communs de la terminologie*, Moscou, Prosvechenie.
- GAK V., (1989a), *La typologie comparative de la langue française et la langue russe*, Moscou, Prosveshenie.
- GAK V., (1989b), « À propos de la linguistique contrastive », *Le nouveau dans la linguistique étrangère*, vol. 25.
- GAK V., LEITCHIK V., (1981), *Substitution des termes dans un aspect syntagmatique*, Moscou, Prosvechenie.
- GALPERIN I., (1956), *Essais sur la stylistique de la langue anglaise*, Moscou, Vyschaya shkola.
- GALSKOVA N., (2000), *Méthodes modernes d'enseignement des langues étrangères*, Moscou, Arcti-glossa.

- GALSKOVA N., GORCHEV A., NIKITENKO Z., SOLOVTSOVA E., (1989), « Enseignement des langues étrangères : la recherche de nouvelles voies », *IYACH*, n° 1.
- GANSHINA K., (1924), « Organisation de l'enseignement des langues étrangères dans une école ouvrière », *Vestnik Prosvechenia*, n° 1.
- GANSHINA K., (1930), *Méthodes d'enseignement des langues étrangères : exercices 5-8*, Moscou, Université pédagogique de l'Université d'État de Moscou.
- GANSHINA K., (sous la direction de), (1924), *Collection de matériels sur les méthodes d'enseignement des langues étrangères*, Moscou, Gos izdatelstvo.
- GEORGE H., (1991), *A model of error production. Second language learning. Contrastive analysis, error analysis and related aspects*, Michigan, University of Michigan.
- GERLACH A., (1914), « La valeur éducative imaginaire des langues étrangères imaginaires », *École russe*, n° 4-6.
- GERLACH A., (1919), « La valeur éducative imaginaire des langues étrangères imaginaires », *Problèmes internationaux de pédagogie sociale*, n° 1.
- GLIVENKO I., (1916), *La position des nouvelles langues à l'école secondaire*, Kharkov, Pechatnoe delo.
- GOFFMAN E. (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi – Les relations en public*, t. 2, Paris, Minuit.
- GORELOV I., (1963), « Quelques questions fondamentales de la méthode », *IYACH*, n° 4.
- GORELOV I., (1969), « Problèmes de méthodes d'enseignement à la lumière de la théorie générale de l'apprentissage des langues », *Problèmes d'enseignement des langues étrangères*, Partie I, Vladimir, VTU.
- GRACER A., (1964), *Apprentissage de la parole orale en anglais, De l'expérience de l'augmentation de l'efficacité du processus d'apprentissage des langues étrangères*, Moscou, Nauka.
- GRIGORIEVA V., IVANOV D., MAMONOVA A., (1960), *Le manuel de la langue allemande pour la cinquième année d'une école de huit ans*, Moscou, Uchpedgiz.
- GROUZINSKAIA I., (1933), *Méthodologie d'enseignement de l'anglais au lycée*, Moscou, Maison d'édition du ministère de l'éducation de RSFSR.
- GROUZINSKAIA I., (1940), « Exercices dans les classes V, VI, VII et VIII », *IYACH*, n° 2.
- GRUZDEVA P. (sous la direction de), (1940), *Pédagogie*, Moscou, Maison d'édition du ministère de l'éducation de RSFSR.
- GUEZ N., LYAKHOVITSKY M., MIROLUBOV A., (1982), *Méthodes d'enseignement des langues étrangères à l'école secondaire*, Moscou, Vyschaya shkola.
- GURLITT L., (1919), *Aspects négatifs du système scolaire classique*, *Problèmes internationaux de la pédagogie sociale*, vol. 1., Moscou, Département littéraire et d'édition du Commissariat du Peuple.

- GOURVITCH P., (1968), « Quelques questions fondamentales de l'enseignement facultatif des langues étrangères », *IYACH*, n° 3.
- ILINSKAYA O., (1927), « Conférence des professeurs de langues étrangères à Moscou », *Prosvechenie na transporte*, n° 11.
- IVANOVA V., (1975), « Cours d'enseignement de la langue étrangère », *IYACH*, n° 3.
- IVANOVA V., (1975), « Un cours de langue étrangère de deux ans », *IYACH*, n° 3.
- JACQUEMONT P., (1906), « L'enseignement du français à l'école », *Russkaia shkola*, n° 79.
- KARPOV I., (1947), « La méthode de recherche synthétique sur l'enseignement des langues étrangères », *Questions de psychologie et méthodes d'enseignement des langues étrangères*, Moscou, Uchpedgiz.
- KARPOV I., (1957), « Améliorer l'enseignement des langues étrangères à l'école secondaire », *IYACH*, n° 2.
- KAZIMIROVA I., (1979), *La typologie méthodologique des difficultés des cas grammaticaux de la langue française qu'on utilise dans la langue parlée*, thèse de doctorat, Université de Moscou, 290 p.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1992), *Les interactions verbales*, t. II, Paris, Armand Colin.
- KHALEEVA I., (1989), *Principes fondamentaux de la théorie de l'apprentissage de la compréhension du discours en langue étrangère (formation de traducteur)*, Moscou, Institut militaire.
- KHODERA R., (1997), « Linguistique ou didactique des langues étrangères ? », *IYACH*, n° 5, p. 11-12.
- KIREEVSKY I., (1998), *Critique et esthétique*, Moscou, Iskustvo.
- KLIMENTENKO A., (1978), « Enseignement expérimental de l'anglais à l'école à partir de six ans », *IYACH*, n° 2.
- KLIMENTENKO A. (sous la direction de), (1981), *Les bases théoriques de l'enseignement des langues étrangères au lycée*, Moscou, Pedagogika.
- KOKHOVSKY V., (1888), *Bref aperçu des activités du musée pédagogique des écoles militaires 1887-1888*, Saint-Petersbourg.
- KOLCHANSKII G., (1975), « Les aspects linguo-communicatifs de la communication orale », *IYACH*, n° 1.
- KOLESNIKOVA O., (1989), « Les jeux dans l'enseignement des langues étrangères », *IYACH*, n° 4.
- KOMKOV I., (1963), *Certaines méthodes d'enseignement primaire en langues étrangères à l'école*, Minsk, Uchpedgiz.
- KOMKOV I., (1970), *La méthode active de l'enseignement des langues étrangères à l'école*, Minsk, Uchpedgiz.
- KOMKOV I., (1973), *Apprentissage du discours en langue étrangère*, Minsk, Uchpedgiz.

- KOMKOV I. (sous la direction de), (1979), *Méthodes d'enseignement des langues étrangères*, Minsk, Uchpedgiz.
- KONSTANTINOV N., (1948), *Essais sur l'histoire de l'école soviétique pendant 30 ans*, Moscou, Uchpedgiz.
- KONSTANTINOV N., (1956), *Essais sur l'histoire de l'école secondaire*, Moscou, Uchpedgiz.
- KORNDORF B., (1952), « Livre de Arakin V. *Méthodes d'enseignement de l'anglais dans les classes V-VII* », *IYACH*, n° 6.
- KORNILOV K., (1931), *Manuel de psychologie*, vol. 5, Moscou, Gos izdatelstvo.
- KORNILOV K., (1947), « Psychologie, pédagogie et psychologie pédagogique », *Questions de psychologie et méthodes d'enseignement des langues étrangères*, Moscou, Gos izdatelstvo.
- KOROLEV F., (1958), *Essais sur l'histoire de l'école et de la pédagogie soviétique, 1917-1920*, vol. 1, Moscou, Académie des sciences pédagogiques de RSFSR.
- KOROVIN V., SVIRIDOV V., (2005), « Musée pédagogique des Écoles militaires russes », *Pedagogika*, n° 4, p. 76-83.
- KOSSOVA O., (1954), « Que montrent les examens de la dernière année universitaire », *IYACH*, n° 1.
- KOURLANDSKY M., (1927), « La connaissance des langues étrangères en URSS s'estompe – il est nécessaire de la faire revivre », *Sur les chemins d'une nouvelle école*, n° 4.
- KRAVKOV S., (1948), *L'interaction des sens*, Moscou, Rabotnik prosveshena.
- KROUPSKAÏA, N., (1958), *Problèmes à résoudre, Essais pédagogiques*, vol. 2, Moscou, Pedagogika.
- KROUPSKAÏA N., (1959), *L'enseignement des langues étrangères, les œuvres pédagogiques*, vol. 3, Moscou, Pedagogika.
- LADO R., (1957), *Linguistics across Cultures. Applied Linguistics for Language Teaching with a Foreword by Ch. C Fries*, Michigan, The University by Michigan Press.
- LAMBEK E., (1907), « Langues étrangères à l'école secondaire », *École russe*, n° 5-6, n° 9-11.
- LAPIDUS B., (1961), « Exercices combinés d'enseignement de la parole orale », *IYACH*, n° 2.
- LAPIDUS B., (1986), *Problèmes liés au contenu de l'apprentissage des langues dans une université des langues*, Moscou, Vyschaya shkola.
- LAZAREVA Y., (1971), Le premier séminaire russe pour methodistes en langues étrangères, *IYACH*, n° 4.
- LEONTIEV A., (1988), « Enseigner les langues étrangères à l'école : Opinion sur les voies de la perestroïka », *IYACH*, n° 4.
- LEONTIEV A., (2010), *Cours de psychologie générale*, Moscou, Academia.
- Les classes facultatives, (1975), *IYACH*, n° 4.

- Les objectifs de l'école en 1946-1947, Résumés du rapport du ministre de l'Éducation de la RSFSR A.G. Kalachnikov, Matériel pour le rapport sur l'introduction de la durée de onze ans, (1946), Moscou.
- LEVITOV N., (1925), « Intérêts professionnels des élèves de deux groupes de lycéens âgés de neuf ans », *Vestnik Prosvechenia*, n° 7.
- LOGINOVA O., (1952), *Histoire de l'enseignement des langues étrangères dans une école secondaire soviétique de 1917 à 1931, Essais historiques et pédagogiques*, Moscou, Uchpedgiz.
- LOGINOVA O., (1956), « Langues étrangères à l'école secondaire dans les premières années du pouvoir soviétique », *IYACH*, n° 5.
- LOMAKINA A., (1928), « Enseigner les langues étrangères à l'école du travail », *Narodny uchitel*, n° 5-6.
- LOUNATCHARSKY A., (1929), *Les langues étrangères dans la construction moderne, Langues étrangères à l'école soviétique*, Moscou, Uchpedgiz.
- LURIA A., (1998), *Langue et conscience*, Moscou, MGU.
- LYAKHOVITSKI M., (1973), « Certaines catégories fondamentales de méthodes d'enseignement des langues étrangères », *IYACH*, n° 1.
- LIUBARSKAIA A., (1929), *À la méthode de la lecture, Langue étrangère à l'école soviétique*, Moscou, Uchpedgiz.
- LIUBARSKAIA A., (1939), *Méthodes d'enseignement du français*, Moscou, Uchpedgiz.
- MAMUTA N., (1929), *Au programme du GUS, Langue étrangère à l'école soviétique*, Moscou, Uchpedgiz.
- MAMUTA N., (1934), *Langue étrangère à l'école secondaire, Langue étrangère au lycée*, Moscou, Uchpedgiz.
- MANZHOSSE B., (1930), *Fondements de la didactique soviétique*, Moscou, Rabotnik prosvechenia.
- MARGOLINA S., (1929), *Langues étrangères et travail socialement utile*, Moscou, Gosizdat.
- Matériel sur la réforme scolaire : exemples de programmes et de notes explicatives, (1915), Moscou, PGR.
- MAXIMOVA S., (2005), *L'enseignement des langues anciennes dans l'école classique russe aux XIX^e-XX^e siècles*, Moscou, Nauka, p. 5-181.
- MEDYNSKY E., (1942), « Le contenu du travail éducatif de l'école soviétique pendant 25 ans », *Pédagogie soviétique*, n° 10.
- MIJUEV P., (1890) But de l'enseignement des langues nouvelles à l'école, *École russe*, décembre.
- MILROUD P., (1989), « Le problème du développement des écoliers à l'aide d'une langue étrangère », *IYACH*, n° 3.

- MINIAR-BELORUTCHEV R., (1990), *Méthodologie de l'enseignement de la langue française*, Moscou, Prosvechenie.
- MIROLUBOV A. (sous la direction de), (1961), *À propos de l'enseignement des langues étrangères dans une école de huit ans*, Moscou, APN RSFSR.
- MIROLUBOV A., (1962), « Questions fondamentales de la méthodologie d'enseignement des langues étrangères à l'école soviétique », *IYACH*, n° 1.
- MIROLUBOV A. (sous la direction de), (1967), *Méthodes générales d'enseignement des langues étrangères à l'école*, Moscou, APN RSFSR.
- MIROLUBOV A., (1991), *Méthode cognitive-comparative de l'enseignement des langues étrangères*, Moscou, Logos.
- MIROLUBOV A., (2002), *Histoire de la méthodologie nationale de l'enseignement des langues étrangères*, Moscou, Stupeni.
- MIROLUBOV A., TSETLIN V., (1967), « Cours optionnels de langues étrangères », *IYACH*, n° 4.
- MOSKALSKAYA O., (1971), « Notion de l'acquisition pratique de la langue étrangère à l'école », *IYACH*, n° 1.
- NEDLER G., (1879), *L'enseignement des langues étrangères à l'école*, Saint-Pétersbourg, Tipografia Demakova.
- NEY P., (1910), *Rapport sur l'enseignement des langues étrangères*, Saint-Pétersbourg, Tipografia Montvida.
- NIKONOVA S., (1969), *À l'origine de la méthodologie soviétique d'enseignement des langues étrangères*, Moscou, Prosveshenie.
- Nouveaux programmes pour une école du travail unifiée, vol. 1, (1923), Moscou, APN.
- ORBINSKY R., (février 1864), *L'enseignement des langues étrangères*, Ministère de l'Éducation, février.
- OUCHINSKY K., (1861), « Mot natal », Moscou, Ministère de l'Éducation.
- OUCHINSKY K., (1948), « Note explicative aux projets de programme du cours de formation dans la société éducative des filles nobles à Saint-Pétersbourg, Collège Alexandrovsky », *Travaux collectés*, vol. 6, Leningrad, APN RSFSR.
- OUCHINSKY K., (1949), *Œuvres complètes*, vol. 6, sous la direction de Egolin. A., Moscou, APN RSFSR.
- PALMER H., (1917), *The Scientific Study and Teaching of Languages*, Londres, Harrap.
- PASSOV E., (1969), « La typologie méthodologique des structures grammaticales », *Problèmes d'enseignement des langues étrangères*, Partie III, Vladimir.
- PASSOV E., (1989), *Principes de base des méthodes de communication pour l'enseignement de la communication en langues étrangères*, Moscou, Prosveschenie.

- PASSOV E., (1991), *Méthode communicative de l'enseignement des langues étrangères*, Moscou, Prosveschenie.
- PASSOV E., KUZOVLEV V., KOROSTYLEV V., (1987), « L'objectif de l'enseignement des langues étrangères à l'état actuel du développement de la société », *IYACH*, n° 6.
- PAVLOVSKAYA A., (2003), *L'enseignement en Russie : histoire et traditions*, Moscou, Olma-press.
- PEKARSKY P., (1862), *Science et littérature en Russie sous Pierre le Grand*, vol. 2, Saint-Pétersbourg, Tipografia tovarishestva Obschestvennaya polsa.
- PINKEVICH A., (1927), *Pédagogie soviétique pendant dix ans (1917-1927)*, Moscou, Rabotnik prosveschenia.
- PISKUNOV A., (1963), *Théorie et pratique de l'école du travail en Allemagne*, Moscou, Nauka.
- Plans et programmes exemplaires des matières enseignées dans les gymnases pour hommes et les gymnases, (1879), Saint-Pétersbourg, MNP.
- Plans et programmes exemplaires des matières enseignées dans les gymnases pour hommes et les gymnases, (1890), Saint-Pétersbourg, MNP.
- Pour aider l'enseignant : De l'expérience des professeurs de langues étrangères, (1951), Tomsk.
- Programme de lycée (urbain), Langues étrangères, (1936), Moscou, Gos isdatelstvo.
- Programmes d'études secondaires, Langue anglaise, (1967), Moscou, Gos isdatelstvo.
- Programmes d'études secondaires, Langues étrangères, (1949), Moscou, Gos isdatelstvo.
- Programmes d'études secondaires, Langues étrangères, (1954), Moscou, Gos isdatelstvo.
- Programmes et notes méthodologiques de l'école du travail unifié, vol. 3, (1927), Moscou, Gos isdatelstvo.
- PUREN C., (1998), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-Clé international.
- RAEVSKY A., (1958), *Psychologie de la parole dans la science psychologique soviétique pendant 40 ans*, Kiev, Izdatelstvo kievskogo universiteta.
- RAKHMANOV I. (sous la direction de), (1947), *Dictionnaire minimum en anglais, français et allemand pour les écoles secondaires*, Moscou, Sovetskaya shkola.
- RAKHMANOV I., (1948), « Quelques questions théoriques sur la méthodologie de l'enseignement des langues étrangères à l'école secondaire », *IYACH*, n° 3.
- RAKHMANOV I., (1949), *Essai sur l'histoire des méthodes d'enseignement des nouvelles langues étrangères*, thèse de doctorat, Moscou.
- RAKHMANOV I., (1950), « Expérience scolaire avec le nouveau programme », *IYACH* n° 5.

- RAKHMANOV I., (1952), « Assimilation réceptive et reproductive d'une langue étrangère à l'école secondaire », *IYACH*, n° 4.
- RAKHMANOV I., (1956), *Méthodes d'enseignement de la langue allemande (8^e à la 10^e année)*, Moscou, APN RSFSR.
- RAKHMANOV I., (1961), « Exigences méthodologiques pour les manuels de langue étrangère pour une école de huit ans », *IYACH*, n° 4.
- RAKHMANOV I., (1965), « Modèles et leur utilisation dans l'enseignement d'une langue étrangère », *IYACH*, n° 4.
- RAKHMANOV I., (1980), *Enseignement de l'oral en langue étrangère*, Moscou, Vyschaya shkola.
- RAKHMANOV I., CHTCHERBA D., (1946), « Principes de base pour la sélection d'un minimum lexical pour l'école secondaire », *Inostrannyye yazyki v shkole*, Moscou.
- REFORMATSKY A., (1967), *Introduction à la linguistique*, Moscou, Aspent press.
- REFORMATSKY A., (1986), *Les pensées sur la terminologie. Les problèmes actuels de la terminologie russe*, Moscou, Nauka.
- REICHSTEIN A., (1986), « Aspect national-culturel d'intercommunication », *IYACH*, n° 5.
- Résolution sur le rapport de Ganshina K. Sur la rationalisation de l'enseignement des langues étrangères, Supports pédagogiques des cours de conférence de professeurs de langues étrangères, (1930), Moscou.
- « Réunion sur l'amélioration de l'enseignement des langues étrangères », (1958), *Pédagogie soviétique*, n° 4.
- RIZEL E., KESTNER M., (1937), *Allemand, manuel pour la VIII^e classe de l'école*, Moscou, Uchpedgiz.
- ROGOVA G., (1963), « Le cours d'introduction oral de classe V », *IYACH*, n° 1.
- ROGOVA G., (1974), « Les objectifs et les buts de l'enseignement des langues étrangères », *IYACH*, n° 4.
- ROGOVA G., (1975), « Les méthodes et techniques d'enseignement des langues étrangères », *IYACH*, n° 2.
- ROGOVA G., RABINOVITCH F., SAKHAROVA T., (1991), *Méthodologie de l'enseignement des langues étrangères à l'école secondaire*, Moscou, Prosveschenie.
- RYT E., (1930), *Principes de base des méthodes d'enseignement des langues étrangères*, Moscou, Mospoligraf.
- SADCHIKOVA Y., STUZHINA Y., (1969), « L'enseignement des langues étrangères dans les écoles rurales de huit ans », *IYACH*, n° 3.
- SAFONOVA V., (1993), *L'approche socioculturelle de l'enseignement d'une langue étrangère en tant que spécialité*, Résumé de la thèse, MGU, Moscou.

- SALISTRA I., (1939), « La question de la comparaison d'une langue étrangère avec une langue maternelle », *IYACH*, n° 1.
- SALISTRA I., (1952), « Principe d'utilisation de la langue maternelle dans l'étude des langues étrangères », *Sovetskaya pedagogika*, n° 2.
- SALISTRA I., (1958), *Méthode d'enseignement de la langue allemande*, Moscou, Uchpedgiz.
- SCHEDROVITSKI G., (2004), *Psychologie et méthodologie*, Moscou, Put.
- SHCHERBAKOVA M., (2003), *Les particularités de l'enseignement de la deuxième langue étrangère des étudiants de la faculté des lettres*, vol. 2, Voronej, Vestnik VGU.
- SCHULZ A., (1896), *L'enseignement initial de la langue allemande. Brèves notes sur l'alphabet allemand illustré*, Saint-Petersbourg, D.D. Poluboyarinov.
- SECHENOV I., (1947), *Sélection d'œuvres philosophiques et psychologiques*, Moscou, Gos izdatelstvo.
- SHAPIRO L., (1918), « Devrait-on attendre les programmes ? », *Éducation populaire*, Hebdomadaire de NKP, n° 20, Moscou.
- SHARNOV G., (1907), « Le schéma général d'organisation scolaire », *École russe*, n° 5-6.
- SHATILOV S., (1968), « La généralisation des résultats de l'enseignement expérimental de la parole orale en allemand », *Uchenie zapiski LGPI*, Leningrad.
- SHATILOV S., (1986), *Méthodologie d'enseignement de la langue allemande à l'école secondaire*, Moscou.
- SHESTAKOV D., (1926), *La question des méthodes d'enseignement de l'anglais*, Actes de l'université d'État d'Extrême-Orient : série XIV, n° 1, Vladivostok, DGU.
- SHKLYAEVA, A., (1965), *La question des changements dans l'enseignement d'une langue étrangère à l'étape initiale, Questions d'enseignement dans une langue étrangère*, Moscou, Uchpedgiz.
- SOKOLOV A., (1963), *Analyse électromyographique de la parole interne et le problème de la neurodynamique de la pensée, La pensée et la parole*, Moscou, APN.
- SOKOLOV A., (2007), *Discours intérieur et la pensée*, Moscou, LKI.
- SPENDIAROV E., (1927), *Bases de la méthode naturelle d'enseignement des langues étrangères*, Tiflis, Pedagogika.
- STARKOV A., (1964), *Enseignement du discours oral*, Voronej, VGU.
- STARKOV A., (1968), *Approche fonctionnelle dans l'enseignement des langues étrangères. Le rapport entre les concepts traditionnels et les nouveaux concepts de la linguistique romano-germanique, matériel du symposium*, Voronej, VGU.
- STARKOVA Z., (1962), « Organisation d'un cours d'introduction orale à l'anglais, classe V », *IYACH*, n° 6.

- STARKOVA Z., (1964), « Sélection des unités lexicales pour la phase initiale de la formation », *Questions de philologie et méthodes d'enseignement des langues étrangères*, Voronej, VGU.
- STARKOVA Z., (1968), « Remarques sur le cours d'introduction oral à l'anglais », *Questions de philologie et méthodes d'enseignement des langues germaniques et romanes, Partie I*, Voronej, VGU.
- STRESIKOSIN V., (1962), « Sur la mise en œuvre de l'arrêté du ministre de l'Éducation de la RSFSR du 5/07/1961 n° 219 "Sur l'amélioration de l'étude des langues étrangères" et sur les mesures visant à améliorer ce travail », *IYACH*, n° 3.
- STRESIKOSIN V., (1968), « Quelques questions sur la préparation facultative des étudiants », *IYACH*, n° 2.
- STROMILOV N., (1917a), « L'échec séculaire de dressage en langue étrangère (vers la réévaluation des valeurs de l'école) », *Collection pédagogique*, n° 1.
- STROMILOV N., (1917b), « L'échec séculaire de dressage en langue étrangère (sur les ruines du système allemand) », *Collection pédagogique*, n° 12.
- Sur la réforme des écoles secondaires et professionnelles, (1984), Moscou, Politizdat.
- TCHAADAËV P., (1991), *Œuvres complètes*, Moscou, Nauka.
- TCHERNOLUSSKII G., (1908), « Problèmes fondamentaux de l'organisation d'une école démocratique libre en Russie », *École russe*, n° 9-11.
- TENNOVA N., (1949), *Le système des ouvrages écrits sur les langues étrangères à l'école secondaire*, Moscou.
- « Terminer la restructuration de l'enseignement des langues (éditorial) », *Éducation du peuple*, n° 1, (1951).
- THOMSON A., (1891), « L'étude des langues étrangères dans les écoles secondaires », *Collection pédagogique*, n° 7-12.
- TIKHEËVA E., (1925), *L'enseignement des langues étrangères*, Leningrad, Obrazovanie.
- Transcription de la Conférence sur l'enseignement des langues étrangères, 27 au 28 février 1962
- Travaux des réunions des enseignants de la langue russe et des langues étrangères pour l'année scolaire 1886-1887, (1888), Saint-Pétersbourg.
- TRUBETSKOI N., (2000), *Les bases de la phonologie*, Moscou, Aspect press.
- TSETLIN V., (1950), *Méthodes d'enseignement du français en Ve-VIIe*, Moscou, APN RSFSR.
- TSETLIN V., (1958), « Expérience de recherche méthodique », *IYACH*, n° 3.
- TSETLIN V., (1961), *Méthodologie d'enseignement des phénomènes grammaticaux de la langue française à l'école secondaire*, Moscou, APN RSFSR.
- TSETLIN V., (1962), « Enseignement de l'expression orale en langue étrangère », *IYACH*, n° 2.

- TSETLIN V., (1968), « Questions fondamentales sur le contenu et l'organisation des cours approfondis en langues étrangères », *IYACH*, n° 6.
- TSVETKOVA Z., (1940), *Pour aider un professeur de langues étrangères à l'école secondaire*, vol. 1, Moscou, Gosucheb pedagog.
- TUNKEL V., (1965), *La question de la transmission orale du message vocal*, Moscou, APN.
- UMAN L., (1964), *Le problème de l'interférence grammaticale (à la base de la langue russe et de la langue française)*, résumé d'auteur d'une thèse, Sciences du langage, Université pédagogique de Moscou, 16 p.
- VASILYEVA M., SINYAVSKAYA E., (1976), *Méthode de l'enseignement des langues étrangères à l'étranger*, Moscou, Progress.
- VEDEL G., (1962), *Réorganisation de l'enseignement des langues étrangères et de la place de la langue maternelle dans le processus d'apprentissage*, Voronej, VGU.
- VEDEL G., (1963), « Sur la question des fondements scientifiques de la méthode d'enseignement », *IYACH*, n° 1.
- VEDEL G., (1968), « Moyen perspectif de construire le processus pédagogique de l'enseignement des langues étrangères », *Questions de philologie et méthodes d'enseignement des langues germaniques et romanes*, Partie II, Voronej, VGU.
- VESELOV G., (1987), « Rapport du ministre de l'Éducation de la RSFSR, G.P. Veselov, au Congrès des enseignants de toute la Russie des 2 et 3 juin 1977 », *IYACH*, n° 5.
- VIKHERT Y., (1930), *Objectifs et tâches de l'enseignement des langues étrangères, Actes des conférences des professeurs de langues étrangères*, Moscou, Nauka.
- VOLYNTSEVICH V., (1911), « Moment critique dans l'enseignement des langues étrangères », *Collection pédagogique*, n° 7-12.
- VORONTSOVA G., (1948), « Le minimum grammatical d'une langue étrangère », *IYACH*, n° 5.
- VYGOTSKI L., (1926), *Pédagogie psychologique*, Moscou, Pedagogikapress.
- WEINRECH U., (1968), *Languages in contact. Findings and problems*, Paris, Mouton.
- WOOLDRIDGE D., (1965), *Mécanismes du cerveau*, Moscou, Mir.
- ZAITSEVA L., (1976), « Demande du matériel auditif qui contient le lexique inconnu », *IYACH*, n° 6.
- ZHELEZNYAK V., (1961), « Problème de la corrélation de la parole et de la lecture orale au stade initial d'apprentissage des langues étrangères », *IYACH*, n° 2.
- ZHILINA M., (1929), « L'aide d'une langue étrangère dans une école de travail », *Prosveschenie na transporte*, n° 10.
- ZHINKIN N., (1954), « Discussion scientifique », *IYACH*, n° 3
- ZHINKIN N., (1964), « À propos des transitions de code dans la parole interne », *Questions de linguistique*, Moscou, APN RSFSR.

- ZIMNYAYA I., (2000), *Psychologie pédagogique*, Moscou, Logos.
- ZLATOGORSKAYA R., (1962), « Cours d'allemand en classe V », *Professeurs de langue allemande*, Moscou.
- ZVEGINTSEV V., (1953), « Fondements théoriques de l'assimilation réceptive et reproductive d'une langue étrangère », *IYACH*, n° 5.
- ZVEGINTSEV V., (1954), « Les fondements méthodologiques de la méthodologie de l'enseignement des langues étrangères (résultats de la discussion) », *IYACH*, n° 3.
- ZVEREV I., (1971), « Le problème des classes facultatives à l'école secondaire », *Pédagogie soviétique*, n° 4.

Textes législatifs

- Académie russe de l'éducation, Archives scientifiques, F 4, Op. 1, D. 106, L. 35.
- Archives d'État de la Fédération de Russie, F. A-298, Op. 1, D. 57, L. 6.
- « Attachement à circulaire, Département de formation des enseignants, 31 octobre 1918 », (1918), *Éducation populaire*, n° 22.
- Commissariat des lumières nationales de l'Union des communes du Nord, (1919), *Programme exemplaire des langues étrangères*, Petrograd.
- Commissariat du peuple à l'éducation de la RSFSR, (1932), *Bulletin du Commissariat du peuple à l'éducation de la RSFSR*, n° 46, art. 593.
- Commissariat du peuple à l'éducation de la RSFSR, (1932), *Bulletin du Commissariat du peuple à l'éducation de la RSFSR*, n° 47, art. 611.
- Commissariat du peuple à l'éducation de la RSFSR, (1933), *Bulletin du Commissariat du peuple à l'éducation de la RSFSR*, n° 21, art. 317.
- Commissariat du peuple à l'éducation de la RSFSR, (1934), *Bulletin du Commissariat du peuple à l'éducation de la RSFSR*, n° 25, art. 440.
- Commissariat du peuple à l'éducation de la RSFSR, (1934), *Bulletin du Commissariat du peuple à l'éducation de la RSFSR*, n° 25, p. 440.
- Commissariat du peuple à l'éducation de la RSFSR, (1934), *Bulletin du Commissariat du peuple à l'éducation de la RSFSR*, n° 30, art. 523.
- Commissariat du peuple à l'éducation de la RSFSR, (1935), *Bulletin du Commissariat du peuple à l'éducation de la RSFSR*, n° 25, art. 444.
- Commissariat du peuple à l'éducation de la RSFSR, (1931), *Bulletin du Commissariat du peuple à l'éducation de la RSFSR*, n° 48-49, art. 634.
- Commissariat du peuple à l'éducation de la RSFSR, (1933), *Bulletin du Commissariat populaire à l'éducation de la RSFSR*, n° 19, art. 287.
- Commissariat du peuple à l'éducation de la RSFSR, (1940), Recueil des ordres et des directives concernant le Commissariat du Peuple à l'éducation de la RSFSR, n° 21-22.

- Commissariat du peuple des lumières, (1929), *Hebdomadaire du Commissariat du Peuple des Lumières*, n° 35.
- Commissariat du Peuple des Lumières de la RSFSR, (1927), *Hebdomadaire du Commissariat du Peuple des Lumières de la RSFSR*, n° 49.
- Commissariat populaire à l'éducation de la RSFSR, (1937), Recueil des ordres et des instructions concernant le Commissariat populaire à l'éducation de la RSFSR, n° 17, art. 301.
- Commissariat populaire à l'éducation de la RSFSR, (1937), Recueil des ordres et des directives concernant le Commissariat populaire à l'éducation de la RSFSR, n° 18, art. 320.
- Commissariat populaire à l'éducation de la RSFSR, (1937), Recueil des ordres et des instructions concernant le Commissariat populaire à l'éducation de la RSFSR, n° 20, art. 340.
- Commission électorale centrale, *Bulletin d'information*, 31 décembre 1918.
- Comité central du PCUS, (1929), « Résolutions du Comité central du PCUS sur l'étude des langues étrangères », *Izvestia du Comité exécutif central*, 12 septembre 1929, n° 210.
- Comité central du PCUS, (1947), *Le programme et les régimes dans les écoles primaires et secondaires. Résolution du Comité central du PCUS du 26 août 1932. Directives du Comité central du PCUS et résolution du gouvernement soviétique sur l'école*, Moscou.
- Conseil du commissariat populaire à l'éducation de la RSFSR, *Les grandes tendances de la construction des programmes des écoles primaires et secondaires sur la base du décret du Comité central du PCUS du 5 septembre 1931. Résolution du conseil du commissariat populaire à l'éducation de la RSFSR du 10 novembre 1931*, Moscou.
- Constitution de la Fédération de Russie, adoptée le 12 décembre 1993.
- « Décision de la session du Département de littérature et de langue de l'Académie des sciences de l'URSS concernant l'enseignement des langues à l'école », (1951), *Pédagogie soviétique*, n° 1.
- Économie nationale de l'URSS en 1969, (1970), Moscou, Statistika.
- Gouvernement de l'URSS, (1966), *Recueil de résolutions du gouvernement de l'URSS*, Moscou, n° 3.
- Le programme des cours optionnels en langues étrangères, (1967), *IYACH*, n° 4.
- Loi fédérale n° 273-FZ du 29 décembre 2012 sur l'éducation en Fédération de Russie, acceptée par la Douma d'État le 21 décembre 2012, approuvée par le Conseil de la Fédération le 26 décembre 2012.
- Matériel sur la réforme scolaire : exemples de programmes et de notes explicatives, (1915), PGR.

Ministère de l'Éducation de la Fédération de Russie, *Lettre du département de l'enseignement secondaire général du 28 novembre 2000 n° 3131 / 11-13 sur l'étude des langues étrangères dans les établissements d'enseignement général.*

Ministère de l'Éducation de la Fédération de la RSFSR, (1962), *Ordres et instructions du ministère de l'Éducation de la RSFSR*, n° 36.

Ministère de l'Éducation de la Fédération de la RSFSR, (1962), *Ordres et instructions du ministère de l'Éducation de la RSFSR*, n° 39.

Ministère de l'Éducation de RSFSR, (1981), *Les instructions du ministère de l'Éducation de RSFSR*, n° 10.

Ministère de l'Éducation de la RSFSR, (1947), *Recueil des ordres et des instructions du ministère de l'éducation de la RSFSR*. n° 6.

Ministère de l'Éducation de la RSFSR, (1953), *Recueil des ordres et des instructions du ministère de l'Éducation de la RSFSR*, n° 45.

Ministère de l'Éducation de la RSFSR, (1955), *Recueil des ordres et des instructions du Ministère de l'Éducation de la RSFSR*, n° 29.

Ministère de l'Éducation de la RSFSR, (1955), *Recueil des ordres et des instructions du ministère de l'éducation de la RSFSR*, n° 38.

Ministère de l'Éducation de la RSFSR, (1957), *Recueil des ordres et des instructions du Ministère de l'éducation de la RSFSR*, n° 39.

Ministère de l'Éducation de la RSFSR, (1957), *Recueil des ordres et des instructions du ministère de l'éducation de la RSFSR*, n° 46.

Ministère de l'Éducation de la RSFSR, (1958), *Recueil d'ordres et d'instructions du ministère de l'Éducation de la RSFSR*, n° 19.

Ministère de l'Éducation de la RSFSR, (1959), *Recueil des ordres et des instructions du ministère de l'Éducation de la RSFSR*, n° 26.

Ministère de l'Éducation de la RSFSR, (1959), *Recueil des ordres et des instructions du ministère de l'Éducation de la RSFSR*, n° 40.

Ministère de l'Éducation de la RSFSR, (1960), *Recueil des ordres et des instructions du Ministère de l'éducation de la RSFSR*, n° 32.

Ministère de l'Éducation de la RSFSR, (1962), *Recueil des ordres et des instructions du Ministère de l'éducation de la RSFSR*, n° 36.

Ministère de l'Éducation de la RSFSR, (1964), *Recueil des ordres et des instructions du Ministère de l'éducation de la RSFSR*, n° 25.

Ministère de l'Éducation de la RSFSR, (1966), *Recueil des ordres et des instructions du Ministère de l'éducation de la RSFSR*, n° 24.

- Ministère de l'Éducation de la RSFSR, (1971), Recueil des ordres et des instructions du Ministère de l'éducation de la RSFSR, n° 11.
- Ministère de l'Éducation de la RSFSR, (1980), Recueil des ordres et des instructions du Ministère de l'éducation de la RSFSR, n° 26.
- Ministère de l'Éducation de la RSFSR, (1981), Recueil des ordres et des instructions du Ministère de l'éducation de la RSFSR, n° 10.
- Ministère de l'Éducation de la RSFSR, (1981), Recueil des ordres et des instructions du Ministère de l'éducation de la RSFSR, n° 7.
- Ministère de l'Éducation de la RSFSR, (1982), Recueil des ordres et des instructions du Ministère de l'éducation de la RSFSR, n° 9.
- Ministère de l'Éducation de la RSFSR, (1983), Recueil des ordres et des instructions du Ministère de l'éducation de la RSFSR, n° 18.
- Ministère de l'Éducation de la RSFSR, (1983), Recueil des ordres et des instructions du Ministère de l'éducation de la RSFSR, n° 6.
- Ministère de l'Éducation de la RSFSR, (1984), Recueil des ordres et des instructions du Ministère de l'éducation de la RSFSR, n° 12.
- Ministère de l'Éducation de la RSFSR, (1988), Recueil des ordres et des instructions du Ministère de l'éducation de la RSFSR, n° 10.
- Ministère de l'Éducation de la RSFSR, (1989), Recueil des ordres et des instructions du Ministère de l'éducation de la RSFSR, n° 32.
- Ministère de l'Éducation de la RSFSR, (1989), Recueil des ordres et des instructions du Ministère de l'éducation de la RSFSR, n° 8.
- Narcompros de la RSFSR, (1931), *Lettre pédagogique et méthodologique sur la formulation de l'enseignement des langues étrangères dans différents types d'écoles*, Moscou.
- Narcompros de la RSFSR, (1933), *Programme de lycée (urbain et rural). 5-8 années d'étude*, Moscou.
- Questions relatives à l'enseignement des langues étrangères dans des écoles. Actes du 1^{er} Congrès régional des enseignants de langues étrangères du Caucase du Nord, (1928), Rostov.
- Section scientifique et pédagogique du conseil académique de l'État, (1925), *Programmes pour la première concentration d'écoles secondaires (5, 6, 7^e années)*, Moscou, Gos isdatelstvo.

Dictionnaires

- Azimov E. (sous la direction de), (1999), *Dictionnaire des termes méthodologiques (théorie et pratique de l'enseignement des langues)*, Saint-Petersbourg, Zlatoust.

CUQ J.-P. (dir.), (2004), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE international, p. 303.

GALISSON R., COSTE D., (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.

YARTSEVA V. (sous la direction de), (1990), *Dictionnaire linguistique encyclopédique*, Moscou, Bolshaya encyclopedia.

Sources électroniques

ANDREI R., (2017), « “Dans le pays russe”. Révélation de l’historien français russophile sur la Russie et les Russes », 9 février 2017, [consulté le 15 février 2019], disponible à <https://moiarussia.ru/v-russkoj-strane-otkroveniya-frantsuzskogo-istorika-rusofila-rossii-i-russkih/>.

Compétences en langues étrangères, 22 juillet 2013, [consulté le 15 février 2019], disponible à <https://fom.ru/obshchestvo/10998>.

LEMUTKINA M., (2015), « Le ministère de l’Éducation et des Sciences a expliqué comment il choisira une deuxième langue étrangère dans les écoles », *Moskovsky Komsomolets*, n° 26901, 2 septembre 2015 [consulté le 15 février 2019], disponible à <https://www.mk.ru/social/2015/09/01/minobrnauki-obyasnilo-kak-budut-vybirat-vtoroy-inostranny-yazyk-v-shkolakh.html>.

POUCHKINE A., *Notes de destination officielle* [e-book], collection d’œuvres en dix volumes, vol. 7, [consulté le 15 février 2019], disponible à <https://rvb.ru/pushkin/01text/08history/04official/1177.htm>.

SOLOVIEV S., (1851-1879), *Histoire de la Russie depuis l’Antiquité* [e-book], Tovarischestvo Obschestvennaya Polza, [consulté le 15 février 2019], disponible à https://azbyka.ru/otechnik/Sergej_Solovev/istorija-rossii-s-drevnejshih-vremen/.

TOLSTOÏ L., (1996), *Jeunesse* [e-book], collection d’œuvres en huit volumes, vol. 1, Moscou, Lexic, [consulté le 15 février 2019], disponible à <https://ilibrary.ru/text/1334/p.31/index.html>.

TCHERNIKH A., (2017), «Loi sur la soustraction linguistique», *Kommersante*, 27 septembre 2017 [consulté le 15 février 2019], disponible à <https://www.kommersant.ru/doc/3422571>

VYSKOTCHKOV L., (2017), *Magistra vitae de l’empereur Nicolas I* [e-book], La Russie ancienne dans le temps, les personnalités et les idées, éd. 7. [consulté le 15 février 2019], disponible à <https://cyberleninka.ru/article/v/magistra-vitae-imperatora-nikolaya-i>.

Annexes

Code	E1
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Gymnase n° 171
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	14 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	3 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Le français général
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université pédagogique de Saint-Petersbourg, Master linguistique
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	« Le français en perspective » de Kouligina, Adosphère, Alter Ego, Extra
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	oui
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	non
À quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	Tous les types d'activité langagière sont présents dans chaque leçon. En 5e et 6e années, on accorde plus de temps à la phonétique
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	Parler et écrire, ce sont les principales compétences dans l'apprentissage d'une langue étrangère, car l'objectif de l'enseignement de la langue est la communication.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	1. Kouligina A.S. « La langue française, Manuel pour les Écoles avec l'enseignement approfondi du français », Prosvechenie, Moscou, 2011 2. Kouligina A.S. « La langue française, Collection d'exercices. Manuel pour la lecture, pour les établissements d'enseignement et les Écoles avec une étude approfondie de la langue française », Prosvechenie, Moscou, 2011 3. Grigorieva E.Y. « Langue française. 9e année: manuel destiné aux établissements d'enseignement et aux Écoles avec une étude approfondie de la langue française », Prosvechenie, Moscou, 2011 4. Grigorieva E.Y., Gorbacheva E.Y., Lysenko M.R. « Français (niveau de base). 10-11 », Prosvechenie, Moscou, 2007
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	Oui, on peut dans le cadre de la composante scolaire.
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	non
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	non
À votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Avec une bonne préparation pour la leçon et avec l'équipement et le matériel visuel nécessaires, il est possible et nécessaire de se passer sans la langue russe. Mais son utilisation avec modération, à mon avis, ne gêne pas l'apprentissage.
À votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	La division des élèves en groupes, l'existence des devoirs, dont la mise en œuvre est strictement contrôlée
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	élargir la liste d'ensemble méthodique scolaire. Notamment d'utiliser plus de méthodes étrangères à l'école

Code	E2
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Gymnase
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	de 8 à 12 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	5 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Français général et géographie en français
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université pédagogique d'État de Tatarstan
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	« Français en perspective » (Kouligina)
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	oui
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	non
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	La grammaire
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	communication
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	non
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	J'essaie de ne pas dévier de la bibliographie officielle.
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	non
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	La langue maternelle aide. On ne peut pas se passer de la langue maternelle au niveau initial de l'apprentissage.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	Je ne peux pas répondre.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	

Code	E3
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Établissement d'enseignement public lycée n° 271 nommé d'après P.I. Fedoulov
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	14-15 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	3 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Cours général (FLE), histoire de la République française, enseignement de la traduction et de l'interprétation
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Licence linguistique du département des langues latines de la faculté des langues étrangères de l'Université d'État de Herzen, puis Master de sciences pédagogiques du département de didactique
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	1. R. Steele « Civilisation progressive du français, Niveau intermédiaire » 2. Marie-Pierre Caquineau-Gündüz, Yvonne Delatour « Les 500 exercices de grammaire B1 » 3. J. Pecheur, Jacky Girardet « Écho B1.1 : Méthode de français » 4. Anne Akyüz « Mise en pratique vocabulaire - intermédiaire »
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	non
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	oui
À quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	La compréhension orale, l'expression orale.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	La communication, car c'est le sens de la langue.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	La littérature et autres manuels didactiques : Le manuel de la langue française pour la 5e dans les écoles avec l'apprentissage approfondi de la langue française « Français en perspective » de A. Kouliguina, Sch. Iokhim, Moscou, 2014 CD MP3. Matériels didactiques: L'ensemble didactique de l'apprentissage de la langue française pour la 5e comprend : 1) A. Kouliguina, O. Iokhim « Le Français en perspective. Le manuel de la langue française pour le 5e des écoles avec l'apprentissage approfondi de la langue française ». Prosveschenie, 2014. 2) A. Kouliguina « Le français en perspective : livre de l'enseignant accompagnant le manuel de la langue française pour la 5e des écoles avec apprentissage approfondi de la langue française ». Prosveschenie, 2014. Les manuels didactiques supplémentaires sont: C.Miquel. « Grammaire en dialogues. Niveau débutant ». Clé international. 2011. S.Schmitt. « Vocabulaire progressif pour les adolescents ». Clé international. A. Ivantchenko « La grammaire de la langue française : schémas et exercices », Saint-Petersbourg, 2012. « 450 exercices de grammaire », Clé international. A. Ivantchenko « La grammaire. Recueil des exercices », Karo, 2006. A. Ivantchenko « 20 thèmes à discuter », Karo, 2010. « Vocabulaire progressif. Niveau débutant ». Clé International. 2002. « Vocabulaire progressif. Niveau intermédiaire ». Clé International. 2002. « Entraînez-vous. Grammaire. Niveau intermédiaire ». 1996. « Grammaire progressive. Niveau intermédiaire ». Clé International. 2001. K. Gret « Allons jouer ! ». Karo, 2002 Des sites didactiques: Vidéos avec exercices de TV5 Monde d'après le thème de la leçon ; Le site Bonjour de France (http://www.bonjourdefrance.com) ; http://cabouge.tv5monde.com ; www.ortholud.com ; www.logicieleducatif.fr
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	Oui, je peux.
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	Je les utilise.
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	non

Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	oui
À votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Cela dépend du niveau des élèves. Au niveau A2, on peut commencer à utiliser uniquement le français (toutes les explications ne posent pas de problème de compréhension).
À votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	En Russie, il existe une base solide (grammaire, discours écrit, phonétique), mais en tant que tel, il n'y a pratiquement pas de discours oral.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Consacrer plus de temps à la communication et à la compréhension orales.

Code	E4
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Établissement d'enseignement public local École n° 22
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	10 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	9 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Cours général (FLE), préparation aux concours linguistiques
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université d'État de Moscou, mention Linguistique et Enseignement des langues étrangères
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	Kouliguina « Français en perspective » 4-5 « Adosphère » A1+
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	Oui
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	Officiellement, non
À quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	Enseignement équivalent de tous les aspects.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	La phonétique : 30 % La grammaire : 30 % Le lexique : 40 % Tout dépend du niveau des étudiants : au niveau A1-A2, on peut simplement montrer un objet ou donner une explication à travers des objets connus ; au niveau plus avancé (B1-B2), le rôle de la phonétique et de la grammaire augmente. Donc, la méconnaissance du lexique est inacceptable, et les fautes de grammaire et de phonétique empêchent la compréhension.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	C'est acceptable si leur utilisation est équilibrée, s'ils sont authentiques et correspondent au niveau et à l'âge des étudiants.
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	Je n'en ai pas.
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	Oui, je les ai étudiées à l'Université et les ai utilisées lors de mon travail. En ce qui concerne la popularité, je ne peux rien dire, ce n'était pas le sujet des discussions.
À votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Cela dépend du niveau des élèves. Pour l'immersion dans l'environnement linguistique, c'est mieux de remplacer la langue maternelle par les gestes, mais, lors de la discussion des nuances avec les élèves au niveau avancé, à la recherche d'une analogie grammaticale lors de la traduction, c'est plus logique d'utiliser la langue maternelle ou une autre langue étrangère, faisant intervenir l'étymologie ou encore les langues anciennes (le grec, le latin, le slavons).
À votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	Combinaison efficace de l'héritage du « drilling » système soviétique et des techniques communicatives et pratiques modernes.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Élargir la liste d'ensemble méthodologique scolaire par des manuels authentiques.

Code	E5
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Établissement d'enseignement public École n° 29 avec l'apprentissage approfondi de la langue française et du droit de l'arrondissement Valiseostrovski de la ville de Saint-Petersbourg
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	3e et 4e ≈ 14 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	31 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	FLE
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université d'État de Saint-Petersbourg (études des lettres, linguistique, enseignement de la langue française)
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	N. Kassatkina, E. Beregovskaia, A. Kouliguina, E. Grigorieva, G. Boubnova, Recueil didactique « Français en perspective »
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	Non, c'est réglementé par la norme éducative d'État et les exigences du programme d'apprentissage approfondi.
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	non
À quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	Le contrôle des connaissances et des aptitudes inclut des compétences de base en communication (écouter, lire, écrire et parler).
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	La lecture et l'expression orale.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	Ci-dessus.
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	Oui, j'utilise tous les manuels authentiques et sites Internet en supplément.
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	Passov, la technologie de l'apprentissage communicatif dans une culture différente de la langue étudiée. Cette technologie existe déjà depuis 50 ans, pourtant elle reste toujours actuelle, car elle était en avance sur son temps il y a 50 ans.
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	non
À votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Les enfants ont besoin d'entendre la langue française parlée, une leçon doit servir d'immersion à l'environnement francophone, ce qui permet de développer une compétence stratégique (le savoir utiliser les moyens extralinguistiques, reformuler, etc.).
À votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Rien. Le plus important : ne pas gâcher ce qui est (ceci à la lumière des dernières nouvelles, selon lesquelles, maintenant, au lycée, deux heures seront prises sur les cours de langue étrangère pour enseigner l'astronomie). Aujourd'hui, on en a parlé avec des élèves de 9e année : au début, ils ont ridiculisé cette stupidité, puis ils se sont plaints, ils ont dit : « Il vaudrait mieux qu'une heure d'éducation physique soit donnée aux cours de français »...

Code	E6
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	École 171
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	8-12 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	4 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Français général
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université d'État de Saint-Petersbourg, faculté des lettres, département des langues latines
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	« Français en perspective » Kouligina
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	oui
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	non
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	Grammaire.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	Expression orale, communication.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	non
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	non
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	Lors de mes études à l'Université, on a parlé de lui.
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Cela dépend du niveau des élèves.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	On donne de bonnes bases.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Avoir plus des heures pour le français.

Code	E7
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	École
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	12 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	6 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Cours général (FLE)
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université pédagogique
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	« Français en perspective » Kouligina
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	oui
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	non
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	Compréhension orale.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	Expression et compréhension, savoir s'exprimer et comprendre l'interlocuteur.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	Oui, je peux.
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	J'utilise les vidéos et les audios.
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Seulement au niveau A1.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Réduire le nombre d'élèves dans les groupes.

Code	E8
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Gymnase
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	10 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	4 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Français général
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université d'État de Saint-Petersbourg, faculté des lettres
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	« Français en perspective » Kouligina
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	oui
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	oui
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	Cela dépend du groupe.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	Communication.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	non
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	Les méthodes étrangères.
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	non
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	Seulement à l'Université.
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	La grammaire peut être difficile à expliquer sans l'utilisation de la langue maternelle.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	Bon système d'enseignement.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Plus d'heures et des natifs.

Code	E9
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	École 271
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	10 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	Depuis 2011
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Français général
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université pédagogique de Saint-Petersbourg
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	« Français en perspective » Kouligina
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	-
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	-
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	La lecture, les exercices phonétiques et la grammaire.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	Le vocabulaire et la grammaire pour savoir communiquer correctement.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	-
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	-
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	-
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	V. Gak
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	non
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Il faut la limiter, mais l'utiliser quand même.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	L'apprentissage approfondi de la grammaire.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	On n'a pas assez de pratique de l'expression et de compréhension orales.

Code	E10
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Gymnase
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	de 8 à 15 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	7 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Français général et littérature française
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université de Moscou
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	« Français en perspective » de Kouligina
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	oui
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	non
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	À la grammaire.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	Communication.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	C'est la liste fédérale de manuels.
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	non
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	non
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	non
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	La langue maternelle aide surtout au niveau initial de l'apprentissage.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	Je ne sais pas.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Ne pas diminuer les heures pour les langues étrangères.

Code	E11
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	École n° 2107
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	10-15 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	5 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Cours général
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université pédagogique de Moscou
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	« Français en perspective » de Kouligina
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	oui
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	non
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	Compréhension et expression orale.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	Expression orale
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	Oui, je peux.
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	Les méthodes étrangères.
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	non
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	non
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Seulement pour les débutants. Après, il est mieux de ne pas l'utiliser.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	Séparation des étudiants en petits groupes pour l'enseignement des langues étrangères.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Oui, avoir des locuteurs natifs.

Code	E12
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	École n° 351
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	12 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	6 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Cours général de français
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université pédagogique de Saint-Petersbourg
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	« Français en perspective »
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	oui
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	non
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	Lecture et grammaire.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	Savoir s'exprimer et comprendre l'interlocuteur.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	Ce sont des manuels de la norme d'éducation de l'État fédéral.
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	non
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	Les méthodes étrangères.
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	non
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Oui, au niveau A1.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	Je ne sais pas.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Avoir plus de méthodes différentes dans la liste réglementée.

Code	E13
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	École n° 99
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	10-15 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	10 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Cours général de langue française
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université d'État de Tatarstan
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	Des manuels de la liste fédérale
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	oui
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	non
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	J'essaie d'enseigner tout au même volume.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	Expression orale
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	non
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	non
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Il est important de parler français dès le départ.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	On a de bonnes bases de grammaire.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Utiliser des méthodes différentes à l'école, avoir plus de choix.

Code	E14
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Gymnase
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	8-14 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	7 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Cours général
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université pédagogique de Saint-Petersbourg
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	« Français en perspective » de Kouligina
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	-
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	-
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	La grammaire, la lecture.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	la grammaire et le vocabulaire
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	-
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	-
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	-
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	non
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	non
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Il faut limiter l'utilisation de la langue maternelle.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	L'apprentissage approfondi de la grammaire et la lecture.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	

Code	E15
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Gymnase n° 505 de Saint-Petersbourg
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	12 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	10 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Le français général
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université d'État de Saint-Petersbourg
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	« Français en perspective » de Kouligina
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	C'est l'État qui la réglemente.
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	non
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	À la grammaire.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	La compréhension orale
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	Je ne m'en souviens pas.
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	Non, mais je peux ajouter d'autres manuels.
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	Je vais choisir plus des méthodes étrangères.
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	C'est utile.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	Les petits groupes pour l'apprentissage des langues étrangères.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Élargir la liste fédérale de manuels.

Code	E16
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	École n° 65
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	12 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	8 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Le français général
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université d'État de Tatarstan
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	Les manuels de la liste officielle
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	C'est réglementé par la norme d'éducation de l'État fédéral.
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	non
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	À la grammaire, à la lecture et à l'expression orale.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	Toutes les activités sont très importantes
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	Il faut regarder la liste fédérale.
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	Je ne peux pas la rejeter.
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	-
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	non
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	non
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	À l'étape initiale, c'est important. Dès le niveau A2, ce n'est plus utile.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	Je ne sais pas.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Avoir des méthodes étrangères dans la liste.

Code	E17
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	École
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	9-15 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	5 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Cours général
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université pédagogique de Saint-Petersbourg
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	Kouliguina « Français en perspective »
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	L'école non, c'est l'État qui réglemente.
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	non
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	cela dépend du niveau, à l'étape initiale - à la grammaire et à la prononciation
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	Tout est important.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	non
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	non
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	
À votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Cela dépend aussi du niveau. À l'étape initiale, c'est utile, après non.
À votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	Je ne peux pas répondre.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Élargir les manuels dans la liste.

Code	E18
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Gymnase n° 505
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	13 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	7 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Cours général de langue française
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université pédagogique de Saint-Petersbourg
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	Manuels de Kouligina
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	C'est la norme d'éducation de l'État.
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	non
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	à la grammaire, la phonétique
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	la grammaire et la lecture
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	non
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	non
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	Les méthodes étrangères, comme « Les 500 exercices de grammaire », « Civilisation progressive du français », et d'autres.
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	non
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	non
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Oui, c'est utile.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	C'est notre base solide d'enseignement.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Avoir plus d'heures pour les langues étrangères et plus de choix de méthodes.

Code	E19
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Gymnase n° 171
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	14 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	12 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Français général
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université pédagogique de Saint-Petersbourg
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	« Le français en perspective » de Kouligina, « Alter Ego »
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	oui
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	non
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	à la grammaire, lecture et expression orale
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	Expression orale.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	Manuels de Kouligina et de Grigorieva.
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	On peut rajouter d'autres manuels (habituellement, on rajoute des méthodes étrangères).
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	-
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	non
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	non
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Si c'est possible de ne pas l'utiliser, c'est mieux.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	Les petits groupes d'enseignement.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Rajouter des méthodes étrangères dans les liste officielles.

Code	E20
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	École n° 351
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	12-14 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	8 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Français général
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université pédagogique de Saint-Petersbourg
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	« Le français en perspective »
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	oui
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	La base, non. Après, nous pouvons rajouter d'autres manuels.
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	à la grammaire et à la prononciation
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	Communication.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	non
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	non
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Elle est effective.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	Longue histoire de l'enseignement des langues étrangères.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Avoir plus d'heures pour le français à l'école.

Code	E21
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	École n° 1251
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	13 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	6 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Cours général
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université linguistique de Moscou
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	« Le français en perspective » de Kouligina
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	oui
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	non
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	la grammaire, la lecture
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	Tout.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	non
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	non
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	-
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	non
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	non
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Oui, la langue maternelle aide.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	Je ne sais pas.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Je ne peux pas répondre.

Code	E22
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	École n° 65
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	11-15 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	11 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Cours général de langue française
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université d'État de Tatarstan
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	« Le français en perspective » de Kouligina
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	On utilise la liste fédérale de manuels.
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	non
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	La grammaire, la lecture.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	Expression orale, car on apprend une langue pour communiquer.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	non
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	Plutôt les méthodes modernes étrangères.
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	non
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	non
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Cela dépend de la situation.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	On a de bonnes bases de grammaire.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Oui, je voudrais avoir plus de choix des méthodes et plus d'heures pour le français.

Code	E23
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	École n° 266
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	14-15 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	6 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Français général
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université pédagogique de Saint-Petersbourg
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	Kouliguina, Boubnova
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	oui
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	non
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	L'expression orale, écrite, la grammaire.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	Communication et lecture
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	non
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	non
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	non
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	non
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	non
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	Je ne sais pas.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Avoir des locuteurs natifs.

Code	E24
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Gymnase de Saint-Pétersbourg
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	12 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	11 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Français général
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université pédagogique de Saint-Pétersbourg
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	Kouliguina « Français en perspective », « Adosphère »
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	Il suit le programme d'apprentissage et la liste des manuels recommandés par l'État.
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	Les manuels de base, non
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	Les règles grammaticales et la prononciation.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	La compréhension orale et la maîtrise de la grammaire.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	-
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	On peut rajouter des manuels supplémentaires, mais les manuels de base restent les mêmes.
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	-
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	non
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	non
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	C'est utile.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	-
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	-

Code	E25
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	École n° 1286
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	13 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	8 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Cours de base de la langue française
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université d'État de Moscou, didactique des langues
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	Recueil didactique « Français en perspective »
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	C'est réglementé par l'État.
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	non
À quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	À la grammaire et à la communication.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	L'expression orale.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	C'est la liste de l'État.
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	non
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	-
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	non
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	non
À votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Parfois, il faut utiliser la langue maternelle pour les débutants.
À votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	La division des classes en petits groupes, un nombre suffisant d'heures d'étude, des traditions d'enseignement qui n'ont pas perdu leur pertinence, l'opportunité pour les enseignants de se former (Institut français, Alliance française). À Saint-Petersbourg, une histoire distincte : la traditionnelle « équipe » d'enseignants de la langue française, une puissante communauté francophone.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Le système d'aujourd'hui n'est pas mauvais, mais il ne faut pas diminuer le nombre d'heures.

Code	E26
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	École n° 271
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	8-14 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	10 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Cours général
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université d'État de Saint-Petersbourg
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	Kouliguina « Français en perspective »
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	oui
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	non
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	Lecture et grammaire.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	La grammaire.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	non
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	J'utilise les manuels de base, mais, après, je peux utiliser également les matériels électroniques et d'autres manuels.
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	Je le fais.
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	non
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	non
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Cela dépend du niveau.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	On a une base solide d'enseignement.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Engager des locuteurs natifs.

Code	E27
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	École n° 351
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	12 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	15 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Cours général
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université pédagogique de Saint-Petersbourg
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	-
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	oui
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	non
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	Compréhension et expression orale.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	Toutes les activités.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	non
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	oui
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	-
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	-
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	-
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Cela empêche.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	-
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Engager des locuteurs natifs.

Code	E28
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Gymnase
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	14 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	8 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Cours général
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université pédagogique de Saint-Petersbourg
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	« Français en perspective », « Ado »
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	Les manuels doivent faire partie de la liste recommandée par la norme éducative d'État.
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	Les manuels de base, non
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	Lecture et grammaire.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	Tout.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	non
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	Je n'y vois pas d'utilité.
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	-
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	non
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	non
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	A l'étape initiale, l'utilisation de la langue maternelle est utile.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	Je ne sais pas.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Je ne sais pas.

Code	E29
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Gymnase n° 505
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	13 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	14 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Français général
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université pédagogique de Saint-Petersbourg
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	« Le français en perspective »
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	oui
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	non
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	À la grammaire et à la lecture.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	La communication orale.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	Je ne l'ai pas sous les yeux.
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	non
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	J'utiliserai plutôt les méthodes étrangères.
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	non
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	-
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Seulement pour les débutants.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	Je ne sais pas, mais c'est très utile, notre répartition en petits groupes, pour l'enseignement des langues étrangères.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Avoir des méthodes étrangères dans la liste officielle.

Code	E30
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	École n° 392
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	13 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	10 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Le français général
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université pédagogique de Saint-Petersbourg
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	« Le français en perspective » de Kouligina, les sources électroniques
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	oui
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	non
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	A la grammaire et à la prononciation.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	Tout.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	non
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	Les manuels de base, non.
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	non
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	non
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Cela dépend de la situation.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	-
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Il faut passer aux méthodes communicatives d'enseignement.

Code	U1
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Cours langagiers
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	20 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	16 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Cours pratique, histoire de la langue, lexicologie, stylistique
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université d'État de Minsk, français, anglais et littérature
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	Alter Ego, Français.com, Objectif Express, Popova Kazakova, Grammaire en dialogues, tutoriels de nos professeurs
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	oui, ils doivent être assez récents (le maximum, c'est 5 ans)
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	pratiquement non
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	Cela dépend du cours, mais je réserve beaucoup de temps à la grammaire.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	Grammaire, mais avec son utilisation ultérieure dans la production orale.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	Je n'ai jamais pensé à cela. J'utilise ce que j'estime comme utile et nécessaire.
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	L.M. Skrelina (« Histoire du langage »), pour le reste, je me fie davantage à ma propre idée.
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	non
À votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Au niveau initial, cela peut être utile pour l'explication des faits nouveaux.
À votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	Je ne sais pas.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	

Code	U2
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Institut de Derjavin
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	30 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	6 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Cours général (FLE)
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université pédagogique d'État
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	oui
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	non
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	Compréhension et expression orales.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	Parler et écouter.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	non
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	Oui, je peux
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	J'utilise des vidéos sur Youtube.
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	non
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	non
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Seulement au niveau A1.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	-
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Réduire le nombre des apprenants dans les classes

Code	U3
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Université polytechnique nationale de recherche de Perm
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	18-22 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	19 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Correspondance officielle, traduction, expression écrite, littérature française, surlecture flexible, etc.
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université d'État de Perm, mention Enseignement des langues
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	La bibliothèque possède plusieurs manuels d'auteurs russes et étrangers. Plusieurs manuels sont utilisés lors des cours. En général, on utilise les manuels publiés par notre département. Les auteurs sont les collaborateurs du département. Par exemple : A.S. Kinderknecht « L'expression écrite en français » (Université polytechnique nationale de recherche de Perm, 2014) A.S. Kinderknecht, Ya.B. Glagolev « Manuel: la pratique de la traduction (langue française) ».
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	Conformément à la norme éducative d'État, il existe un programme d'apprentissage et une liste des manuels recommandés pour chaque étape d'apprentissage.
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	C'est différent. Dans le cadre du programme d'apprentissage, les enseignants peuvent choisir les manuels et utiliser la littérature supplémentaire. On peut aussi commander les manuels manquants à la bibliothèque (la bibliothèque du département possède une dizaine de milliers d'exemplaires)...
À quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	Nous enseignons la langue aux traducteurs. Chaque cours sert à travailler un aspect en particulier. S'il s'agit de la traduction, tout le cours y est consacré. Il peut contenir la traduction d'un texte, l'analyse orale de la traduction effectuée, des exercices spéciaux afin de travailler un des aspects de la traduction (grammaire, stylistique, lexicale). En général, la traduction pure.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	La compréhension orale, ainsi que la maîtrise de la grammaire et du lexique sont primordiales, sans aucun doute. Autrement, il est impossible de développer toute autre compétence – expression orale et écrite, compréhension écrite. Dans le cadre de notre travail, on prête attention à la cinquième activité linguistique – la traduction. La dominance d'une des activités dépend de la personnalité de l'étudiant. Personnellement, je préfère l'expression et la compréhension orale.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	Je n'ai pas la dernière liste sous la main. La nouvelle norme est en cours de développement. Par exemple, en 3e année, on utilisait les manuels suivants : - I. Alekseeva « Stage professionnel du traducteur », Saint-Pétersbourg, 2005 ; - V. Gak, B. Grigoriev « La langue française. Théorie et pratique de la traduction », Moscou, 1997 ; - M. Debrenn « La pratique de la traduction du français en russe », Novossibirsk, 2007 ; - Z. Sirotkina M. Koudriachova « On apprend à traduire du français en russe », Moscou, RUDN, 2000 ; - N. Gavrilenko « Manuel de la langue française », Moscou, RUDN, 2006 ; - L. Kouchnina « Les difficultés de la traduction : les étapes de la maîtrise », Perm, 2010 ; Et la liste des sites Internet utilisés pour les thèmes spéciaux : raffinerie, génie civil, technologies de l'information, aéronautique, fiches d'instruction, brevets, etc.
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	Oui, on peut. Regardez n° 9.
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	On utilise tous les manuels qu'on veut. Leur choix dépend de l'utilité pratique dans l'activité des enseignants. Et si on a besoin d'autre chose, tout enseignant peut modifier (éditer) un manuel afin qu'il réponde à ses besoins, et ce manuel peut être approuvé par le ministère de l'Éducation.
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	Ils sont plusieurs ! Dans notre laboratoire, une pléiade de chercheurs travaille actuellement. Ils définissent la base scientifique et méthodologique de l'enseignement. Tout d'abord, ce sont la chargée de cours pédagogique, le professeur T. Serova (didactique de l'enseignement), la fondatrice de l'école de la théorie de la traduction de Perm, chargée de cours pédagogique, L. Kouchnina, le chargé de cours pédagogique, débordant d'idées, professeur N. Nesterova, qui a découvert beaucoup de règles de l'activité de la traduction et de l'enseignement de la traduction. Et si L. Kouchnina est chef de département français, les autres (des départements anglais et allemand) exercent une grande influence théorique.
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	Bien sûr. La psychologie de l'activité de la parole est basée sur les postulats de la théorie de l'école nationale de l'activité. Vygotski, Leontiev, Zimnyaya : leurs travaux sont toujours étudiés par nous et se situent au cœur de notre instrument méthodologique.

<p>À votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?</p>	<p>C'est utile.</p>
<p>À votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?</p>	<p>Dans l'article 17. L'utilisation de la langue maternelle est plus efficace que les méthodes directes de l'école méthodologique anglo-saxonne.</p>
<p>Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?</p>	<p>En effet, rien. Sinon moins s'intéresser aux méthodes occidentales, qui sont essentiellement basées sur les vieilles traditions coloniales dans l'enseignement aux indigènes et sont des méthodes directes « assaisonnées » avec des idées behavioristes sur la psychologie des enseignants. Cela réduit la qualité de la connaissance de la langue.</p>

Code	U4
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	École n° 1286
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	20 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	17 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Cours de base de la langue française pour les étudiants de Master, français économique pour les étudiants de la faculté économique, cours de civilisation (modules : civilisation, économie) pour les linguistes.
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université d'État de Saint-Petersbourg, faculté des lettres
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	« Le français économique » (T.E. Zmeeva et autres), « Civilisation progressive du français » (Ross Steele), « Les régions françaises » (Karine Gret), « Grammaire de la langue française : schémas et exercices » (N.V. Golotvina), manuel pour les étudiants de Master écrit par les enseignants de notre département (manuel dématérialisé), et je ne serai pas modeste, mais j'utilise encore mon manuel « Paris à travers les siècles ».
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	On n'a pas de règlement, les enseignants peuvent choisir les manuels utilisés. Leurs collègues ou le chef de département peuvent fournir des recommandations.
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	Cela dépend de la discipline enseignée.
À quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	Cela dépend de la discipline : lors des cours de civilisation, l'expression orale domine ; les étudiants de Master n'ont besoin que de la grammaire ; les économistes ont besoin des deux.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	Toutes les activités sont très importantes : à la première étape, la phonétique et la grammaire sont dominantes ; à partir du niveau A2, il est nécessaire de prêter de plus en plus attention à l'expression orale, sans oublier la grammaire.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	-
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	Bien sûr, s'ils répondent aux critères du programme.
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	-
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	C'est S. Fokine, le directeur de notre laboratoire, qui nous a réorientés, mes collègues et moi, vers l'enseignement du français dans le domaine de l'économie.
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	non
À votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Ce n'est pas obligatoire d'utiliser la langue maternelle
À votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	Une large variété de méthodes, parmi lesquelles on peut choisir le matériel répondant à tous les critères afin d'optimiser l'enseignement.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Les enseignants doivent continuer à se former et pratiquer une langue. Pour ce faire, il faudrait avoir la possibilité (entre autres, financière) d'aller à l'étranger. Le système d'aujourd'hui n'est pas mauvais. Il me semble qu'on a l'esprit ouvert pour la découverte des nouveautés.

Code	U5
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	1. Université d'État d'économie de Saint-Petersbourg 2. Université d'État de Saint-Petersbourg 3. Institut français
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	1. 3e-4e année de l'Université (autour de 20-22 ans) 2. 3e-4e année de l'Université (autour de 20-22 ans) 3. actuellement - de 16 à 49 ans (ou plus)
Quelle est votre expérience professionnelle ?	20 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Cours général (FLE), FOS (des affaires, tourisme), expression orale
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université d'Etat de Perm
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	Manuels de base sont - « Nouveau Taxi » A1, A2 - « Nouvel Édito » B1, B2 - « Les affaires à suivre » - « Objectif Diplomatie » - Intro et autres manuels supplémentaires
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	Université d'État d'économie de Saint-Petersbourg et Université d'État de Saint-Petersbourg – non. Concernant l'Institut français, il y a un manuel de base, mais les manuels supplémentaires sont à choisir par l'enseignant.
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	Les manuels de base sont les mêmes, mais, après, on peut utiliser tout ce qu'on veut.
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	La formation des 4 compétences : compréhension et expression orales et écrites.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	Toutes les activités. L'expression orale reste néanmoins l'activité principale.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	Pour l'université d'économie de l'État de Saint-Petersbourg et l'université d'État de Saint-Petersbourg, c'est une formalité, je ne connais même pas la liste bibliographique officielle. En ce qui concerne l'Institut français, ce sont des manuels de base comme : - « Nouveau Taxi » A1, A2 - « Nouvel Édito » B1, B2
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	Oui, je peux, sans prendre en compte les manuels de base à l'Institut français.
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	À l'Institut français, depuis quelque temps, on essaie de passer à un autre manuel, mais on n'arrive pas à trouver un équivalent ou meilleur qui répondrait à la demande de notre programme. Le choix d'un manuel est collectif et tout le monde peut s'exprimer à ce sujet.
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	M. Sabaneeva, L. Skrelina, M. Viller, auprès de qui j'ai eu la chance d'apprendre.
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	Non, la dernière fois pendant mes années universitaires.
À votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	C'est plutôt un obstacle, parce que les étudiants apprennent à formuler leurs idées d'abord en russe et puis à les traduire en langue étrangère. La compréhension orale ne progresse pas non plus, car les étudiants ne font pas d'effort pour comprendre le message, mais attendent sa traduction. J'utilise le russe uniquement pour expliquer la grammaire. Je le fais en dernier, si tous les autres moyens, comme les images, les tableaux, n'ont pas marché.
À votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	Je ne sais pas, je ne travaille pas avec les méthodes russes. Toutes les méthodes des auteurs russes que j'ai vues sont démodées.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Commencer enfin à enseigner aux gens à communiquer en langue étrangère plutôt que de lire avec un dictionnaire.

Code	U6
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Université de finances près du gouvernement de la Fédération de Russie (Moscou)
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	20-21 ans, sans prendre en compte l'âge des étudiants du troisième cycle, qui peuvent être âgés de 25 à 60 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	25 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Français général (FLE) FOS (français des affaires, finance, économie, management, fiscalité, droit, etc.) FOU
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université linguistique d'État de Moscou
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	Toutes les méthodes contemporaines ; français des affaires
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	oui
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	oui
À quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	Toutes les compétences mélangées : - première langue – expression orale et écrite ; - seconde langue – compréhension écrite et orale.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	Compréhension orale. La phonétique difficile et différente de celle en langue russe. Interférence de l'anglais.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	Non, c'est l'information de l'université, il y a deux niveaux : Français.com (J.-L. Penformis) « Le français du monde du travail » (Éliane Cloose)
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	Non, je ne peux pas, mais je la rejette quand même.
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	J'utilise tout ce que je peux trouver d'intéressant concernant le sujet de la discussion. Les nouvelles méthodes apparaissent régulièrement, j'utilise les éléments que je considère comme efficaces dans chacune d'entre elles. J'utilise également les sites Internet de FLE.
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	non
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	Pas souvent. La langue étrangère n'est pas une discipline principale, mais s'applique aux objectifs des autres. Les autres disciplines sont enseignées par des spécialistes (économistes, professionnels de la finance, etc.), qui ne sont pas enseignants de formation.
À votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	C'est indispensable quand une langue est étudiée hors de son pays d'utilisation.
À votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	L'enthousiasme de l'enseignant.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	

Code	U7
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Université d'État d'économie de Saint-Petersbourg
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	21-22 ans (y compris les étudiants de Master)
Quelle est votre expérience professionnelle ?	7 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Français économique, FLE
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université d'État d'économie de Saint-Petersbourg
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	1. A.A. Kroutchinin et autres « Le manuel de la langue française pour les étudiants de Master » (Saint-Petersbourg, 2010. 164 p.) 2. I.A. Markova « Système vocalique de la langue française » (Saint-Petersbourg, 2013. 99 p.) 3. I.N. Popova, J.A. Kazakova, G.M. Kovaltchuk « Manuel de français » (Moscou, 2014. 576 p.) 4. N.V. Golotvina « Grammaire de la langue françaises : schémas et exercices » (Saint-Petersbourg, 2012. 176 p.) 5. E.V. Kolotilkin « Discours économique français : Manuel de FLE et de traduction pour les étudiants de 4e et 5e année de l'Université. Premier livre » (Nijni Novgorod, 2008. 74 p.) 6. J.-L. Penfornis « Vocabulaire progressif du français des affaires ». (CLE International, 2004. 160 p.)
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	Elle a plutôt la nature d'une recommandation.
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	généralement, non
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	La traduction sur objectifs spécifiques (liés à la particularité du programme).
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	Cela dépend exclusivement de l'objectif du programme. En général, ce sont les bases de la phonétique et de la grammaire qui permettent le développement progressif des autres aspects.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	La liste et la description bibliographique sont dans l'article 7.
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	Oui, sans aucun doute, mais une mise à jour du programme est obligatoire.
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	L'utilisation des manuels répond à mes exigences d'un côté, et j'utilise les manuels russes et étrangers qui sont considérés comme obligatoires de l'autre côté.
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	En premier lieu, le professeur de la faculté de théorie et de pratique de la langue française de l'Université linguistique de Nizhnii Novgorod E. Porshneva, auteur d'un concept unique de formation linguistique de l'interprète, et I. Markova, mon enseignant et auteur de méthodes originales d'enseignement de la phonétique de la langue française.
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	Non, très rarement. Probablement, c'est lié à ma spécialisation scientifique. Non, je ne pense pas.
À votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Je pense que, dans certains cas, c'est indispensable. Tout d'abord, la majorité des étudiants n'a pas un niveau linguistique suffisant pour assimiler la grammaire et la phonétique (terminologie, par exemple). Deuxièmement, cela permet d'approfondir la maîtrise de sa propre langue (par exemple, quand on donne la définition en langues maternelle et étrangère).
À votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	Le système existe depuis des années et a une certaine continuité, ainsi qu'une large base scientifique et méthodologique, fonctionnant à la fois dans le cadre des institutions linguistiques de l'enseignement supérieur (université linguistique de Nizhnii Novgorod de Dobrolubov, université linguistique de Pyatigorsk, université linguistique de Moscou) et dans d'autres établissements d'enseignement supérieur dont la spécialisation principale n'est pas une langue étrangère, mais qui mettent en œuvre un enseignement langagier de qualité comme programme obligatoire d'un baccalauréat non linguistique, ainsi qu'un certain nombre de formations pour les traducteurs et les interprètes dans le domaine de la communication professionnelle.

Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	La question concerne exclusivement les heures allouées à une langue étrangère. Elles devraient être augmentées au moins de deux ou même trois fois. Il ne faut pas non plus oublier qu'un nombre d'étudiants supérieur à 15 personnes dans un cours de langue ne peut avoir lieu que pour les cours-conférences d'une langue étrangère pour les étudiants qui suivent la formation à distance.
---	--

Code	U8
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	École n° 271
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	19 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	18 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Théorie et pratique de la phonétique
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université d'État de Moscou, mention Didactique des langues (français et allemand)
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	A) Manuels de base : 1. G.I. Boubnova, A. N. Tarassova « La phonétique et les bases de la grammaire de la langue française. Manuel et travaux pratiques pour la licence académique (avec accompagnement sonore CD\MP3) » (Moscou 2015. 450 p.) 2. G.I. Boubnova « Phonétique de la langue française. Manuel + CD » (Saint-Petersbourg, 2011. 172 p.) 3. M.V. Gordina, G. A. Beliakova « Phonétique pratique de la langue française » (Saint-Petersbourg, 2003. 336 p.) 4. M.I. Olevskaia « Phonétique de la langue française. Cours pratique » (Moscou, 2013. 192 p.) 5. A.N. Rapanovitch « Phonétique de la langue française. Cours de correction de l'accent » (Moscou, 2014. 288 p.) 6. D. Abry, M-L. Chalaron. « Les 500 exercices de phonétique avec corrigés ». – (P., Hachette livre, 2010. 194 p.) 7. J. Girardet, J. Pécheur. « Écho A1. Méthode de français ». (P., Clé International, 2010. 146 p.) B) Littérature supplémentaire : 1. D. Abry. « Phonétique. 350 exercices » (Hachette, 2006. 208 p.) 2. D. Abry, J.V. Abry. « La phonétique. Audition, prononciation, correction ». (Clé international, 2007. 176 p.) 3. P. Léon, M. Léon, A. Thomas. « Phonétique du FLE. Prononciation : de la lettre au son ». (Armand Colin, 2008. 142 p.) 4. D. Pagel, E. Madeleni, F. Wioland. « Le rythme du français parlé » (Hachette, 2012. 160 p.) 5. Phonétique par les textes. Collection dirigée par Jean-Louis Boursin. Belin, 2010. 128 p.
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	non
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	oui
À quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	On enseigne les aspects de la phonétique (compréhension orale, déclamation, lecture, etc).
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	Il n'y a pas une activité plus importante, puisque tous les aspects sont liés, toutes les compétences sont importantes à parts égales.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	La liste est dans l'article 7.
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	Oui, je peux.
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	J'utilise tout ce que je trouve nécessaire. Il me manque les dernières études de l'aspect de la prononciation.

Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	Les classiques sont L. Scherba, N. Troubetskoi, qui sont à la base de tout ; Pierre Leon, qui a découvert la phonostylistique.
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	On apprenait lors des cours à l'Université.
À votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	C'est plutôt utile.
À votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	Tout dépend de l'institution, du nombre d'heures par semaine et de la méthodologie choisie. En Russie, il n'y a pas d'approche unifiée. L'avantage, c'est la possibilité de choisir.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Tout dépend du niveau d'enseignement. À l'université, j'aimerais avoir plus d'heures pour les disciplines spécialisées et les stages linguistiques obligatoires.

Code	U9
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	École n° 351
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	25-30 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	2 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Cours général (FLE)
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Institut des langues étrangères ; département des langues latines
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	Manuels français: - « Grammaire progressive du français » - « Grammaire en dialogues » - « Phonétique en dialogues » - « Paroles en situations »
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	Le règlement concerne l'utilisation de la littérature russophone.
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	oui
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	Compréhension et expression orales.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	Toutes les activités.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	non
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	oui
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	non
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	non
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Cela empêche un enseignement efficace.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	Je n'utilise pas le système russe de l'enseignement des langues étrangères.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Je n'ai pas d'expérience d'enseignement d'après les méthodes russes.

Code	U10
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Université d'économie et de finances de Saint-Petersbourg
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	17-22 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	depuis 2009
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Cours général (FLE), FOS
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université linguistique d'État de Moscou (théorie et didactique de l'enseignement des langues étrangères et de la culture)
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	L.L. Potouchnskaia et les autres « Cours de base de la langue française », « Cours pratique de la langue française », Girardet, Pecheur, « Écho » A1, A2. J'utilise les manuels qui sont disponibles à la bibliothèque.
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	Oui
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	Oui, plusieurs enseignants utilisent « Le francais.ru » d'Alexandrovskaja, Losseva.
À quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	Expression orale, grammaire, mise au point du nouveau matériel.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	Cela dépend de l'objectif de l'apprentissage. L'expression orale est plus importante pour les voyages et la communication simple. La compréhension orale et écrite est primordiale pour un travail efficace avec le matériel spécialisé.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	Malheureusement, je n'y ai plus accès.
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	
À votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	
À votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	

Code	U11
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Université pédagogique de Saint-Petersbourg
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	20 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	17 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Le français général, histoire de la langue
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université pédagogique de Saint-Petersbourg
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	Les manuels de notre Université
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	oui
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	oui
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	Phonétique, grammaire.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	Parler et écrire, communiquer en langue étrangère.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	oui
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	J'utilise tout ce que je veux.
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	Gak
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	non
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Avec les débutants, c'est effectif.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	Base méthodologique qu'on possède.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Avoir plus d'heures pour les langues étrangères.

Code	U12
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Cours langagiers
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	20 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	16 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Cours pratique, lexicologie
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université d'État de Saint-Petersbourg
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	« Alter Ego », Popova Kazakova, manuels de nos professeurs
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	oui
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	oui
À quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	Cela dépend du cours.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	Grammaire et production orale.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	oui
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	Je peux utiliser ce que je veux.
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	oui
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	non
À votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Uniquement au niveau initial.
À votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	L'apprentissage approfondi de la grammaire et une bonne base théorique.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	

Code	U13
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Université
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	18-20 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	18 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Français général
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université pédagogique de Tatarstan
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	Popova Kazakova
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	non
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	oui
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	Grammaire et lecture.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	Communication et écriture.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	non
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	oui
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	Oui, mais je ne peux pas en choisir un.
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	non
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	La langue maternelle aide beaucoup.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Avoir des locuteurs natifs.

Code	U14
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Université nationale de Perm
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	20 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	17 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Traduction, expression orale et écrite
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université polytechnique nationale de recherche de Perm
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	Les manuels publiés par notre département
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	oui
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	Parfois, oui
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	Lors de mes cours : la traduction et l'expression écrite et orale.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	La compréhension et l'expression orale.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	oui
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	On utilise tous les manuels qu'on veut.
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	Il y en a beaucoup dans notre Université.
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	non
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	C'est utile à cause des interférences.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	Bonne base théorique et méthodologique, des études sérieuses.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Minimiser l'élaboration des résultats, qui sont déterminés par des fonctionnaires, lesquels sont loin du travail réel à l'école ou à l'université.

Code	U15
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Université d'État d'économie de Saint-Petersbourg
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	20 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	17 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Cours de civilisation et lexicologie
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université d'État de Saint-Petersbourg, faculté des lettres
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	« Civilisation progressive du français » (Ross Steele), « Les régions françaises » (Karine Gret), manuels des enseignants de notre département
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	non
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	Cela dépend de la discipline enseignée.
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	Cela dépend de la discipline.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	Toutes les activités sont très importantes ; à l'étape initiale : la grammaire, après la communication.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	-
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	-
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	-
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	Beaucoup de mes collègues à l'Université.
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	Oui, mais ce n'est pas le plus populaire aujourd'hui.
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	A l'étape initiale, il est important de doubler les phrases françaises en russe.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	Une large variété de méthodes.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Il est nécessaire d'avoir la possibilité d'aller à l'étranger, d'avoir plus des natifs.

Code	U16
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Université pédagogique de Saint-Petersbourg
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	20-22 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	19 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Cours général (FLE), histoire de la langue
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université pédagogique de Saint-Petersbourg
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	non
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	Parfois, oui
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	La formation de toutes les compétences.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	L'expression orale.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	Je ne la connais même pas.
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	Oui, je peux.
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	Les livres de V. Gak, ainsi que des livres de mes professeurs.
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	Non. La dernière fois, pendant mes années universitaires.
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	J'utilise le russe uniquement pour expliquer la grammaire.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	Une très grande quantité de travaux théoriques, le système d'enseignement de la grammaire.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Il faut accorder plus de temps à enseigner la communication.

Code	U17
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Université d'économie et de la culture (Moscou)
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	20-21 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	16 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Français général (FLE), français des affaires
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université linguistique d'État de Moscou
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	Français des affaires et différentes méthodes étrangères
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	Oui, mais cela ne sert à rien.
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	Oui, certains
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	Vocabulaire pour le français des affaires et grammaire pour les cours de français général.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	Compréhension orale.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	Non, je ne peux pas.
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	Oui, tout le monde le fait.
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	J'utilise également les sites Internet de FLE.
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	Je me souviens très bien de Scherba.
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	Pas souvent.
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	C'est plutôt utile. La langue russe est un partenaire, un instrument pour atteindre l'objectif. Comme dans les disciplines théoriques et pratiques.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	Je n'utilise presque pas les méthodes russes. Je préfère les méthodes étrangères.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Réduire l'influence des fonctionnaires, qui sont très éloignés de l'enseignement.

Code	U18
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Institut des langues étrangères et de la coopération interculturelle de Saint-Petersbourg
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	21-22 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	7 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Français économique, FLE
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université pédagogique de Saint-Petersbourg
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	Popova Kazakova et « Vocabulaire progressif du français des affaires »
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	Le règlement existe, mais il a un caractère indicatif.
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	oui
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	Cela dépend des cours.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	En général, ce sont les bases de la phonétique et de la grammaire.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	Je ne m'en souviens pas.
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	Oui, sans aucun doute.
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	Vladimir Gak
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	Non, très rarement.
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Je pense que, dans certains cas, c'est indispensable.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	Il existe un système établi pendant des années.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Le nombre d'heures consacrées à l'enseignement des langues étrangères. Il faudrait l'augmenter.

Code	U19
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Institut des langues étrangères de Moscou
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	20 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	11 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Français général et phonétique
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université d'État de Moscou, didactique des langues
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	Manuels de Boubnova, Tarassova et Rapanovitch
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	oui
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	oui
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	Les aspects de la phonétique et de la grammaire.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	Toutes les compétences sont importantes.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	Oui, je peux.
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	J'utilise tout ce que je trouve nécessaire.
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	Gak, Scherba, Troubetskoï
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	Les idées de Vygotski, je les connais. On les apprenait lors des cours de psychologie à l'Université. Mais maintenant, au travail, je pense que chaque enseignant se base sur ses connaissances et son expérience dans le choix du concept d'enseignement.
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	C'est utile. Quiconque apprend une nouvelle langue en tant que phénomène socioculturel doit porter en lui les signes distinctifs et généraux de sa culture et de celle des autres. Tout appareil conceptuel est plus efficace lorsque sa sortie vers le plan externe est multilingue.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	En Russie, on n'a pas d'approche unique, il y a beaucoup de choix.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	J'aimerais avoir plus d'heures pour les disciplines spécialisées.

Code	U20
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Institut de la culture de Saint-Petersbourg
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	21 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	17 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Cours général (FLE)
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Institut des langues étrangères
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	Popova Kazakova pour la grammaire
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	oui
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	oui, assez souvent
À quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	Lecture et traduction.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	La communication.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	Non, car je ne la connais pas. Elle existe seulement parce qu'elle doit exister.
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	oui
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	non
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	non
À votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Pour l'explication de la grammaire, c'est utile. Après, on peut se passer de la langue russe.
À votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Il faut diminuer le nombre d'élèves par groupe.

Code	U21
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Université d'État Pouchkine de Saint-Petersbourg
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	20 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	17 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Français général, civilisation
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université pédagogique
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	Différentes
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	non
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	non
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	Lecture et grammaire.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	Compréhension et l'expression orales.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	non
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	Oui, je pense, mais je ne le fais pas.
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Cela dépend du niveau.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Les méthodes russes se basent sur le principe "lire-traduire"

Code	U22
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Université pédagogique de Saint-Petersbourg
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	21-22 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	17 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Histoire de la langue, lexicologie
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université pédagogique de Saint-Petersbourg
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	Beaucoup de manuels de notre faculté
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	oui
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	oui
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	Cela dépend des cours.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	La base grammaticale est très importante.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	Je ne connais pas la bibliographie et j'utilise les manuels que je veux.
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	-
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	Oui, Gak, Scherba et mes professeurs à l'Université.
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	oui, bien sûr
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Oui, la langue maternelle aide.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	Forte base.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Avoir plus d'heures dans les écoles pour les langues étrangères.

Code	U23
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Université d'économie de Saint-Pétersbourg
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	21 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	15 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Français des affaires, français général
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université linguistique de Moscou
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	Différentes, pour des cours différents.
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	oui
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	oui
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	Exercices de grammaire et lecture, pour apprendre le lexique.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	Savoir parler en langue étrangère.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	Oui, je peux ajouter des manuels.
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	Je le fais, je rajoute des articles de sources modernes.
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	maintenant, non
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Pour les niveaux débutant, c'est utile ; après, non.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	l'enseignement de la base grammaticale
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Il nous manque des pratiques communicatives.

Code	U24
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Institut de la culture de Saint-Petersbourg
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	20-22 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	11 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Français général
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université de Minsk
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	Les méthodes russes en général.
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	oui
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	Certains, oui
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	À la grammaire et à la lecture, car c'est le plus difficile pour les apprenants russophones.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	La communication, car c'est le but.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	Je ne l'ai pas.
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	Oui, personne ne le contrôle.
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	Tous les chercheurs ont apporté quelque chose d'important.
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	J'apprenais ses idées à l'université, mais, après, je ne m'y suis pas confronté
À votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Parfois, c'est nécessaire.
À votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	Nous avons un système strict.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Avoir plus de contacts avec des Français. Même à Saint-Petersbourg, c'est difficile et je ne parle pas des petites villes de Russie.

Code	U25
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Université polytechnique de Saint-Pétersbourg
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	21 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	15 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Français des affaires
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université de Saint-Pétersbourg, philologie
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	Popova, Kazakova, Bubnova
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	oui
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	non
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	Grammaire, lecture.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	Communication.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	oui
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	Je les utilise, ce sont des méthodes étrangères.
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	Vladimir Gak
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	non
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Je suis absolument contre l'utilisation de la langue maternelle.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	On a une bonne base théorique.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Il faut augmenter la quantité des heures pour l'enseignement des langues étrangères.

Code	U26
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Université nationale de Perm
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	18-23 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	16 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Littérature française, français général
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université nationale de Perm
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	Dans la plupart des cas, j'utilise des manuels édités dans notre Université par mes collègues et moi.
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	oui
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	non
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	Cela dépend des cours, mais si on parle de français général, cela va être les exercices sur la grammaire et la lecture, bien sûr.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	Pour les russophones, le plus difficile, c'est la phonétique et la grammaire de la langue française.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	Je ne l'ai pas maintenant pour la citer.
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	On a le droit d'utiliser les méthodes qu'on veut.
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	Oui, bien sûr, ce sont mes professeurs à l'Université de Perm.
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	non
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Après le niveau A2, on peut se passer de la langue maternelle.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	On a un grand éventail de méthodes différentes.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Augmenter les heures pour le français.

Code	U27
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Université pédagogique de Moscou
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	21 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	16 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Stylistique, histoire de la langue
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université d'État de Saint-Petersbourg
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	Lors de mes cours, j'utilise assez souvent des manuels de notre université.
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	oui
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	presque non
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	Je ne donne pas de cours de français général.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	Parler et écrire
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	Oui, on peut dans le cadre de la composante scolaire.
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	Oui, bien sûr : Leontiev, Luria.
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	non
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Parfois, cela peut aider.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	Système d'enseignement stable.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Oui, il faut absolument augmenter le nombre d'heures.

Code	U28
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Université d'État des sciences humaines
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	20 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	17 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Cours pratique, phonétique
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université de Moscou
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	Cela dépend des cours.
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	oui
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	oui, selon les cours
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	À la lecture et à la prononciation.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	La production orale.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	Oui. Si on veut, on peut le faire.
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	Je peux noter la lumière de l'école russe de la traduction, R. Miniar-Belorutchev. Ses méthodes d'enseignement de la traduction sont à la base de nos approches.
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	non
À votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Je ne sais pas.
À votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	Je ne sais pas.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Le plus important, c'est d'augmenter le nombre d'heures dans l'université.

Code	U29
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Université pédagogique de Moscou
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	20-22 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	25 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Histoire de la langue, pratique orale
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Institut chrétien russe des sciences humanitaires - lettres
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	Scherba, Mirolubov, Porschneva
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	oui
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	Les manuels de base sont les mêmes, mais, après, on peut utiliser tout ce qu'on veut.
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	À tous.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	communication orale
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	Je ne la connais même pas.
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	Oui, je peux.
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	Les livres de mes professeurs.
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	non
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Cela dépend du niveau.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	Je ne sais pas.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Avoir plus de techniques communicatives.

Code	U30
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Institut des langues étrangères
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	20-21 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	16 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Cours pratique, littérature
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université linguistique de Moscou
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	Toutes les méthodes contemporaines
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	oui
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	oui
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	Compréhension et expression écrite et orale.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	Compréhension orale
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	Non, c'est l'information de l'Institut.
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	Officiellement non, mais je le fais.
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	J'utilise tout ce que je peux trouver d'intéressant concernant le sujet de la discussion.
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	non
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	non
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	C'est indispensable parfois.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	Je ne sais pas.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Il me semble parfois que les auteurs des méthodes russes n'ont même pas entendu parler de la méthode communicative ou de l'approche actionnelle

Code	U31
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Université pédagogique municipale
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	21 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	15 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Français général, phonétique
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université linguistique de Moscou
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	Le règlement existe, mais c'est plutôt une recommandation.
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	généralement, non
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	Grammaire, prononciation.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	En général, c'est la phonétique et la grammaire
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	oui
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	Je le fais déjà.
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	Leontiev, Zimnaya
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	non, pas souvent
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Je pense que, dans certains cas, c'est indispensable, surtout pour l'explication des règles grammaticales.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	Il existe un système stable.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	C'est uniquement la question du nombre d'heures.

Code	U32
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Université linguistique de Moscou
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	21 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	20 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Traductologie, cours pratique
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université d'État de Moscou
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	oui
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	Les manuels de base sont les mêmes, mais, après, on peut utiliser tout ce qu'on veut.
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	La grammaire et le lexique.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	Toutes les activités.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	-
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	oui
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	-
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	Il y en a beaucoup dans notre université et je suis fière de travailler avec eux.
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	non
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	C'est mieux de ne pas l'utiliser.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	Je ne sais pas.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Donner la possibilité de communiquer plus avec des locuteurs natifs, augmenter le nombre d'heures dans l'université allouées à l'apprentissage des langues étrangères.

Code	U33
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Institut des langues étrangères
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	21 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	21 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Cours pratique, littérature française
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université de Minsk
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	oui
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	oui
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	Aux règles grammaticales et à la lecture.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	Le plus important, c'est la communication.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	Non, je ne peux pas.
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	oui
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	non
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	non
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Cela dépend de la situation, Parfois, c'est utile.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	Je ne sais pas.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Les enseignants doivent continuer toujours à se former et pratiquer la langue.

Code	U34
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Université d'État d'économie de Saint-Pétersbourg
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	21-22 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	7 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Français économique, cours général de langue française
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université d'État de Saint-Pétersbourg
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	-
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	Ce ne sont que des recommandations.
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	oui
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	Cela dépend du cours.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	Cela dépend exclusivement de l'objectif.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	non
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	oui
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	J'utilise les manuels russes et étrangers.
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	non
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	non
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Dans certains cas, c'est indispensable.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	Il existe un système établi pendant des années.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Il faut augmenter le nombre d'heures.

Code	U35
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Université d'économie et de finances de Saint-Petersbourg
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	17-22 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	15 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Cours général (FLE), français des affaires, traductologie
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université linguistique d'État de Saint-Petersbourg
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	oui
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	oui
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	Cela dépend du niveau.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	Cela dépend de l'objectif de l'apprentissage.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	non
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	

Code	U36
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Université polytechnique d'État de Saint-Petersbourg
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	21 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	12 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Littérature française, français général
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université pédagogique
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	Pour le cours de littérature, ce sont des manuels de mes collègues de l'université ; pour l'apprentissage des bases, c'est Popova Kazakova.
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	oui
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	oui
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	Lors des cours de français général, c'est la lecture des textes et les exercices grammaticaux.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	Le plus difficile pour nous, c'est la prononciation et la grammaire, donc il faut y accorder plus de temps.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	Ce sont des livres de base.
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	Oui, bien sûr, je peux utiliser tout ce que je veux.
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	Je le fais déjà.
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	Oui, ils sont nombreux, mais je souviens le plus de mes propres professeurs, qui m'ont beaucoup influencé.
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	non, pas souvent
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Oui, parfois c'est utile.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	

Code	U37
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Université pédagogique de Saint-Petersbourg
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	22 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	15 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Pratique et didactique de la traduction
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université pédagogique de Saint-Petersbourg
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	Ce sont des manuels spécialisés pour le cours de notre faculté.
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	oui
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	oui
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	La communication.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Non, c'est mieux de ne pas utiliser le russe lors des cours.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	Notre école a une très longue histoire.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Avoir plus d'heures pour les cours de langue.

Code	U38
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Université d'État de Saint-Petersbourg
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	22 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	18 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Traduction littéraire, théorie de la traduction
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université d'État de Voronezh
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	En général, les manuels de notre faculté.
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	oui
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	oui
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	À la pratique de la traduction.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	La communication.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	Je ne l'ai pas sous les yeux.
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	oui
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	-
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	Oui, ils sont nombreux.
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	Non, elles ne sont pas trop populaires.
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	non
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	Notre base, nos chercheurs.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Ne pas diminuer toujours les heures pour l'enseignement des langues étrangères, surtout dans les écoles.

Code	U39
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Université d'État de Saint-Petersbourg
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	18-23 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	15 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Cours pratique de la langue, pratique de la traduction
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université d'État de Saint-Petersbourg
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	Les méthodes de notre université.
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	oui
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	A la pratique langagière.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	La communication orale.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	non
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	Oui, la bibliographie, ce n'est que la recommandation.
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	Mes professeurs dans mon université m'ont beaucoup influencée et je suis fière de travailler avec eux.
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Ce n'est pas obligatoire d'utiliser la langue maternelle à partir du niveau A2.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	La quantité et la qualité des travaux théoriques qu'on possède.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Avoir des natifs.

Code	U40
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Université d'économie et de finances de Saint-Petersbourg
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	20 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	16 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Français des affaires
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université pédagogique d'État de Tatarstan
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	J'utilise uniquement des méthodes étrangères.
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	oui
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	presque non
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	Parler et écrire.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	Je ne la connais pas.
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	oui
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	non
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	non
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Non, il ne faut pas utiliser la langue maternelle.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	Un large éventail de méthodes et techniques différentes, parmi lesquelles vous pouvez choisir le matériel le plus approprié pour un enseignement efficace.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Utiliser plus de méthodes étrangères à l'école, avoir des locuteurs natifs.

Code	U41
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Université des sciences humaines de Saint-Pétersbourg
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	17-22 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	10 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Français général, français pour les juristes
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université d'État de Minsk
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	Popova Kazakova, « Grammaire en dialogues », beaucoup de sources électroniques.
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	oui
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	pratiquement non
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	Cela dépend des cours.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	Communication.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	non
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	oui
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	-
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	non
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	non
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Parfois, cela peut être utile pour l'enseignement de la grammaire.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Augmenter le nombre d'heures à l'université.

Code	U42
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Université électrotechnique d'État de Saint-Pétersbourg
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	21 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	15 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Français général
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université pédagogique d'État
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	oui
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	non
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	À la grammaire.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	Savoir parler en langue étrangère, communiquer avec des natifs.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	je ne sais pas
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	non, je ne crois pas
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	C'est utile pour les débutants.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	Je ne sais pas.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	

Code	U43
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Université d'économie et de finances de Saint-Petersbourg
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	17 - 40 ans (avec les étudiants de Master)
Quelle est votre expérience professionnelle ?	17 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Cours général (FLE), français des affaires
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université d'État de Saint-Petersbourg
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	« Affaires à suivre », « Le français du monde du travail ».
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	non
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	oui
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	Compréhension et expression orale.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	Expression orale.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	-
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	-
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	oui, V. Gak
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	non
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Cela dépend du niveau des élèves.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	On a de bonnes bases théoriques.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Avoir plus d'heures pour l'enseignement des langues étrangères.

Code	U44
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Université de technologie industrielle et de design de Saint-Petersbourg
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	20 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	10 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Français général
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université pédagogique
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	Oui, mais, en réalité, je peux utiliser les manuels que je veux.
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	oui
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	À la grammaire (car, en général, mes étudiants sont débutants).
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	Savoir s'exprimer et comprendre l'interlocuteur.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	Ce sont des manuels de la norme d'éducation de l'État fédéral.
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	Oui, comme je l'ai déjà dit.
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	Vladimir Gak
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	non
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Si c'est possible, c'est mieux de ne pas l'utiliser, mais pour les débutants, c'est difficile, surtout lors de l'explication des règles grammaticales.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	Je ne sais pas.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Avoir la possibilité de communiquer avec des locuteurs natifs.

Code	U45
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Université polytechnique d'État de Saint-Petersbourg
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	20 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	17 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Cours général de la langue française (FLE), français des affaires
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université d'État de Nijni Novgorod
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	J'utilise beaucoup de manuels différents, par exemple « Objectif Diplomatie ».
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	oui
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	oui
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	Vocabulaire, grammaire.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	Expression orale et écrite.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	J'utilise une multitude de manuels qui me plaisent.
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	bien sûr, V. Gak par exemple
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	non
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Cela dépend de la situation : pour expliquer la grammaire au niveau initial, oui, mais, après, on peut utiliser uniquement la langue française.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	On a de bonnes bases de grammaire.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	

Code	C1
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	École n° 65
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	12 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	17 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Cours général de la langue française (FLE), histoire de la République française, littérature française, préparation au DELF
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université d'État de Saint-Petersbourg, faculté des lettres, département des langues latines
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	Popova, Kazakova « Cours pratique de la grammaire française », Ivantchenko « Recueil des exercices », Vite et bien, Grammaire progressive, Vocabulaire progressif, Compréhension orale
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	non
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	Sans différence significative
À quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	à tous
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	Le plus important, c'est de parler, car nous enseignons la langue pour qu'on nous comprenne (si on ne prend pas en compte la compétence linguistique professionnelle).
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	Pas de liste
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	J'utilise une multitude de manuels qui me plaisent.
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	Je ne suis pas didacticien. J'aime le manuel de Popova et Kazakova. Elles ont réussi à faire l'impossible : réunir toute la grammaire de la langue française dans un livre.
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	
À votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Il est très important de parler tout de suite en français
À votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	C'est la base grammaticale qu'on enseigne.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Il nous manque une synthèse des méthodes classiques et des méthodes modernes communicatives. Par exemple, dans les écoles publiques, on n'enseigne pas à parler, et les cours privés proposent de « parler librement en un mois ou deux », ce qui se fait sans ambiguïté aux dépens de la régularité du discours.

Code	C2
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	École n° 266
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	Adultes (20-50 ans)
Quelle est votre expérience professionnelle ?	Depuis 2010
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Cours général (FLE), grammaire (moins souvent)
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université pédagogique d'État
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	Claire Leroy-Miquel (+ autres auteurs) « Vocabulaire progressif du français », « Grammaire progressive du français », « Grammaire en dialogues » ; Ivanchenko « Communication quotidienne » ; Popova Kazakova, Roech Rolle-Harold « La France au quotidien » ; « Taxi » ; « Alter Ego »....
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	-
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	-
À quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	Cela dépend de la demande de l'étudiant. Normalement, lors des cours, on commence par la lecture, les exercices de substitution, les exercices sur la phonétique, etc., et on passe après à la pratique libre sous la forme de la conversation ou de l'écriture.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	-
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	-
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	-
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	-
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	-
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	non
À votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	L'utilisation de la langue maternelle ne devrait pas être interdite, car, sinon, cela provoque de la peur chez de nombreux étudiants, ce qui empêche un apprentissage efficace, en particulier aux niveaux initiaux. Mais l'utilisation de la langue maternelle devrait être limitée, car, dans le cas contraire, une barrière linguistique apparaît quand l'apprenant n'est pas habitué à entendre/utiliser la langue dans la vie réelle.
À votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	Tout dépend des méthodes utilisées. Si on parle à propos de l'enseignement à l'école, alors, pendant ma formation (2002-2008), le principal avantage était une étude approfondie de la grammaire et un travail sérieux sur les acquis de la lecture.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	

Code	C3
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Établissement d'enseignement privé Mirt
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	10-11 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	5 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Cours général (FLE)
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université pédagogique d'État, faculté des langues étrangères (linguistique française)
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	« L'oiseau bleu »
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	Les manuels utilisés doivent faire partie de la liste recommandée par la norme éducative d'État.
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	Je suis l'unique enseignant.
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	La grammaire et la lecture.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	La grammaire.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	non
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	Dans mon cas, je n'en vois pas l'utilité.
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	-
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	-
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	Le travail est très éloigné des idées théoriques de Vygotski.
À votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Cela dépend du niveau des élèves. À l'étape primitive, l'utilisation de la langue maternelle est indispensable. Après, son utilisation devrait se réduire.
À votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	

Code	C4
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Cours des langues étrangères Alibra School
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	30 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	7 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Cours général (FLE), français des affaires, phonétique. Il y a quelques années, j'enseignais FOS (psychologie).
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université d'État, licence linguistique (français et anglais), et puis Master de didactique des langues (français et anglais)
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	« Taxi » 1-3, Popova, Kazakova « Nouvelle Grammaire du français », « Vite et bien ? », « Français en entreprise »
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	oui
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	non
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	Selon le niveau et les objectifs de l'élève.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	-
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	Malheureusement, non.
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	Oui, je peux, mais je n'en ai pas l'utilité. Généralement, j'utilise des vidéos, chansons pour compléter le manuel.
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	Aucun. Je ne connais pas les manuels qui peuvent être utilisés sans un effort supplémentaire de la part de l'enseignant. J'en connais quelques-uns en anglais, mais je n'en connais pas en français.
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	V. Gak et L. Chtcherba : leurs mérites sont évidents. La linguistique contrastive, la grammaire théorique – un ordre, un système et une compréhension profonde de la langue seulement grâce à eux.
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	-
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	C'est utile
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	Je ne peux pas répondre.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Si on parle du système scolaire d'État, alors il faut supprimer ces normes idiotes de formation et, à la fin, en finir avec cette méthode de grammaire-traduction. Nous vivons quand même au XXIe siècle.

Code	C5
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Cours de langues étrangères Connaissances
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	30 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	5 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Cours général (FLE)
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université pédagogique d'État
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	« Nouveau Taxi », Popova Kazakova, « Nouvelle Grammaire du français »
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	non
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	oui
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	Lecture et grammaire.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	Le plus important est de savoir communiquer avec des natifs.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	-
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	-
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	-
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	-
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	-
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Pour les débutants, l'utilisation de la langue maternelle est indispensable.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	Notre base grammaticale.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Il faut absolument augmenter la pratique orale dans des établissements d'État.

Code	C6
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Cours privés
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	14-50 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	9 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Cours général (FLE), préparation aux DELF, DALF, TCF
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université d'État de Moscou, enseignement des langues étrangères
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	Popova Kazakova, « Nouveau Taxi », « Vite et bien »
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	oui
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	oui
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	Cela dépend de beaucoup de facteurs : niveau, objectifs, etc.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	Tout est important.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	non
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	oui
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	-
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	non
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	Je les ai étudiées à l'Université, mais maintenant, dans l'établissement où je travaille, ce n'est pas populaire.
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Cela dépend du niveau des élèves. Pour les débutants, c'est très utile, surtout lors de l'explication des règles grammaticales.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	Je ne travaille pas dans le système d'État, donc je ne connais pas.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Il faut avoir des natifs dans les écoles publiques et pratiquer plus l'oral.

Code	C7
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Lexica
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	20-40 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	7 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	FLE
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université d'État de Saint-Petersbourg, linguistique
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	« Nouveau Taxi », « Vocabulaire progressif du français », « Grammaire progressive du français »
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	non
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	non
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	Parler et écouter.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	L'expression orale.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	-
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	Oui, je les utilise.
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	-
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	Oui, c'est Vladimir Gak.
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	non
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Les apprenants doivent entendre la langue française parlée, mais pour l'explication des règles grammaticales, j'utilise assez souvent la langue russe.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	Je ne peux pas parler du système d'État actuel, je ne le connais pas.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Je ne sais pas.

Code	C8
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Alibra School
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	18-45 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	5 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Cours général (FLE)
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université pédagogique de Saint-Petersbourg
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	« Nouveau Taxi », « Nouvelle Grammaire du français » et Popova Kazakova
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	oui
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	non
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	Tout est important.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	Il n'y en a pas de plus important. C'est comme choisir à propos de la partie la plus importante du corps ou la partie la plus importante de l'avion. La langue ne fonctionnera pas sans telle ou telle compétence. Ou cela va fonctionner, mais incorrectement.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	non
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	oui
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	-
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	non
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	non
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	C'est effectif
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	Je ne sais pas.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Il faut inviter des locuteurs natifs et avoir plus de pratique orale dans les écoles.

Code	C9
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Alpha Language Studio
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	14-40 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	8 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Cours général (FLE)
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université linguistique d'État
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	« Taxi », « Vite et bien », Popova Kazakova
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	non
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	non
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	Expression orale, grammaire.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	La grammaire et le vocabulaire pour différentes situations ont une importance primordiale pour moi, car il est nécessaire pour une personne de parler à l'étranger.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	-
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	-
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	-
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	non
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	non
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Oui, elle aide.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	Je ne travaille pas dans le système d'État.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Je ne sais pas.

Code	C10
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	EgoRound
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	17-40 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	7 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	FLE
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Institut des langues étrangères
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	« Grammaire progressive du français », « Vocabulaire progressif du français », « Nouveau Taxi »
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	non
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	oui
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	Grammaire et lecture.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	Toutes les compétences sont importantes à parts égales.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	-
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	-
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	-
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	non
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	non
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	C'est utile pour l'explication de la théorie.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	Je ne travaille pas actuellement dans le système d'enseignement d'État, mais on avait toujours une très forte base grammaticale.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Tout dépend du niveaux d'étude. À l'école, il faut pratiquer plus l'expression orale et avoir plus d'heures pour le français.

Code	C11
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	ILS
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	20-30 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	5 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Cours général (FLE)
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université pédagogique d'État
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	« Nouvelle Grammaire du français », « Vite et bien »
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	non
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	oui
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	Compréhension et expression orale.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	Toutes les activités.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	non
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	-
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	-
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	-
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	J'utilise la langue maternelle au niveau débutant.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	Je ne sais pas.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Il y a beaucoup de choses qu'il faut changer dans les écoles publiques. Par exemple, réduire le nombre des apprenants dans les classes, fournir le matériel nécessaire (écran, Internet), avoir la possibilité d'inviter des natifs aux cours au moins une fois par mois.

Code	C12
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Best Teach
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	25 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	8 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Français général
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université pédagogique de Saint-Petersbourg
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	« Taxi », « Vocabulaire progressif du français », Popova Kazakova
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	non
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	non
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	Tout.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	Tout est important.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	-
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	-
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	-
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	non
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	non
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	C'est utile, surtout au niveau initial de l'apprentissage. La grammaire devrait être expliquée en russe. La règle peut être apprise, mais la compréhension – pourquoi, par exemple, vous avez besoin de l'article – ne viendra pas sans explication détaillée en langue maternelle.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	En Russie, on donne une base grammaticale presque professionnelle.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Il faut parler plus, avoir des locuteurs natifs pour pratiquer la langue.

Code	C13
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Cours privés
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	14-30 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	5 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Cours général (FLE), préparation aux DELF, DALF
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université d'État de Moscou
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	Cela dépend du cours et du niveau : « Taxi », « Vocabulaire progressif du français », « Vite et bien », etc.
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	non
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	oui
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	Cela dépend du niveau et des objectifs des apprenants.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	La communication.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	-
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	oui
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	Je le fais.
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	non
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	-
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Cela dépend du niveau des apprenants.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	Je ne travaille pas dans le système d'État.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Augmenter la pratique orale de la langue.

Code	C14
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Advance
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	20-50 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	10 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	FLE, pratique orale de la langue
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université pédagogique de Saint-Petersbourg
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	« Alter Ego », « Grammaire en dialogues », « Taxi », « Communication quotidienne »...
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	non
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	oui
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	J'essaie de donner un temps égal à tous les aspects, mais cela dépend beaucoup des buts et des objectifs de l'élève ou du groupe en particulier.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	L'expression orale.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	-
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	Oui, je les utilise.
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	-
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	Gak
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	non
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Au niveau débutant, je suis pour, mais, après, il faut la diminuer.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	Je ne sais pas.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Je ne sais pas.

Code	C15
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	EgoRound
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	30 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	6 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Cours général (FLE), phonétique
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université pédagogique de Saint-Petersbourg
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	« Taxi », « Vite et bien », « Grammaire progressive du français »
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	oui
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	oui
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	Cela dépend du niveau de compétences.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	La communication orale.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	non
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	oui
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	Je le fais.
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	-
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	-
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Pour l'explication de la grammaire, c'est toujours utile.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	Je ne peux pas répondre.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Il faut passer à la méthode communicative dans les écoles.

Code	C16
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Cours privés
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	20-50 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	8 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Cours général (FLE)
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université linguistique d'État
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	non
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	oui
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	Expression orale, grammaire.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	L'expression orale est le plus important.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	non
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	oui
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	-
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	V. Gak, car sa grammaire théorique m'a aidé à mieux comprendre la structure de la langue française et m'a plus impliqué dans la grammaire.
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	non
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Je suis plutôt contre.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	Je ne sais pas.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Je ne connais pas suffisamment le système à ce jour. Si je parle de mon expérience scolaire, à mon avis, nous manquons cruellement de pratique de la communication et de la compréhension orales. Autant que je sache, les manuels modernes ont au moins partiellement résolu ce problème.

Code	C17
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	A+
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	25 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	7 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Le français général
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université d'État de Minsk
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	« Taxi », « Grammaire progressive du français »
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	non
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	oui
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	à la grammaire et à la prononciation
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	La communication.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	non
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	oui
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	C'est ce que j'utilise.
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	Vladimir Gak et Lev Chtcherba
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	Seulement lors de mes études à l'université.
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Oui, pour les débutants, c'est très effectif.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	On a une longue histoire de l'enseignement des langues étrangères et une base solide de l'enseignement de la grammaire.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Il faut passer aux méthodes communicatives d'enseignement.

Code	C18
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Article
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	15-40 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	8 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Le français général
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université pédagogique de Saint-Petersbourg
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	« Adosphère », « Taxi », « Nouvelle grammaire du français »
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	oui
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	oui
À quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	Tous les types d'activité langagière.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	Communiquer, c'est le plus important.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	non
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	oui
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	-
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	non
À votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Si l'apprenant a une base linguistique suffisante, mais ne parle pas, alors l'accent devrait être mis sur la communication, et il faut essayer de s'éloigner de la langue russe lors des cours de langue française.
À votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	Je ne travaille pas dans le système d'État.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Parler plus lors des cours.

Code	C19
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Cours langagiers
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	20 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	10 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Cours pratique de la langue
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Institut des langues étrangères
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	« Vite et bien », « Objectif Express », « Taxi », Popova Kazakova, « Grammaire en dialogues »
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	non
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	oui
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	Je réserve beaucoup de temps à la grammaire et à la lecture.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	La production orale.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	oui
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	-
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	non
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	non
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Oui, c'est utile quand on travaille avec les débutants.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	Je ne sais pas.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Donner la possibilité de communiquer plus avec des locuteurs natifs.

Code	C20
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Smart Language School
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	17-45 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	7 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Français général et littérature française
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université linguistique de Moscou
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	« Nouvelle Grammaire du français », « Vocabulaire progressif », « Grammaire progressive », « Taxi »
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	non
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	oui
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	Cela dépend des objectifs des apprenants.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	Tout est important.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	non
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	oui
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	-
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	-
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	-
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	On ne peut pas se passer de la langue maternelle au niveau initial de l'apprentissage.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	Je ne peux pas répondre.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Engager des locuteurs natifs dans les écoles publiques.

Code	C21
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Connaissance
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	14-20 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	5 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Cours général (FLE)
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université pédagogique de Saint-Petersbourg
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	« Taxi », « Les 500 exercices de grammaire B1 », « Vite et bien », Popova Kazakova, « Nouvelle Grammaire du français »
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	non
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	non
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	Compréhension et expression orale.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	Expression orale, puisque le but d'apprentissage, c'est la communication.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	non
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	oui
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	Je les utilise.
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	non
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	non
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Tout dépend de la situation. Bien sûr, il est très important de parler tout de suite en français, mais, par exemple, la grammaire est assez compliquée, et je préfère parler 10 minutes en russe pour l'expliquer plutôt que de supporter une demi-heure de sanglots des apprenants qui ne comprennent pas de quoi je parle.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	On a de bonnes bases.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Consacrer plus de temps à l'expression et la compréhension orales.

Code	C22
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Tops
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	30 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	6 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Cours général (FLE)
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université d'État de Saint-Petersbourg
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	« Taxi », « Vocabulaire progressif du français », « Grammaire progressive du français »
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	oui
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	oui
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	Cela dépend du niveau et des objectifs.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	Expression et compréhension orales.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	-
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	oui
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	-
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	-
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	-
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Seulement au niveau A1.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	Je ne sais pas, je ne travaille pas dans le système d'État.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Dans les écoles publiques, il est nécessaire d'inviter des locuteurs natifs et de pratiquer la langue avec eux.

Code	C23
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Communication Club
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	30 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	9 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Cours général (FLE)
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université pédagogique de Saint-Petersbourg
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	« Taxi », « Nouvelle Grammaire du français », « Vite et bien »
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	non
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	non
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	Enseignement de tous les aspects.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	Tout est important.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	-
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	-
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	Leontiev
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	Je me suis heurté à ses idées à l'Université, mais elles ne sont pas populaires. Je pense que, dans l'institution où je travaille maintenant, personne n'a rien entendu à ce sujet.
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	Cela dépend du niveau des élèves.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	Je ne sais pas.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Il faut augmenter la pratique orale.

Code	C24
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Intercourse
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	15-30 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	6 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	FLE
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Institut des langues étrangères
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	« Vocabulaire progressif du français », « Grammaire progressive du français », « Nouveau Taxi », « Vite et bien »
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	non
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	oui
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	Cela dépend des objectifs des apprenants.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	La lecture et l'expression orale.
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	-
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	oui
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	J'utilise tout ce que je veux.
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	E. Passov
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	Seulement lors de mes études à l'université
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	C'est mieux de ne pas l'utiliser si c'est possible.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	La division des classes en petits groupes.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Il faut utiliser les méthodes communicatives.

Code	C25
Dans quel établissement travaillez-vous maintenant ?	Alibra School
Quel est l'âge moyen de vos apprenants ?	15-50 ans
Quelle est votre expérience professionnelle ?	5 ans
Quelles sont les disciplines que vous enseignez ?	Cours général (FLE), préparation pour DELF, DALF, TCF
Quelle université avez-vous suivie et quelle faculté ?	Université pédagogique de Saint-Petersbourg
Quelles méthodes (manuels) utilisez-vous lors de vos cours ?	« Nouveau Taxi », « Nouvelle Grammaire du français », « Vite et bien », « Grammaire progressive du français »
L'établissement dans lequel vous travaillez réglemente-t-il la bibliographie de vos cours ?	oui
Les manuels que vous utilisez lors de vos cours se distinguent-ils des manuels que d'autres enseignants de votre établissement de travail utilisent lors des mêmes cours ?	oui
A quoi accordez-vous le plus d'importance lors de vos cours ? (lecture, prononciation, grammaire, etc.)	Cela dépend du niveau.
Selon vous, quel acquis est le plus important ? (prononciation, grammaire, lecture, etc.)	Parler et écouter. Sois capable d'exprimer tes pensées et de comprendre autrui
Pourriez-vous indiquer votre bibliographie officielle ?	non
Avez-vous le choix de rejeter la bibliographie officielle et d'utiliser d'autres manuels ?	oui
Si vous pouviez utiliser tous les matériaux méthodiques possibles pour le travail, lesquels choisiriez-vous ? (l'auteur, le manuel)	C'est ce que j'utilise.
Y a-t-il des chercheurs russes qui vous ont plus influencé ? Si oui, lesquels et pourquoi ?	Ils sont nombreux.
Avez-vous souvent rencontré les idées de Lev Vygotski ? Ses idées sont-elles populaires dans l'établissement où vous travaillez ?	non
A votre avis, l'utilisation de la langue maternelle est-elle effective au cours de l'apprentissage de la langue française ou non ? Pourquoi ?	C'est utile pour expliquer les règles grammaticales.
A votre avis, quels sont les avantages du système d'enseignement des langues étrangères (notamment de la langue française) en Russie ?	Je ne travaille pas dans le système d'État.
Y a-t-il quelque chose que vous voudriez changer dans le système d'enseignement des langues étrangères en Russie ? Si oui, quoi et pourquoi ?	Il faut consacrer plus de temps à la communication, car c'est le but de l'apprentissage des langues étrangères.

Code	A1	A2	A3
Âge	22 ans	32 ans	40 ans
Où avez-vous appris le français avant?	à l'École	à l'Université	à l'Université
Pourquoi continuez-vous d'apprendre le français maintenant, bien que vous l'appreniez à l'Université ou à l'École?	Parce que je veux parler avec des Français, lors de mes voyages en France, en français, mais pas en anglais. À l'École, on passait presque tout le temps en apprenant des formes grammaticales et en lisant des textes. Maintenant, je veux me focaliser sur la pratique orale.	Je veux parler en France en français. Maintenant, j'utilise plutôt l'anglais, car j'ai peur de parler avec des natifs en français. Lors de mes études, on ne parlait pas beaucoup.	J'ai appris le français lors de mes études à l'Université, mais on passait presque tout le temps en apprenant les formes grammaticales des verbes irréguliers (ils sont trop nombreux) et en lisant les textes. Maintenant, je veux commencer finalement à parler en français. C'est dommage qu'à l'Université, on n'ait pas eu la possibilité d'apprendre le français avec des natifs, cela change tout.

Code	A4	A5	A6
Âge	34 ans	25 ans	27 ans
Où avez-vous appris le français avant?	à l'École	à l'École et à l'Université	5 ans à l'École et 2 ans à l'Université
Pourquoi continuez-vous d'apprendre le français maintenant, bien que vous l'appreniez à l'Université ou à l'École?	Oui, j'apprenais le français à l'École, mais je n'arrive toujours pas à parler.	À l'École et à l'Université, mes professeurs accordaient plus d'attention à la grammaire qu'à la communication réelle. Lors de mon voyage en France, j'ai été complètement choqué par le fait que la prononciation qu'on a apprise lors de mes études n'a rien de commun avec la réalité. Personne ne prononce : « Je ne sais pas ». À Paris, c'est plutôt : « chépa ». Comment je pouvais le savoir avant ?	J'ai passé beaucoup de temps en apprenant toutes les formes des verbes à tous les temps et tous les modes, donc si vous voulez, je peux vous conjuguer maintenant tout ce que vous voulez, mais je ne peux pas parler en français. Maintenant, lors des cours, j'ai vraiment beaucoup de pratique de français oral ! J'adore !

Code	A7	A8	A9
Âge	27 ans	21 ans	23 ans
Où avez-vous appris le français avant?	à l'École	à l'École	à l'École
Pourquoi continuez-vous d'apprendre le français maintenant, bien que vous l'appreniez à l'Université ou à l'École?	Je veux parler en français tranquillement, donc il me faut pratiquer plus en communication orale.	J'étais en France cette année, et j'ai essayé au début de parler français dans les restaurants, mais après, j'ai compris que c'est plus facile pour moi de parler anglais, bien que j'ai appris le français plus de temps que l'anglais. Maintenant, je suis le cours de pratique orale et j'espère, une autre fois, parler français en France.	À l'École, on faisait toujours des exercices grammaticaux et on lisait des dialogues assez stupides. Je ne me souviens pas qu'on ait parlé avec notre professeur. Donc, même si j'ai passé beaucoup de temps en apprenant le français, je ne peux pas dire que je le connais.

Code	A10	A11	A12
Âge	28 ans	37 ans	31 ans
Où avez-vous appris le français avant?	6 ans à l'École et à l'Université	à l'École et à l'Université	10 ans à l'École
Pourquoi continuez-vous d'apprendre le français maintenant, bien que vous l'appreniez à l'Université ou à l'École?	Oui, c'est vrai que j'ai appris le français de manière sérieuse pendant 6 ans et, avant d'arriver en France, je pensais que je le connaissais assez bien. Mais, lors de mon premier voyage en France, je ne me suis pas senti à l'aise en communiquant en français avec des natifs et, finalement, j'ai toujours utilisé l'anglais (à part « bonjour » et « merci »). Cela me gêne beaucoup d'avoir perdu beaucoup de temps à apprendre le français et finalement de ne pas pouvoir l'utiliser lors de la communication de tous les jours, et d'utiliser l'anglais, que je connais moins bien que la langue française.	J'ai un ami en France et bien, que je connaisse le français et que je puisse écrire en français tranquillement, j'ai peur de parler, surtout avec un natif. Donc je veux pratiquer plus la communication pour parler avec lui en français et pas en anglais.	J'ai des amis en France et je les visite parfois, donc je voudrais parler mieux en français.

Code	A13	A14	A15
Âge	30 ans	36 ans	42 ans
Où avez-vous appris le français avant?	à l'Université	à l'École et après à l'Université	à l'École
Pourquoi continuez-vous d'apprendre le français maintenant, bien que vous l'appreniez à l'Université ou à l'École?	Je veux l'apprendre de manière, on va dire, plus « pratique », c'est-à-dire que je veux pratiquer plus la langue parlée que les formes des verbes au passé simple.	Je l'apprends pour l'utiliser lors de mes voyages en France, Je veux apprendre le français actuel et savoir comment les vrais Français parlent, c'est pour cela que mon professeur est français.	Pour savoir parler avec les Français.

Code	A16	A17	A18
Âge	24 ans	22 ans	28 ans
Où avez-vous appris le français avant?	à l'École	à l'École	à l'École et à l'Université
Pourquoi continuez-vous d'apprendre le français maintenant, bien que vous l'appreniez à l'Université ou à l'École?	Je voudrais apprendre non seulement la langue, mais encore la culture, la vie réelle des Français. Lors de mes cours, on utilise des manuels français et on lit et on écoute les dialogues de vrais Français. Lors de mes études à l'École, c'était des textes un peu bizarres, avec des dialogues qui n'ont rien de commun avec la vie des Français.	Je veux approfondir ma connaissance de la langue française.	J'adore mes cours, car le professeur nous motive à parler plus en français: je n'ai jamais parlé autant le français que lors de ces cours. J'espère, lors de mon voyage futur à Paris avec mes amis, parler couramment avec des Parisiens.

Code	A19	A20	A21
Âge	30 ans	29 ans	36 ans
Où avez-vous appris le français avant?	10 ans à l'École et 5 ans à l'Université	à l'École	à l'École
Pourquoi continuez-vous d'apprendre le français maintenant, bien que vous l'appreniez à l'Université ou à l'École?	J'ai passé énormément de temps à apprendre la langue française. Je peux dire que j'ai une base assez profonde de la grammaire française, je peux lire et écrire sans faute. Parfois, je corrige des fautes de mes amis français quand ils m'écrivent sur Facebook, mais j'ai peur de parler, je ne peux pas parler couramment en français, donc j'ai décidé d'améliorer ce point.	Je voudrais améliorer mon français pour l'utiliser tranquillement lors de mes voyages.	Je veux me souvenir du français, car je ne me souviens que des règles de la prononciation et de certains verbes.

Code	A22	A23	A24
Âge	25 ans	28 ans	37 ans
Où avez-vous appris le français avant?	à l'École	à l'Université	à l'École et à l'Université
Pourquoi continuez-vous d'apprendre le français maintenant, bien que vous l'appreniez à l'Université ou à l'École?	Je voudrais parler mieux en français, Pour l'instant, j'ai honte de ma prononciation, elle est trop russe.	À l'Université, ce n'était pas un cours de langue vivante: on l'apprenait comme quelque chose de purement théorique. Maintenant, je veux apprendre le vrai français.	Pourquoi on apprend la langue ? Pour parler ! Avant, je n'avais pas cette possibilité.

Code	A25	A26	A27
Âge	25 ans	22 ans	39 ans
Où avez-vous appris le français avant?	à l'École et à l'Université	à l'École	à l'École
Pourquoi continuez-vous d'apprendre le français maintenant, bien que vous l'appreniez à l'Université ou à l'École?	Je veux approfondir mes connaissances en français, surtout en français parlé.	À l'École, on lisait beaucoup, on traduisait des phrases, mais on ne parlait presque pas. Donc les cours m'aident à apprendre à communiquer en français.	À l'École, j'avais une enseignante qui était assez sévère et elle ne nous donnait pas la possibilité de parler. On apprenait principalement les règles grammaticales et on lisait des textes, mais qui n'étaient pas des textes authentiques.

Code	A28	A29	A30
Âge	24 ans	23 ans	31 ans
Où avez-vous appris le français avant?	à l'École	à l'École	à l'École et à l'Université
Pourquoi continuez-vous d'apprendre le français maintenant, bien que vous l'appreniez à l'Université ou à l'École?	Je voudrais pratiquer la langue parlée pour parler français lors de mes voyages en France.	Quand j'étais en France, je me suis rendu compte que je ne comprenais pas assez bien les Français quand ils parlaient, bien que je puisse lire tranquillement des livres en français. Donc, maintenant, j'essaie d'approfondir la compréhension orale, pour comprendre tous les Français, avec tous les accents possibles.	J'ai un ami en France et on parle pour l'instant en anglais, bien que j'ai appris le français pendant plusieurs années. J'espère surmonter ma peur de parler français.

Code	A31
Âge	29 ans
Où avez-vous appris le français avant?	à l'Université
Pourquoi continuez-vous d'apprendre le français maintenant, bien que vous l'appreniez à l'Université ou à l'École?	Je voudrais améliorer mes connaissances en français, surtout tout ce qui concerne le français parlé.

Index

Akhmanova	154
Akyuz	220
Aleksander	143, 144, 145, 148, 149, 280
Aleshentsev	34, 35, 40, 42, 52, 280
Ananiev	263, 265, 280
Anikst	67, 280
Anitchkov	86, 162, 171, 280
Arakin	86, 153, 156, 280
Artemov	155, 158, 173, 264, 280
Azimov	114, 115, 201, 297
Babkina	172, 280
Bagramova	249, 280
Baudoin de Courtenay	44, 280
Bekhterev	136
Belyaev	155, 157, 164, 165, 166, 167, 169, 170, 173, 281
Belyaeva	258, 280
Benediktov	157, 173, 174, 281
Bim	107, 108, 109, 110, 175, 180, 181, 183, 188, 189, 190, 191, 192, 194, 281
Bitcheva	258, 281
Bloomfield	224
Bogdanovitch	140, 281
Bogoiavlenski	155
Bondarevskaya	201
Bouchtoueva	143, 144, 282
Boukhbinder	197, 281
Bozhovich	230
Burshtein	172, 173, 282
Chasovnikova	90, 282
Cherychev	155
Chomsky	174, 282
Choubine	167, 168, 178, 282
Chtcherba	9, 43, 64, 115, 132, 134, 138, 139, 145, 150, 151, 152, 153, 154, 157, 158, 182, 236, 267, 276, 282, 290, 380, 393
Cloose	224, 336
Coste	9, 117, 118, 282, 298
Cuq	9, 117, 118, 282, 298
Danilov	99, 188, 283
Delatour	220, 235, 301
Diderot	30
Dneprov	105, 106, 282
Dobrolubov	207, 231, 283, 337
Edmondson	18, 283
Egolin	122, 123, 288
Egorov	155

Elagin	43, 49, 283
Elkonin	230
Epstein	57, 58, 283
Fechner	135, 137, 138, 141, 283
Folomkina	197
Fries	268, 286
Furmanova	202, 203
Gak	9, 226, 236, 255, 256, 257, 283, 308, 332, 342, 347, 349, 350, 353, 356, 374, 375, 376, 380, 383, 390, 392, 393
Galisson	117, 118, 298
Galperin	230, 267, 283
Galskova	107, 109, 114, 201, 283, 284
Ganshina	54, 61, 134, 137, 141, 284, 290
Garnova	108
George	258, 259, 284
Gerlach	51, 58, 59, 284
Geyngard	31
Girardet	220, 301, 338, 341
Glivenko	48, 129, 284
Goffman	240, 284
Gorelov	162, 173, 284
Gouin	122, 127
Gourvitch	95, 171, 172, 285
Grigorieva	175, 281, 284, 299, 304, 318
Grouzinskaia	143, 144, 146, 147, 149, 284
Guez	196, 284
Gurlitt	59, 284
House	18, 283
Ilinskaya	64, 285
Ivanova	98, 285
Karaulov	201
Karpov	86, 158, 285
Kazakova	235, 330, 337, 343, 344, 349, 351, 356, 367, 372, 377, 378, 380, 381, 382, 384, 385, 388, 395, 397
Kazimirova	260, 261, 285
Khaleeva	183, 184, 186, 187, 201, 285
Kharchenkova	202, 203
Khodera	114, 285
Kireevsky	9, 285
Klimentenko	99, 100, 178, 185, 186, 188, 193, 194, 285
Kolchanskii	179, 181, 285
Kolotilkin	224, 337
Komilov	165
Komkov	175, 185, 187, 190, 285, 286
Konstantinov	38, 44, 45, 49, 79, 286
Korndorf	152, 156, 286

Korneyeva	108
Kornilov	136, 286
Korolev	53, 55, 134, 286
Korovin	127, 286
Kossova	85, 286
Kostomarov	200, 202
Kouligina	219, 299, 300, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 313, 314, 317, 318, 320, 321, 329
Kourlandsky	54, 57, 60, 61, 286
Krouchinina	225
Kroupskaïa	56, 61, 135, 136, 139, 140, 286
Lado	163, 174, 268, 286
Lambek	39, 42, 43, 47, 48, 129, 130, 283, 286
Lapidus	185, 186, 187, 286
Lazareva	177, 198, 286
Lemutkina	28, 298
Leontiev	109, 110, 119, 180, 229, 264, 273, 286, 332, 358, 362, 399
Levitov	60, 287
Liubarskaia	56, 143, 148, 287
Lomakina	56, 59, 60, 287
Lounatcharsky	53, 64, 287
Luria	119, 230, 273, 277, 287, 358
Lyakhovitski	188, 189, 196, 198, 287
Mamuta	74, 140, 141, 287
Manzhosse	137, 287
Marcel	122
Margolina	67, 287
Markova	225, 226, 337
Medynsky	75, 287
Mijuev	126, 287
Mikhailova	177, 197
Miniar-Belorutchev	113, 114, 178, 179, 185, 186, 187, 189, 192, 195, 196, 199, 228, 288, 339
Mirolubov	94, 160, 161, 162, 170, 174, 185, 186, 187, 193, 194, 195, 196, 198, 281, 284, 286, 360
Moskalskaya	178, 288
Nedler	42, 48, 124, 125, 288
Ney	49, 132, 133, 288
Nikolayev	91
Nikonova	54, 55, 57, 288
Orbinsky	35, 124, 128, 129, 288
Ouchinsky	8, 34, 70, 121, 122, 123, 129, 130, 168, 288
Passov	172, 173, 174, 177, 181, 182, 185, 187, 188, 191, 195, 197, 199, 200, 201, 203, 222, 277, 288, 289, 304, 400
Pavlovskaya	9, 289
Pécheur	220, 338
Pekarsky	59, 289

Petchold	132
Pinkevich	131, 289
Piskunov	50, 289
Pokrovsky	58, 60
Popova	235, 330, 337, 343, 344, 349, 351, 356, 367, 372, 377, 378, 380, 381, 382, 384, 385, 388, 395, 397
Puren	9, 289
Rakhmanov	54, 132, 151, 152, 153, 154, 156, 157, 158, 160, 179, 195, 196, 289, 290
Reformatsky	9, 290
Reichstein	180, 181, 290
Riehl	224
Rizel	146, 290
Rogova	100, 108, 174, 175, 176, 179, 185, 186, 188, 192, 193, 195, 198, 290
Ryt	140, 141, 142, 290
Safonova	24, 202, 203, 290
Salistra	143, §52, 153, 156, 159, 291
Sauveur	122
Schedrovitski	120, 291
Schukin	114, 115
Schulz	48, 291
Sechenov	278, 291
Semenikhin	91
Serikov	201
Shapiro	55, 291
Sharnov	44, 291
Shatilov	97, 169, 173, 176, 177, 180, 186, 195, 197, 200, 291
Shcherbakova	249, 250, 291
Shestakov	135, 138, 291
Shklyaeva	163, 169, 175, 291
Sisoev	202
Smirnitski	154
Sokolov	264, 265, 291
Soloviev	29, 30, 298
Spendiarov	135, 138, 291
Starkov	162, 163, 164, 165, 169, 171, 172, 175, 176, 178, 291
Starkova	163, 175, 176, 291, 292
Stromilov	50, 51, 52, 58, 131, 168, 292
Sviridov	127, 286
Tchaadaev	9, 292
Tchernolusskii	44, 292
Tennova	89, 142, 292
Ter-Minasova	203
Thomson	48, 130, 292
Tikheeva	56, 292
Tolstoï	30, 209, 298
Trubetskoi	259, 292

Tsetlin	<i>94, 95, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 170, 174, 288, 292</i>
Tsvetkova	<i>145, 146, 147, 293</i>
Uman	<i>260, 293</i>
Vasilyeva	<i>231, 232, 293</i>
Vedel	<i>163, 164, 169, 171, 293</i>
Vereschagin	<i>202</i>
Vikhert	<i>68, 293</i>
Voltaire	<i>30</i>
Volyntsevich	<i>133, 293</i>
Vorontsova	<i>152, 293</i>
Vygotski	<i>119, 145, 166, 203, 213, 216, 222, 229, 230, 236, 273, 293, 299, 300, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 395, 396, 397, 398, 399, 400, 401</i>
Weinrech	<i>248, 293</i>
Wicker Hauser	<i>122</i>
Wooldridge	<i>266, 293</i>
Yaghodin	<i>103</i>
Yakimanskaya	<i>201</i>
Youniyev	<i>108</i>
Zankov	<i>230</i>
Zaporozhets	<i>230</i>
Zheleznyak	<i>161, 293</i>
Zhilina	<i>140, 293</i>
Zhinkin	<i>155, 161, 173, 264, 270, 293</i>
Zimnyaya	<i>119, 201, 202, 203, 229, 294, 332</i>
Zinchenko	<i>230</i>
Zlatogorskaya	<i>175, 294</i>
Zvegintsev	<i>154, 157, 294</i>
Zverev	<i>95, 294</i>

Table des matières

Introduction générale	8
<i>Cadre théorique</i>	9
<i>Méthodologie</i>	10
<i>Objectifs</i>	11
Première partie : Les théories d'enseignement des langues en Russie : étude diachronique	12
Chapitre 1 : Organisation du système d'enseignement en Russie	13
1.1. Système d'éducation en Russie.....	13
1.2. Système d'enseignement des langues étrangères en Russie.....	17
1.3. Place de l'enseignement de la langue française en Russie	29
Chapitre 2 : Législation dans le domaine de l'éducation en Russie	34
2.1. Avant la révolution.....	34
2.2. Après la révolution.....	53
Chapitre 3 : Histoire de la méthodologie en Russie.....	113
3.1. Terminologie	113
3.1.1. <i>L'objet et le sujet de la linguo-didactique</i>	118
3.1.2. <i>Les représentations modernes qui nourrissent la linguo-didactique</i>	118
3.1.2.1. Linguistique	118
3.1.2.2. Psychologie	119
3.1.2.3. Linguo-culturologie et linguo-géographie	120
3.1.2.4. Sociologie	120
3.1.2.5. Didactique	121
3.2. Histoire de la méthodologie avant la révolution	121
3.2.1. <i>Problèmes d'organisation de l'enseignement</i>	128
3.2.2. <i>Le développement du système d'enseignement des langues étrangères</i>	131
3.3. Histoire de la méthodologie après la révolution	133
3.3.1. <i>Problèmes d'organisation de l'enseignement</i>	134
3.3.2. <i>Différences entre la méthode directe russe et la méthode directe occidentale</i>	137
3.3.3. <i>Développement du système d'enseignement des langues étrangères après les années trente</i>	142
3.4. L'état actuel de l'enseignement langagier en Russie	199
3.4.1. <i>La branche communicative</i>	200
3.4.2. <i>La branche personnaliste</i>	201
3.4.3. <i>La branche « culturologique »</i>	202
3.4.4. <i>La branche active</i>	203
Conclusion de la première partie	205
Deuxième partie : Enseigner le français en Russie aujourd'hui	208
Chapitre 1 : Méthodologie	209
1.1. Corpus	209

1.2. Méthodologie du travail et problèmes rencontrés.....	210
1.3. Présentation du questionnaire	212
1.3.1. <i>Justification du questionnaire</i>	214
Chapitre 2 : Analyse des données	217
2.1. Écoles publiques	218
2.1.1. <i>Conclusion pour les écoles</i>	223
2.2. Universités	224
2.2.1. <i>Influence des idées de Lev Vygotski</i>	229
2.2.2. <i>Avantages du système d'enseignement des langues étrangères en Russie</i>	230
2.2.3. <i>Conclusion pour les universités</i>	233
2.3. Cours privés	234
Conclusion de la deuxième partie	239
Troisième partie : L'impact des théories sur l'apprentissage actuel du français.....	243
Chapitre 1 : Vue des apprenants.....	244
Chapitre 2 : Interférence interlinguale et interférence intralinguale lors de l'enseignement de la grammaire de la langue française à l'étape initiale.....	248
2.1. Interférence interlinguale	248
2.2. Aperçu comparatif des langues française et russe.....	252
2.2.1. <i>Sur le plan des structures</i>	252
2.2.2. <i>Sur le plan de l'expression</i>	253
2.2.3. <i>Sur le plan du fonctionnement</i>	254
a. Rapport entre la grammaire et le lexique	254
b. Utilisation de différentes catégories pour l'expression de la même signification	254
c. Fonctions secondaires des formes grammaticales.....	257
2.3. Interférence intralinguale	257
Chapitre 3 Importance de la lecture et de l'écriture dans l'apprentissage de la langue orale.....	262
3.1. Rapport entre la communication orale et écrite : le langage intérieur et extérieur	262
Conclusion de la troisième partie.....	271
Conclusion générale.....	273
Bibliographie.....	280
<i>Articles et ouvrages</i>	280
<i>Textes législatifs</i>	294
<i>Dictionnaires</i>	297
<i>Sources électroniques</i>	298
Annexes.....	299
Index	406
Table des matières.....	411