

Stratégies d'enseignement en niveau débutant

Ou l'enseignant.e comme créateur/trice du désir d'apprendre

Table-ronde n° 15

Vendredi 11 novembre, 16h45 (15 mn d'intervention)

J'interviens ici en tant que didacticienne d'une part, praticienne et formatrice d'autre part.

J'ai enseigné et formé sur de nombreux terrains, particulièrement en Asie où j'étais en charge de la formation continue des enseignants, pendant près de 12 ans (ce qui veut dire un vrai suivi).

Dans ce cadre, au début des années 2000, je me suis heurtée à de véritables résistances sur des questions méthodologiques précises, dont la plus récurrente était : comment peut-on accueillir des débutants complets (de langue non-européenne) dans un parcours d'apprentissage de langue étrangère, sans maîtriser cette langue ? En d'autres termes, comment éviter le passage par la traduction ?

Cette question peut paraître étrange aux didacticiens qui sont dans la salle : elle s'est posée... au début des années 1900, quand la France de Jules Ferry commence à s'interroger sur le besoin de communication dans les territoires coloniaux et donc celui de former des locuteurs locaux.

Il y aurait évidemment beaucoup à dire sur le statut du français à cette époque et dans ce contexte : sans surprise, la stratégie mise en place pour l'enseignement/apprentissage de ce qui sera appelé plus tard français langue seconde (et non plus français langue étrangère) témoigne de l'incapacité du pouvoir français à s'interroger sur son rapport aux langues locales.

Mais ce qui nous intéresse ici, c'est que, pour la première fois depuis des siècles (depuis que Voltaire écrivait en français au roi de Prusse), on enseigne la langue cible en langue cible -le français en français, l'espagnol en espagnol.

Cette approche, précisément datée par des arrêtés de l'Education nationale, est dite **directe** et **référentielle**. Directe, parce que le filtre de la traduction a disparu. Référentielle, parce que si elle permet de nommer, désigner, dans l'espace de la classe, les éléments du monde concret (c'est l'époque des grands tableaux thématiques, la ferme, l'usine, l'école), elle est limitée de fait... Le maître, qui se tient au centre de la classe, muni de sa longue baguette, peut pointer et décrire ce que chacun voit ou manipule, mais il peut difficilement dire « la révolution agraire vient de commencer », ou « présentez votre projet à la classe ».

A partir des années d'après-guerre (la deuxième, 39-45) va se répandre en Europe la méthode dite structuro-globale audio-visuelle (SGAV) celle qui a vu l'irruption des laboratoires de langue et des magnétophones, des tableaux et des cadres (syntagmes et paradigmes). Nous sommes nombreux dans cette salle à nous en souvenir je pense !

Je saute près de 30 ans pour arriver au début des années 80, date à laquelle naissent et se développent les approches communicatives, qui elles-mêmes permettront l'émergence des approches actionnelles dans les années 2000.

Pourquoi ce terme ?

Parce que, y compris avec les débutants complets, enfants ou adultes, il ne s'agit plus d'apprendre le français (ou tout autre langue) mais à apprendre à **faire des choses** en français (ou tout autre langue). Il ne s'agit plus d'enseigner le français, mais à enseigner à faire des choses en français. Quelles choses ? Commander un repas, se repérer dans l'espace, raconter une histoire. On parle d'objectifs pragmatiques, de pragma, qui signifie faire, en grec, ou encore praxis, action.

En didactique, d'actes de parole, définis dès 1976 par le Conseil de l'Europe, dans le CECRL. Enseigner des actes de parole, c'est se poser immédiatement un certain nombre de questions nouvelles. Celle de la progression -en quoi est-ce plus difficile de **se repérer dans l'espace** que de **se repérer dans le temps**, par exemple ? **Parler de ses goûts** ou **présenter sa famille** ?

Celle de l'enseignement de la grammaire : comment enseigner la grammaire en contexte, en situation ? Que signifie une grammaire du sens, qui privilégie l'approche inductive et évite le métalangage ? Comment amener l'apprenant (celui qui fait son travail d'apprentissage) à observer, réfléchir, comparer, systématiser ? **A conceptualiser** lui-même. Il s'agit peut-être là du plus fort « renversement de perspective » des approches contemporaines : nous avons tous traversé des apprentissages (en musique, en sport, en langues) où l'enjeu était d'observer le maître, le moniteur, l'enseignant, comme un modèle, placé devant nous, pour s'efforcer de faire comme lui. Leçon, puis, immuablement, exercices d'application.

Or ce modèle est profondément remis en question : l'apprenant part de la complexité du réel pour en induire une règle de fonctionnement plus large. Le réel ici, c'est l'observation d'un document authentique (j'en dis

un mot dans une seconde), pour établir une hypothèse, formuler une règle applicable dans un autre contexte. La démarche (scientifique) est d'aller du particulier vers le général (ce que Bachelard a théorisé dans les années 1920). La règle de classe est provisoire, donc incomplète. Incomplète, donc provisoire. Elle sera progressivement enrichie en fonction et à mesure des documents (papier, vidéo, audio, Internet) utilisés dans le cours.

Les documents authentiques, précisément, deviennent supports d'apprentissage : Louis Porcher, un des plus grands didacticiens du FLE, disait, de façon assez provocatrice que « le seul vrai bon matériel pédagogique est celui qui fait par le groupe, pour le groupe, et détruit après ». Outre que cette position conduirait à la ruine un certain nombre de nos amis éditeurs, le monde idéal dans lequel un enseignant « bricolerait » (il ne copie pas, il n'invente pas, mais bricole), produirait son matériel pédagogique jour après jour, avec ses différents groupes, n'existe pas -peut-être pas encore. En revanche, ce que l'enseignant « actionnel » maîtrise, c'est la capacité à exploiter la « quincaillerie » pédagogique, c'est-à-dire toute unité de sens, poème, chanson, clip, affiche, formulaire, tract, publicité, tout le matériel de la vie et non de la classe. Sans parler de l'extraordinaire succès des « simulations globales », proposées en particulier par le BELC dès le début des années 80, dans lesquelles l'enjeu est de construire collectivement un monde imaginaire, sur un trimestre ou toute une année, et pour chaque participant d'exister sous une identité fictive, ce qui ouvre la porte à une formidable créativité. (*L'immeuble, l'île...*)

On le voit, les approches actionnelles bouleversent la donne pédagogique, et en particulier la relation enseignant/apprenant : la posture de l'enseignant est transformée. Loin d'être devant comme un modèle à suivre, il/elle est derrière le groupe pour encourager, permettre la prise de risque, accompagner, créer les bonnes conditions d'apprentissage. Il sait se taire, murmurer, mettre en voix, voire mettre en scène, gérer le temps au chronomètre, transformer l'espace au service des différentes activités de prises de parole. Il sait jouer, faire preuve d'humour et d'empathie. D'écoute et de gratification.

Il sait utiliser sa voix, premier outil professionnel, son regard, son corps, ses déplacements au service de l'enseignement -même si la maîtrise du TNI et des nouvelles technologies pour des cours hybrides, ou en co-modalité, est indispensable. Il n'est pas prisonnier de l'espace de la classe, quel qu'il soit, toujours imparfait, mais est capable de le modifier pour proposer à son groupe des activités en deux grandes équipes, ou en plusieurs sous-groupe, ou en autonomie face à un document vidéo, en fonction des objectifs fixés.

Il sait aussi imaginer des propositions dans lesquelles il se met en situation de répondre aux questions (situation bien plus authentique en territoire étranger), et non de poser des questions. Il sait qu'il est mille fois plus utile de demander ce que l'apprenant comprend (et ce faisant, lui donner la parole), et non ce qu'il ne comprend pas (ce qui met celui-ci, au mieux, en situation d'écouter, et non de faire).

En termes didactiques, il est capable d'associer à un objectif pragmatique (faire les courses, par exemple) les objectifs linguistiques correspondants (eux-mêmes décomposés en objectifs lexicaux, grammaticaux et phonétiques), ici les partitifs (*je voudrais **des** tomates, mais **un kilo de** raisin, et non, merci, je n'achète **pas de** fraises, elles sont trop chères*, et le champ lexical des fruits et légumes.)

Il est conscient que ce lien, immédiat dans les niveaux débutants (pour parler de ses projets, objectif pragmatique, il faut maîtriser le futur, objectif linguistique) se complexifie dans les niveaux avancés (il faudra aussi du conditionnel, du subjonctif, un lexique plus étendu, ...).

Il est rigoureux dans la gestion du temps, de l'espace, du groupe, sait qui peut travailler avec qui, quel est le bon et le mauvais écart (une fois dépassé le pur fantasme de l'homogénéité du groupe) et attentif à chacun.

Il fait preuve d'exigence -comment amener l'autre là où il ne sait pas qu'il peut aller, ce qui n'exclut pas la bienveillance, bien au contraire.

Rien de tout cela n'est magique. Il n'y a pas de bon ou de mauvais enseignant, il y a une formation digne de ce nom, qui n'est pas qu'académique. Qui passe aussi, bien sûr, par une réflexion sur soi : qui suis-je, devant le groupe ? La réflexion est ouverte, depuis Socrate. Il n'y a pas de modèle, mais des compétences maîtrisées, qui se pratiquent et se transmettent. Nous avons tous en mémoire des enseignants lumineux, solaires, qu'ils soient introvertis ou clowns...

Tous créateurs du **désir d'apprendre**, qui est transmis à son tour.

L'atelier qui suit, dans lequel les participants seront les acteurs de leur apprentissage en langue étrangère va s'efforcer de mettre en action ces quelques pistes de réflexion.

Claire-Lise Dautry
Présidente Asdifle

