

3 les remèdes

TROISIEME PARTIE

LES REMEDES.

Il apparaît que l'obstacle le plus évident à la mise en place d'un enseignement efficace de l'anglais* dans les écoles d'ingénieurs réside dans la maigreur de l'horaire qui nous est accordé. Il importe donc d'essayer d'agir en ce domaine.

La place des langues dans le programme de formation des ingénieurs dépend de nombreux facteurs. La position du Ministère et celle des administrations des écoles ont une influence réciproque. Les associations d'anciens élèves, les organisations professionnelles, les chefs d'entreprises peuvent peser d'un certain poids, ne serait-ce que par leur participation, en tant que personnalités extérieures, aux conseils d'administration des établissements ou bien encore par la publication des résultats d'enquêtes telle celle qu'a réalisé le GIMEE**.

Nous pensons d'autre part que l'UPLEGESS doit remplir sa mission principale, telle qu'elle est définie par ses statuts, c'est-à-dire "promouvoir l'enseignement des langues dans les grands établissements supérieurs scientifiques".

Des actions auprès de la Conférence des Grandes Ecoles et auprès du Ministère, des publications d'articles dans la presse, ont été entreprises et ne feront que s'amplifier dans l'avenir.

Dans la conjoncture actuelle, il est douteux que nous puissions obtenir des moyens beaucoup plus importants.

Une augmentation des horaires est, bien entendu, à rechercher mais elle ne réglerait pas tous les problèmes ; en effet, le travail personnel de l'élève-ingénieur reste la condition première à l'efficacité de l'enseignement. Si les langues ont pu s'implanter dans les écoles grenobloises, c'est en

* Les mêmes problèmes se poseraient pour les autres langues.

** Citée in extenso p. 163

grande partie à la pression des élèves sur l'administration que nous le devons mais cela ne suffit pas pour que la masse des étudiants se sente concernée en profondeur par ce que nous essayons de faire. N'oublions pas l'ambivalence des attitudes des élèves. Ils sont parfois conscients des nécessités professionnelles et demandent un renforcement dans une matière ou même l'introduction de quelque chose de nouveau. Cependant cela n'implique pas qu'ils travaillent sérieusement la matière en question. On a quelquefois l'impression d'observer un enfant qui veut un jouet neuf et qui s'en désintéresse dès qu'il a obtenu satisfaction. Il faut maîtriser cette ambivalence et jouer sur les deux tableaux. Prenons un exemple concret : le système des "devoirs surveillés" entraîne le plus souvent un travail superficiel. Cependant on peut se demander si les élèves fourniraient le moindre travail sans cette coercition.

En langues vivantes, nous faisons partie d'un système dans lequel nous ne pouvons pas nous singulariser. Même si nous pensons que ces contrôles de connaissances ne sont pas satisfaisants, il nous faut reconnaître que les révisions qu'ils occasionnent ne sont pas inutiles.

Il n'en reste pas moins vrai que le problème fondamental est celui de la motivation, véritable clé d'un apprentissage réussi.

Notre action peut et doit se situer à trois niveaux :

1. le public - les remèdes psychologiques
2. le contenu de l'enseignement
3. la conduite de l'enseignement

En effet, Jakobovits* a dressé un tableau des facteurs de succès ou d'échecs en langues étrangères :

- Aptitude 33%
- Intelligence 20%
- Persévérance ou motivation 33%
- Autres facteurs 14%

La persévérance ou la motivation constituent le seul niveau où une action soit possible.

* Cité par Denis Girard "Les langues vivantes" p.36

I - ACTION SUR LE PUBLIC.

A l'entrée dans les écoles, les "taupins" n'ont pas conscience d'avoir choisi un métier. Comme nous l'avons déjà souligné, leur but unique était d'"intégrer". Ils l'ont atteint. Au risque de nous répéter, il faut insister, car c'est fondamental, sur le fait que leur préoccupation principale sera, pendant trois ans, d'obtenir les 12/20 fatidiques et le diplôme terminal en fournissant le moins d'efforts possibles. Les langues, au départ, ne sont qu'une matière comme les autres, à cela près que leur importance dans le domaine des horaires et des coefficients est faible. De plus, l'anglais est pour eux une discipline que l'on cherche à leur enseigner depuis de nombreuses années, avec des résultats que beaucoup considèrent comme peu probants. Il faut donc combattre un pessimisme bien naturel quant aux résultats qu'il est possible d'obtenir.

Pour aller au fond du problème, posons-nous la question de savoir ce qu'est un apprentissage réussi et quelles sont les conditions du succès.

L'apprentissage réussi et ses conditions.

"Savoir", pour un enfant, c'est atteindre l'objet qu'il s'est fixé quand il a commencé son apprentissage.

Les psychologues qui écrivent sur ce sujet, utilisent souvent l'image de la bicyclette : un enfant sait ce que veut dire "savoir monter à bicyclette". Il connaît l'objet qu'il veut atteindre. Il a une vision mentale de soi-même faisant du vélo. Cette vision est déterminée par le désir d'en faire et, d'autre part, par une vision plus ou moins claire de ses possibilités.

Cet apprentissage a sa fin fixée par l'enfant.

Lorsque celle-ci n'est ni décidée, ni choisie par l'apprenti mais imposée de l'extérieur, il peut soit la refuser, soit l'accepter.

Dans un cas comme dans l'autre, une condition commune demeure indispensable : la connaissance de la fin de l'activité, du savoir à acquérir, ce qui permet d'apprécier la valeur et le sens de l'apprentissage.

En ce qui concerne nos élèves, il s'agit bel et bien de quelque chose d'imposé par l'institution universitaire. Si nous voulons qu'ils acceptent cet apprentissage aux différents niveaux, il faut leur démontrer son sens, son utilité. La preuve de la nécessité de la connaissance de l'anglais dans leur future profession doit leur être apportée.

A - LA CONNAISSANCE DES LANGUES ET LEUR INFLUENCE SUR LA CARRIERE.

Dès la première semaine de la rentrée universitaire, les étudiants s'aperçoivent que toute la bibliographie scientifique qu'ils auront à consulter a été publiée en langue anglaise. Reste à les convaincre que, si la compréhension écrite est indispensable, les trois autres "skills" que nous avons longuement étudiés auparavant, à savoir la compréhension orale sous forme de conversation téléphonique ou de conférence, l'expression orale (réponse à un message, dialogue, intervention dans un congrès ou un séminaire) et enfin l'expression écrite (courrier, rapport, etc....) ne le sont pas moins.

Les langues dans la vie professionnelle.

Dans ce but, une large diffusion a été faite, tout d'abord, de l'éditorial que le professeur NEEL, prix Nobel de Physique, président de l'I.N.P.G. a bien voulu écrire pour un des bulletins de liaison de l'UPLEGESS.

Voici ce qu'écrivait le Président NEEL :

"Les scientifiques et les langues étrangères".

"Depuis la dernière guerre et l'énorme développement des échanges scientifiques internationaux, la connaissance de langues étrangères, tout spécialement de l'anglais, est devenue indispensable aux scientifiques français, notamment aux physiciens et aux chimistes. La majeure partie de la littérature internationale est en effet rédigée en anglais et comporte toujours des résumés en cette langue. C'est aussi souvent la langue unique des colloques internationaux ; quant à ceux qui sont plurilingues et qui bénéficient d'une traduction simultanée, les résultats en sont souvent décevants".

"Des périodiques scientifiques français acceptent même des articles en anglais, rédigés par des auteurs français. Au Japon, en Chine, en Russie, il est difficile de se faire entendre en une autre langue que l'anglais, à moins de connaître la langue du pays, ce qui est malgré tout exceptionnel".

"Sans doute faut-il se réjouir de cet état de choses car il contribue à faciliter les relations et une bonne entente internationales mais c'est un peu regrettable du point de vue du rayonnement français. Nous aurions moins de regrets, si, d'une manière symétrique, les scientifiques anglo-saxons s'intéressaient davantage au français mais c'est plutôt le contraire qui se produit".

"Il y a peu d'espoir que la situation change, à moins que la science française ne mette à son actif dans les prochaines années quelques découvertes sensationnelles, car les étrangers nous liraient alors même en français. En attendant, nous ne pouvons que recommander aux jeunes d'acquérir une bonne maîtrise de l'anglais et, si possible, d'une autre langue. Nous leur souhaitons aussi de ne pas s'intéresser seulement à la langue scientifique, mais aussi aux oeuvres littéraires".*

Dans le même ordre d'idées, le même bulletin publiera cette année un article de Norbert Ségard, Ministre du Commerce Extérieur.**

A une époque comme la nôtre, on ne peut empêcher les élèves-ingénieurs de se soucier du poste qu'ils pourront obtenir à la sortie de l'école et du salaire qu'ils percevront.

a - L'enquête du G.I.M.E.E. (Groupement Syndical des Industriels de Matériels d'Equipements Electriques).***

L'enquête du G.I.M.E.E. a donné les résultats suivants dans le domaine des critères de sélection.

L'ingénieur dans l'industrie électrotechnique :

Classement global des critères de sélection :

Catégories d'entreprise :

- 1 - effectif supérieur à 1 000 salariés
- 2 - effectif compris entre 200 et 1 000
- 3 - effectif inférieur à 200

* Bulletin de l'UPLEGESS N°4 - Mars 1975 P.2

** Norbert Ségard est devenu depuis Secrétaire d'Etat aux P et T.

*** Usine Nouvelle N°50 du 13.12.1972 P.71 à 74.

Ingénieurs débutants.

- 1 - école d'origine
- 2 - facteur humain
- 3 - langues vivantes
- 4 - diplômes de spécialisation
- 5 - stages
- 6 - diplômes étrangers
- 7 - mémoires personnels
- 8 - âge

Ingénieurs confirmés.

- 1 - expériences antérieures
- 2 - facteur humain
- 3 - école d'origine
- 4 - langues vivantes
- 5 - diplômes de spécialisation
- 6 - âge
- 7 - ex aequo : diplômes étrangers, mémoires personnels

Ventilation par catégories d'entreprises.

Catégorie 1.

Ingénieurs débutants.

- 1 - école d'origine
- 2 - facteur humain
- 3 - langues vivantes
- 4 - diplômes de spécialisation
- 5 - âge
- 6 - stages
- 7 - mémoires personnels
- 8 - diplômes étrangers

Ingénieurs confirmés.

- 1 - expériences antérieures
- 2 - facteur humain
- 3 - langues vivantes
- 4 - école d'origine
- 5 - âge
- 6 - ex aequo : diplômes de spécialisation, mémoires personnels
- 8 - diplômes étrangers

Catégorie 2.

Ingénieurs débutants.

- 1 - école d'origine
- 2 - diplômes de spécialisation
- 3 - facteur humain
- 4 - langues vivantes
- 5 - âge
- 6 - ex aequo : stages, diplômes étrangers et mémoires personnels

Ingénieurs confirmés.

- 1 - expériences antérieures
- 2 - ex aequo : école d'origine, facteur humain
- 4 - langues vivantes
- 5 - âge
- 6 - diplômes de spécialisation
- 7 - diplômes étrangers
- 8 - mémoires personnels

Catégorie 3.

Ingénieurs débutants.

- 1 - langues vivantes
- 2 - facteur humain
- 3 - école d'origine
- 4 - diplômes de spécialisation
- 5 - diplômes étrangers
- 6 - stages
- 7 - mémoires personnels
- 8 - âge

Ingénieurs confirmés.

- 1 - expériences antérieures
- 2 - ex aequo : école d'origine, langues vivantes, facteur humain
- 5 - diplômes de spécialisation
- 6 - âge
- 7 - diplômes étrangers
- 8 - mémoires personnels

La publication de ces statistiques ne nécessite pas de commentaires.

Pour insister encore sur l'importance professionnelle de l'apprentissage, deux autres initiatives ont été prises.

La première ne prend chaque année que quelques minutes. Le professeur apporte un exemplaire quelconque du journal "Le Monde" et fait trier par les élèves les offres d'emploi pour les ingénieurs des grandes écoles. Le pourcentage des postes pour lequel la connaissance de l'anglais est exigée ou appréciée atteint les 80%.

b - L'enquête de l'A.P.A.F.

La seconde a consisté en une enquête faite à notre demande par l'intermédiaire de l'A.P.A.F. (Association des Producteurs des Alpes Françaises) auprès des organisations professionnelles.*

Le questionnaire suivant fut diffusé :

Questionnaire concernant les besoins des employeurs dans le domaine de la connaissance des langues étrangères par leurs ingénieurs :

1° - Classement des langues les plus employées.

Allemand

Anglais

Espagnol

Italien

Russe

2° - Classement des connaissances linguistiques les plus utiles.

Compréhension écrite

Expression écrite

Compréhension orale

Expression orale

3° - Insuffisances et manques le plus souvent constatés.

4° - La connaissance de l'anglais peut-elle permettre de communiquer dans tous les cas ?

* cf. Annexe 6.

- 5° - Pourcentage des ingénieurs se rendant à l'étranger (séminaires, voyages d'affaires, etc....).
- 6° - Pourcentage des ingénieurs ayant des contacts avec une clientèle étrangère.
- 7° - Pourcentage des ingénieurs chargés de la fabrication ou de la maintenance pouvant se contenter de la compréhension écrite (documentation scientifique).
- 8° - Incidence sur la carrière.

50 entreprises ont répondu au questionnaire : parmi elles figurent MERLIN-GERIN (800 ingénieurs), THOMSON-C.S.F. (70), UGINE CARBONE (80), MONTALEV (130), NEYRPIC (300).

21 petites entreprises employant à elles toutes, 92 ingénieurs considèrent que la connaissance des langues est utile mais a peu d'incidence sur l'embauche et la carrière. On peut remarquer qu'il s'agit de firmes qui font uniquement de la production, qui n'exportent que peu et dont très peu d'ingénieurs se consacrent à la recherche ou à des fonctions technico-commerciales.

Les 29 autres réponses proviennent d'entreprises plus importantes. Elles utilisent les services de 2 112 ingénieurs.

Dans la majorité des cas, la connaissance des langues n'est un critère d'embauche que pour certaines fonctions. Elle permet l'affectation à l'étranger et la participation aux congrès internationaux. Elle est indispensable pour les industries fortement exportatrices.

Pour "Montalev" l'ignorance des langues est redhibitoire.

Pour "Ugine-Infra", "Merlin-Gerin, l'anglais est indispensable.

A "Neyrpic", à valeur égale priorité est donnée à ceux qui connaissent une ou deux langues. C'est un critère de sélection.

Chez "Rossignol", premier fabricant européen de skis, l'incidence va de "modérée à totale".

Elle seule permet le passage traditionnel dans une carrière, de la production, à la maintenance puis au technico-commercial pour se terminer par des fonctions de direction.

Les réponses aux autres questions n'ont rien eu de surprenant : elles n'ont fait que confirmer ce que l'on sait depuis longtemps :

- l'énorme prédominance de l'anglais
- le manque de pratique des ingénieurs dans le domaine de l'expression écrite et orale
- la nécessité d'entretenir les connaissances acquises
- la liaison entre l'importance des langues et le développement des entreprises dans le cadre européen et aux Etats-Unis
- le fait que les filiales d'une entreprise multinationale ne recrutent personne qui ne parle ni n'écrive l'anglais couramment.

Enfin, on perçoit une certaine irritation des grosses entreprises qui, pour pallier aux carences dans ce domaine, sont contraintes d'organiser un recyclage en langues vivantes.

Le fait de porter ces résultats à la connaissance des élèves ne peut être que bénéfique.

Il s'agit là d'une motivation à long terme qui doit jouer pendant trois ans, il est nécessaire de l'entretenir constamment.

B - LA LANGUE ENSEIGNEE EST UN MOYEN DE COMMUNICATION.

Le rapport publié par le Conseil de l'Europe en 1973* à propos de la demande en langues vivantes dans le cadre de la formation permanente définissait des "besoins langagiers" et affirmait entre autres que : "il est de plus en plus évident qu'une langue étrangère apprise dans une situation d'apprentissage scolaire, malgré tous les apports de la linguistique appliquée à l'enseignement et les moyens audio-visuels, reste pour l'étudiant, une branche qu'on étudie dans sa généralité et n'est pas perçue véritablement comme un moyen de communication et d'action".

C'est la confirmation de ce que nous écrivions au début de ce chapitre en disant que les langues n'étaient, au départ, qu'une matière parmi d'autres. Une réflexion des étudiants entérine encore ce point de vue : si un sujet de débat les passionne, il arrive un moment où ils ne disposent plus d'assez d'éléments en langue anglaise (lexicaux et structuraux) pour exprimer leur point de vue et ils ont tendance à continuer en français. Cela ne se produit jamais lorsque le professeur est de langue anglaise. La raison en est simple : "Que voulez-vous, Monsieur, vous parlez très bien l'anglais mais on sait qu'on pourrait s'exprimer en français avec vous, nous le faisons bien dans votre bureau. Par contre, avec un professeur anglais ou américain, il est naturel de ne pas parler français". Il faut donc, lorsque c'est possible, donner aux élèves, surtout en 3ème année, des professeurs d'origine étrangère, ayant reçu une bonne formation pédagogique.

Il importe également de démontrer à tous les groupes que ce qui leur est enseigné est une langue actuelle, qui a une utilisation directe dans la communication. Dans un groupe ou deux, chaque année, il y a un étudiant anglais, américain ou canadien. Si ce dernier qui, bien sûr, n'a pas grand chose à apprendre dans sa langue maternelle trouve les cours intéressants et y assiste, ce qui est le cas la plupart du temps, sa présence sert de stimulant et démontre aux élèves que l'enseignant domine son sujet. Le groupe dispose ainsi de deux meneurs de jeu.

La corrélation entre l'activité en classe et le but final que l'on se propose d'atteindre est alors mieux établie.

* Système d'apprentissage des langues vivantes par les adultes op. cité P.49

Il faut qu'il soit clair, surtout pour les professeurs, qu'il ne s'agit pas de faire acquérir "un savoir brut" mais bien au contraire un "savoir opératoire". Il ne faut plus apprendre la langue pour elle-même et celle-ci ne doit plus être neutralisée par les nécessités pédagogiques. Elle ne doit plus être "asexuée", ni ne correspondre que de loin aux exigences de la communication sociale.

Du niveau de la phrase, il faut passer à celui de l'énoncé et de l'acte langagier pour que la langue cesse d'être un objet d'imitation extérieur à l'étudiant et devienne créatrice d'action.

C - PRISE EN COMPTE DES CARACTERES SPECIFIQUES DE L'APPRENTISSAGE CHEZ L'ADULTE.

Le besoin d'utilisation directe est renforcé par l'exigence naturelle, chez l'adulte, d'une certaine efficacité. Il veut apprendre rapidement quelque chose qu'il puisse utiliser immédiatement.

L'école de Skinner a mis en évidence et utilisé le phénomène du renforcement.

Il se produit lorsque l'élève réalise que la réponse qu'il a donnée correspond à la réponse exacte que lui fournit la bande magnétique. Cet effet positif est certainement amplifié lorsque, dans une situation réelle de communication, des éléments qui viennent d'être appris sont perçus par le locuteur étranger et entraînent la réponse escomptée.

Le sentiment des progrès réalisés augmentera d'autant la motivation. En ce qui concerne nos élèves, la performance est plus intéressante que la compétence.

Il est essentiel d'éliminer la notion d'échec et de la remplacer par celle de progrès. Il faut prouver à l'étudiant qu'il progresse et que l'enseignement est efficace en dépit du lourd handicap dû au peu de place que lui accorde l'horaire. Le test doit cesser d'être l'occasion pour le professeur de sanctionner des fautes, de faire des commentaires plus ou moins sarcastiques du ton supérieur de celui qui sait faire à celui qui ne sait pas.

Le contrôle doit être l'instrument de mesure grâce auquel les progrès se révèlent.

A la limite, si les élèves ne progressent pas, on peut affirmer que le professeur en porte, pour une bonne part, la responsabilité. Il n'a pas su intéresser, il n'a pas été assez exigeant vis à vis de lui-même et de son groupe.

Etablir la courbe de progression de chacun ne pourrait que stimuler l'activité, car il ne faut pas perdre de vue que nous avons affaire à des scientifiques.

Dans une conférence sur la psycho-pédagogie des langues vivantes, Gaston Mialaret, professeur de pédagogie à l'Université de CAEN, déclarait : "Les adultes ont déjà des habitudes de travailler et de penser ; ils veulent souvent appliquer à l'étude d'une langue étrangère, les méthodes déductives et rigoureuses qui font leurs preuves dans d'autres domaines de leur activité ;

ils désirent tout comprendre et n'acceptent (consciemment ou inconsciemment) de fixer les connaissances qu'après les avoir fait passer par le moule de l'analyse logique.

Ils compensent par l'activité intellectuelle la diminution des possibilités mnémoniques...."

En effet, un des facteurs de la motivation est l'intérêt du type d'activité demandé à l'élève.

L'élément ludique, si important pour les enfants de la classe de 6ème, est difficile à recréer ; le mime, la dramatisation, tout ce qu'on appelle aujourd'hui l'expression corporelle exigent une mise en condition psychologique du groupe et de chacun des individus qui le composent.*

Il est naturel, d'ailleurs, que des adultes formés par le raisonnement mathématique recherchent la rationalisation des formes enseignées et des formes d'enseignement qui satisfassent leurs habitudes intellectuelles.

Le travail qu'on leur demande de fournir doit faire appel à leur intelligence, exiger un effort et permettre un enrichissement sur des plans aussi différents que la compréhension du fonctionnement de la langue-cible, l'environnement culturel et social des pays de langue anglaise entre autres.

Le "ralenti pédagogique", les simplifications abusives ne conviennent pas à ce type d'élèves. Ils ont besoin de problèmes gradués à résoudre, qui stimulent leur intérêt et leur curiosité.

La critique des exercices structuraux l'avait d'ailleurs montré clairement.

Ils réagissent également en fonction d'une attitude d'opposition ou, du moins, d'exigence de changement par rapport à l'enseignement secondaire.

Ils refusent l'infantilisme sous toutes ses formes, que ce soit dans le contenu de l'enseignement ou dans la manière d'enseigner.

Ils veulent être traités en adultes, ce qui correspond à ce qu'ils sont vraiment.

La relation enseignant-enseigné jouera un rôle important dans la réussite de l'apprentissage dans la mesure où le professeur sera perçu comme celui qui cherche à aider celui qui apprend à atteindre l'objectif fixé en commun.

Les techniques modernes d'enseignement ont l'avantage de supprimer, comme nous l'avons montré, le rôle de débiteur de cours, le rôle de censeur.

Il reste l'organisateur du travail du groupe, son animateur.

Il est, par conséquent, normal qu'une disponibilité plus grande soit exigée de lui pour tout ce qui touche à sa discipline et aux problèmes de civilisations des pays dont il enseigne la langue. Dans la mesure, également, où l'adulte recherche l'utilisation la plus rapide possible des connaissances acquises, il s'attend à ce que les renseignements concrets dont il peut avoir besoin lui soient fournis. Il faut donc constituer des dossiers sur les bourses d'études et de voyages, les possibilités de stages industriels, le fonctionnement des diverses universités et laboratoires dans les pays anglo-saxons.

Si le statut d'adulte des élèves est pour nous une chose acquise, cela malheureusement ne veut pas dire que leur comportement en cours soit celui d'adultes. Il est paradoxal seulement à première vue qu'ils souhaitent une rupture avec le système d'enseignement du second degré et des classes préparatoires et que, en même temps, ils soient mal à l'aise dès que l'on exige d'eux des initiatives, qu'on leur demande un travail collectif ou que leurs capacités d'expression orale sont sollicitées.

C'est, par exemple, un leitmotiv chez les élèves que la revendication de possibilités de choix mais, en première année, ils sont bien incapables de se déterminer.

Le conditionnement des années de préparation fait la preuve de son efficacité.

D - LA LUTTE CONTRE L'INFLUENCE DES "TAUPES".

Le système "taupin", contrairement aux espoirs des élèves, ne disparaît pas avec l'entrée dans les écoles.

La coercition, mais cette fois sans sanction réelle, le bachotage, l'obsession des notes et des coefficients persistent.

Il importe de casser le moule dans lequel les deux ou trois années de préparation ont comme figé la personnalité de l'élève.

L'ingénieur devra être à l'aise devant un auditoire, savoir travailler en équipe. Il ne lui sera pas possible de se cantonner dans une attitude passive dépourvue d'esprit critique. Il n'y aura plus personne pour lui fournir un cours photocopié "un poly" comme disent les élèves, qu'il n'aura qu'à apprendre sans trop réfléchir pour trouver la solution des problèmes qui se posent à lui.

Il faut reconnaître que, déjà en deuxième année, grâce à ce qui se fait dans beaucoup de disciplines et peut-être dans certains cas malgré ce qui s'y fait, le moule se fissure.

C'est à quoi il nous faut tendre dès la première année.

Par contre, ce qui persiste du fait même du système en vigueur, c'est l'abandon des disciplines qui ne "paient pas", dont le coefficient est peu important. Quoiqu'en disent les élèves, il ne faut jamais oublier qu'une matière est a priori jugée en fonction de l'horaire qui lui est imparti et du coefficient qui lui est affecté.*

Il faut donc utiliser ce conditionnement et, à défaut d'augmentation d'horaire, obtenir des coefficients relativement élevés.

Il faut également tenir compte des facteurs que révèle l'étude du recrutement des classes préparatoires. Nous avons vu que les élèves y entraient souvent sous la pression familiale, avec une optique utilitaire : celle de débouchés pratiquement assurés. Or ils sont souvent aussi intéressés par les sciences humaines et les lettres que par les sciences. Pendant deux ou trois ans, ils ont dû concentrer leur travail sur la physique et les mathématiques

* cf enquête de 1975 en conclusion.

et négliger les autres disciplines. Leur soif d'autre chose et le refus des textes scientifiques trouvent ici leur explication.

En résumé, nous pouvons agir sur les élèves en renforçant leur motivation. Il faut leur démontrer l'influence de la connaissance de l'anglais sur la carrière, l'utilité de ce qui leur est enseigné dans la communication réelle et faire la preuve de l'efficacité de notre système en dépit de ses handicaps.

Il ne faut pas oublier non plus que l'intérêt intrinsèque des sujets traités en particulier dans les groupes de niveau III,IV et V, ainsi que celui qu'inspirent les formes de culture représentées par la langue étudiée sont des facteurs de renforcement de la motivation.

Tous les éléments que nous avons cités sur le plan psychologique devront avoir des prolongements à la fois dans le contenu de l'enseignement et sa conduite.

II - ACTION SUR LE CONTENU DE L'ENSEIGNEMENT.

Cette réactivation de la motivation ne sera qu'un phénomène éphémère si le contenu de l'enseignement ne répond pas à l'attente des élèves. Dans ce cas, ils n'auraient qu'une motivation artificielle et superficielle.

Il ne semble pas utile de revenir sur le contenu actuel qui a déjà été décrit sous ses quatre formes mais il apparaît maintenant qu'il doit être orienté dans des directions très précises.

Il faut qu'il soit utilisable rapidement, qu'il débouche directement sur la communication, qu'il tienne compte des besoins professionnels, qu'il refuse l'infantilisme et mette en jeu des aptitudes intellectuelles et, enfin, qu'il réponde aux désirs des élèves de s'intéresser à autre chose qu'aux sciences. C'est à ce prix que la langue étudiée cessera de leur être "extérieure".

A - LE RENFORCEMENT DE LA PROGRAMMATION.

Le pointillisme qui consiste à faire étudier tel ou tel texte simplement parce qu'il plaît au professeur ou parce que ce dernier pense qu'il intéressera son groupe devra être éliminé graduellement. Il l'est totalement pour les débutants qui suivent une progression stricte, imposée par la méthode que nous utilisons. Aux autres niveaux, la définition d'un programme minimal par le groupe des enseignants a déjà été un progrès sensible. La "fissurisation" chère à Baskan* a été entreprise mais des objectifs parcellaires ne sont pas suffisants car il faut donner un but précis, une "carotte", à trois années d'études.

L'Ecole des Hautes Etudes Commerciales a créé son propre diplôme de langues. D'autres écoles cherchent à assortir le diplôme d'ingénieur d'un label "langues vivantes". Ce n'était pas possible à Grenoble ; c'est pourquoi nous avons demandé en 1975 la création dans notre département d'un centre d'examens de l'Université de Cambridge.

Les deux niveaux proposés "First certificate in English" et "Proficiency" constitueraient le couronnement des études de langues dans les écoles.

La progression sur trois ans serait la suivante :

- 1ère année : renforcement des structures de base et travail de la compréhension orale.
- 2ème année : expression écrite et orale.
- 3ème année : préparation au "First certificate" pour les niveaux II et III, préparation au "Proficiency" pour les niveaux IV et V.

Ces examens ont des avantages ; ils donnent aux élèves des objectifs à long terme et, du fait qu'ils sont reconnus dans le monde entier, ne peuvent qu'être un atout supplémentaire à leur entrée dans la vie professionnelle.

Si nous les avons choisis, c'est également parce qu'ils correspondent d'assez près aux options et directions de travail qui sont les nôtres.

Enfin, il est évident qu'un système de notation à l'intérieur de groupes de niveau n'a qu'une valeur toute relative. Il est fréquent qu'un employeur éventuel demande communication des notes d'un élève. La note de

* O.Baskan op. cité p.12

langue qui lui serait communiquée n'aurait aucun sens dans l'absolu. Pour qu'elle soit valable, il faudrait l'assortir du niveau du groupe dans lequel l'étudiant se trouvait et peut-être même aurait-il besoin d'une notice explicative.

Il serait fallacieux de croire que tous les élèves-ingénieurs ont des chances sérieuses de succès car ces examens qui, au départ, servaient à éliminer les candidats qui, du fait de leur connaissance insuffisante de la langue anglaise, ne pourraient pas suivre avec profit l'enseignement dispensé à Cambridge, sont difficiles.

Les débutants et étudiants classés au niveau I à l'arrivée dans les écoles ne sauraient qu'exceptionnellement atteindre le niveau du "First Certificate".

- Le contenu de ces examens :

Le "First Certificate in English" comprend :

Test 1 - Composition (2 heures)

Trois narrations courtes à rédiger parmi un certain nombre de sujets au choix.

Test 2 - Compréhension écrite (1h15)

A - 40 questions à choix multiples conçues de manière à vérifier la connaissance du vocabulaire et de l'usage.

B - 20 questions à choix multiples d'après au moins deux passages en prose qui vérifient l'aptitude à comprendre ce que l'on lit.

Test 3 - Maniement de la langue (2 h)

A - Exercices à trous ayant pour but de tester l'utilisation active des structures.

B - Un exercice écrit dirigé qui mesure la capacité à comprendre et à résumer.

Test 4 - Compréhension auditive (30 minutes)

20 questions à choix multiples données par écrit sur 4 passages lus par l'examineur.

Test 5 - Interview (10 minutes)

- A - Une conversation basée sur une scène ou une action quelconque qu'une photographie représente.
- B - Lecture à haute voix d'un dialogue. Le candidat et l'examineur lisant chacun un rôle.
- C - Des réponses correctes doivent être proposées pour 5 situations données.

Le "Proficiency" comporte les mêmes épreuves à un plus haut niveau.

L'ensemble est très complet et correspond aux quatre aptitudes fondamentales.

Les seuls reproches que l'on puisse formuler sont l'archaïsme des photographies proposées et le manque d'intérêt intrinsèque de certains textes de compréhension écrite et orale.

Le fait de terminer trois années d'enseignement par l'obtention d'un diplôme crée sans doute une motivation supplémentaire mais ne change pas le contenu de l'enseignement.

Essayons maintenant de voir quelles recherches récentes seraient susceptibles de le faire correspondre plus étroitement avec les directions définies au début de ce chapitre.

B - LA LIAISON ENTRE LE CONTENU ET LES NECESSITES PROFESSIONNELLES.

a - Une nouvelle approche pour l'élaboration d'une méthode de base.

Toutes les méthodes existantes sont fondées sur un inventaire des structures grammaticales. Un choix de contextes situationnels a pour mission de faire comprendre leur signification et des batteries d'exercices en permettent l'apprentissage.

Ces structures sont choisies en fonction de critères plus ou moins empiriques de fréquence et de difficulté. Le lexique, quant à lui, dépend des contextes situationnels sélectionnés.

Depuis 1970, un certain nombre de chercheurs de l'Université de Lancaster, parmi lesquels on peut citer Allen, Widdowson, Candlin, Wilkins, Kirkwood, Jakobovits et Palmer, critiquent cette façon de concevoir une méthode. Ils soulèvent des objections au fait que l'on définisse des unités, ou modules d'apprentissage, en terme de grammaire. Pour eux, la progression linguistique telle que l'on peut la trouver dans la grammaire analytique d'une langue ne saurait être assimilée à la progression psycholinguistique qui conviendrait à des matériaux pédagogiques dont le but serait de développer chez l'étudiant des capacités grandissantes d'utiliser la langue d'une manière pragmatique.

Il n'est pas possible d'affirmer d'une manière globale que certaines structures seront nécessaires avant les autres et qu'une progression linéaire de la syntaxe est justifiée.

En effet, un système aussi inflexible semble affecter la motivation d'une manière négative. Quant aux "situations" choisies parce qu'elles offrent des possibilités de présentations répétées de structures grammaticales spécifiques, elles ne semblent pas être très créatrices dans le domaine de l'utilisation extra-scolaire. Ces matériaux "structuraux" et "situationnels", enfin, manquent de profondeur dans le domaine des différents étages de signification. Il ne s'agit plus seulement de se poser la question : "Quelle est la forme structurale de la phrase K ?" ; il faut y ajouter : "Quelle est sa valeur au niveau de la communication ?"

Si nous portons notre attention sur le langage dans son interaction sociale, cela implique une étude de l'intention du locuteur et de la réponse de l'auditeur. L'analyse de ce qui est implicite et de la stratégie de la communication va au-delà des structures de surface et dépasse les limites des "situations" traditionnelles.

Ce que nous venons de résumer est important pour l'enseignement de la langue en général. En ce qui concerne "la langue de spécialité" telle que nous pourrions l'enseigner à nos débutants, il s'agirait presque d'un changement complet.

Les élèves qui ont suivi la filière traditionnelle, ont dix années d'études de la langue derrière eux. Ils ne ressentent pas le besoin d'étudier la langue de spécialité. Dans leur cas, la saturation de matières scientifiques joue à plein.

Par contre, la question se pose pour ceux qui débutent ou qui ont fait "un peu d'anglais" il y a quelques années. Ceci engloberait les élèves issus de la "Promotion Supérieure du Travail" et ceux qui entrent dans les écoles par la voie du concours "DUES - Faculté des Sciences".

- Le contenu d'une méthode d'enseignement.

Il est clair qu'on ne pourrait plus se contenter de remplacer dans la première leçon "this is an orange" par "this is a bunsen burner". Le déplacement de l'intérêt de la structure formelle vers la valeur fonctionnelle fait apparaître la langue scientifique comme autre chose qu'une somme de lexique spécialisé et de structures.

Les scientifiques, quelle que soit la langue dans laquelle ils s'expriment, ont en commun des modes de raisonnement et de conceptualisation.

Il faut tenir compte de la situation rhétorique du discours scientifique.

- Les bases théoriques.

Le sens.

Une phrase telle que "this seems acceptable but we must take x into account", (ceci me semble acceptable mais il nous faut tenir compte de x.), a plusieurs niveaux de signification.

Le premier concerne les catégories sémantiques de base d'une grammaire. Il s'agit de la manière dont le temps, la manière, le nombre, la quantité, le lieu sont exprimés.

Si l'on va plus loin, un autre niveau apparaît, appelé "propositionnel ou référentiel". La phrase prend la valeur de son contenu : un locuteur pose une proposition objective qui peut être confirmée ou démentie par référence à des expériences connues.

L'affirmation a une valeur littérale.

Si, maintenant, nous replaçons la phrase dans son contexte, elle devient l'expression d'une opinion par un locuteur précis qui s'adresse à un ou des interlocuteurs bien définis. C'est le niveau de signification pragmatique ou socio-linguistique. C'est ici l'expression de l'acceptation d'une proposition.

Le langage est une suite de séquences reliées entre elles. La signification contextuelle doit elle aussi être perçue.

Il y a un point de vue "textuel", qui considère la manière dont sont rattachées les séquences et la cohésion grammaticale, et un point de vue "fonctionnel", où les différents éléments sont considérés dans leur fonction de communication.

Des schémas rhétoriques se répètent :

Une proposition est faite, elle est illustrée par des preuves, celles-ci sont examinées. Une contre-proposition est prévue et écartée à l'avance. D'autres exemples suivent.

Enfin, une opinion et une conclusion sont formulées.

Dans l'exemple proposé, le "this" et le "x" ont une signification contextuelle dans la mesure où la séquence est inexplicable sans références anaphoriques, alors que celle-ci, dans sa totalité, a une signification du même type dans la mesure où elle démontre par un exemple la formulation d'une opinion qui suit la production de preuves et avant une conclusion.

Tous les niveaux de signification doivent être décodés.

- La grammaire.

La langue est un moyen de communication pour exprimer des concepts. Elle permet d'appréhender, d'estimer et de réagir face à des matériaux intellectuels complexes.

Un nouveau type d'organisation se révèle indispensable : l'hétérogénéité des structures de surface doit être combattue par un processus de tri qui les range par association dans des catégories logico-grammaticales. Par exemple, sous la rubrique "temps", doivent se regrouper non seulement l'expression du temps par les verbes mais aussi les adverbes, les conjonctions et l'agencement des phrases dans un paragraphe, dans la mesure où elles servent à indiquer des relations temporelles.

On cherchera à enseigner l'expression de concepts :

L'étudiant, s'il a déjà des connaissances syntaxiques, devra les regrouper sous des têtes de chapitre sémantiques.

L'expression de la "possibilité" comprendra : possibly may, could, might, maybe, perhaps, it is possible that etc....

Parmi des éléments sémantiquement équivalents (maybe, it is possible that) au sens organisationnel, le choix d'utilisation se fera grâce à des critères socio-linguistiques (rôle - auditoire, moyen d'expression etc....).

Cependant, il ne suffit pas d'apprendre un groupe d'expressions d'un même concept et leur différenciation socio-linguistique pour comprendre et connaître dans un sens "génératif" les relations entre forme grammaticale et les différents niveaux de signification.

Comme nous l'avons vu pour les méthodes audio-visuelles, on ne peut remplacer la capacité de fabriquer des structures grammaticalement correctes, ce qui permet à l'élève de créer ses propres phrases par l'apprentissage et la mémorisation d'idiomes.

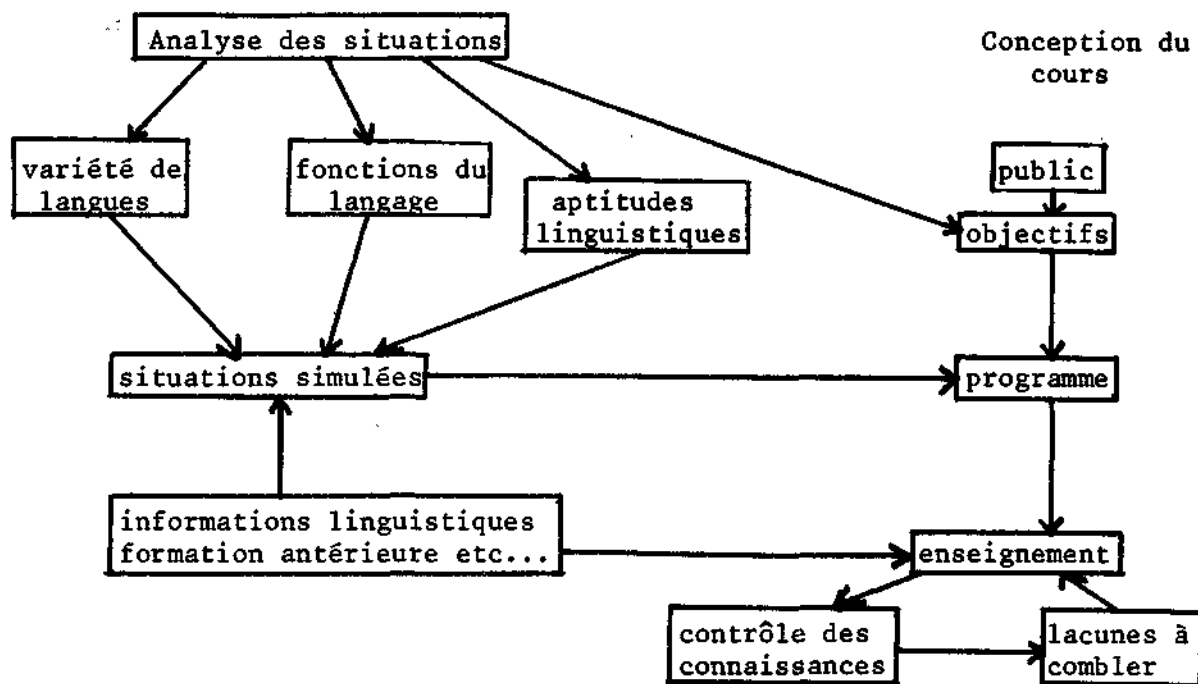
Il ne s'agit plus de décider quelles structures il nous faut enseigner et dans quel ordre. Il faut se poser les questions suivantes : "Dans quelles situations les étudiants devront-ils s'exprimer, quelles structures leur seront nécessaires ?" ou plus précisément "Qu'ont-ils besoin de faire en anglais et quelles seront les structures qui leur seront alors indispensables ?". C'est ainsi que, dans un cours, les types d'activités auxquels les élèves se livreront doivent déterminer le contenu linguistique.

- Les concepts de communication en sciences.

Dans le même article* les chercheurs montrent que, dans tous les pays, les scientifiques ont les mêmes concepts et effectuent les mêmes opérations intellectuelles : description - généralisation - évaluation - démonstration à l'aide d'exemples, identification, différenciation, etc....

Ces processus sont familiers aux élèves. Ils n'ont pas à être enseignés. Le problème consiste à donner la possibilité de les communiquer en anglais. Il s'agit de développer sur le mode verbal et non verbal des capacités de compréhension et de production de techniques qui doivent être connues.

La conception d'un cours basé sur ces principes suivrait le schéma suivant :



* "Developing study skills in English" 5.1.30

In "English for Academic study with special reference to Science and technology." The British Council - English Teaching information Centre Avril 1975.

Si, en fait, sur le plan théorique, il y a là des éléments fort intéressants qui devront nous inspirer dans l'avenir, en pratique les expériences faites en Angleterre l'ont été dans des conditions totalement différentes de celles de nos écoles.

- Il ne s'agissait pas de vrais débutants.
- Les étudiants se trouvaient en Angleterre, ce qui avait comme conséquence de les plonger dans un bain linguistique permanent, avec la nécessité quotidienne de s'exprimer.
- Ils allaient au bout de trois semaines de cours être confrontés à des situations professionnelles complexes.

Un exemple illustrera notre propos : une des expériences a porté sur des médecins pakistanais qui arrivaient en Angleterre pour travailler dans les hopitaux. Dès le début ils seraient chargés d'interroger les malades dans les services d'admissions.

Ils avaient une bonne connaissance de l'anglais écrit mais manquaient d'aisance à l'oral.

Or les interrogatoires doivent être brefs, précis.

Pour composer le cours, trois mille interrogatoires furent enregistrés puis analysés. On en déduisit quels étaient les besoins des médecins : accueillir - faire répéter - accepter - interroger - faire préciser - demander des explications complémentaires, etc... en n'oubliant pas les réalisations non-verbales : signes de tête, froncement des sourcils, entre autres.

b - Son application à nos propres problèmes.

En ce qui nous concerne, on pourrait envisager d'étudier les situations d'emploi de la langue.

En premier lieu, il faudrait définir les moyens les plus rapides qui donneraient aux élèves débutants l'accès à la bibliographie scientifique. Il n'est pas du tout évident que l'utilisation d'une méthode audio-visuelle centrée sur la langue orale soit adaptée à leurs besoins immédiats.

Puis il conviendrait d'enregistrer et d'analyser les utilisations dans la vie professionnelle : conversations téléphoniques, échange de courrier, discussions techniques et commerciales, participation à des séminaires, étude de notices techniques, etc, etc...

Une remarque s'impose ; les médecins dont nous avons parlé devaient se trouver dans une situation très précisée, même codifiée.

Un ingénieur peut se trouver dans des situations extrêmement diversifiées.

Il faut donc répondre à la généralité des cas et non pas à un problème limité dans le temps et extrêmement spécifique.

Cependant, le principe d'une méthode pour débutants et faux-débutants basée sur les théories des chercheurs de l'Université de Lancaster est à mettre à l'étude. Sa conception exigerait des moyens matériels dont nous ne disposons pas actuellement.

Une série de manuels "English in Focus", comprenant entre autres "English in Physical Sciences" par J.P.B.Allen et Henry Widdowson, a été publiée par "Oxford University Press" en 1974.

Malheureusement, si l'appareil pédagogique est remarquable, le niveau scientifique est trop élémentaire pour convenir aux élèves-ingénieurs.

Il est certain, d'autre part, que nous devrions alors disposer d'un manuel différent pour chaque école car, en dehors des concepts et du langage mathématique, il n'y a que peu de points communs entre l'étude des pâtes à papier et la transmission des signaux dans les systèmes.

Si une méthode de ce type pour élèves-débutants et faux débutants est souhaitable, il n'en est pas de même pour les autres élèves. La langue de spécialité doit alors entrer dans le programme d'enseignement sous la forme d'une collaboration entre les linguistes et les scientifiques.

Des projections de films scientifiques anglais ou américains dans le cadre du cours d'électronique ou de physique préparées à l'avance par l'étude de la bande sonore en cours de langues, des conférences données par des professeurs étrangers paraissent être des éléments plus probants. Ils sont plus intéressants pour les élèves et plus motivants du fait du niveau scientifique. La préparation à la projection des films, à l'audition de cours en langue anglaise devra faire partie de l'enseignement dispensé ainsi que des exercices plus traditionnels tels que la prise de notes, les conversations téléphoniques simulées, la rédaction de lettres commerciales ou techniques.

Dans le même ordre d'idées, il paraît souhaitable d'obtenir dans l'avenir que les élèves puissent faire leur stage de troisième année aux Etats-Unis ou en Angleterre.

c - La mise en jeu des aptitudes.

Si nous avons insisté longuement sur ces recherches, c'est parce que, de par leur logique interne, leur adaptation à un but précis, elles donnent à l'appareil didactique une programmation rigoureuse qui semble correspondre aux exigences intellectuelles des élèves.

Nous en donnerons un exemple, tiré de "The Barrett Taxonomy : cognitive and affective dimensions of Reading comprehension" mimeo-cité par Candlin, Kirkwood, Moore.*

Les questions de compréhension sont de 5 types principaux :

1 - Questions littérales :

- a - Identification des détails (temps - lieu)
des idées principales
de la suite des idées
et des évènements
des comparaisons
des relations de cause à effet.

b - Mémorisation.

Après la lecture, on demande à l'étudiant de rappeler les idées, les évènements, les différentes séquences, les comparaisons et les relations.

2 - Questions de réorganisation :

On demande à l'élève d'analyser, de faire la synthèse et d'organiser les informations qui se trouvent dans le texte, soit en citant le texte, soit en le paraphrasant.

Il doit classer, souligner ce qui est important, résumer et faire la synthèse en utilisant plusieurs sources.

3 - Questions inférentielles :

En utilisant les informations apportées par le texte, il faut formuler des conjectures ou des hypothèses convergentes ou divergentes.

- a - détails qui justifient l'hypothèse
- b - idées principales (sujet ou thème - importance du texte)

*"Study skills in English" University of Lancaster P.9

- c - séquence (stade intermédiaire possible entre deux étapes - conséquences plausibles)
- d - comparaison (similarités, dissemblance entre les évènements ou faits mentionnés)
- e - cause et effet (justification de la présence dans le texte d'opinions ou de données)
- f - prévision du résultat.

4 - Questions d'évaluation :

Les critères sont fournis par les enseignants, d'autres étudiants, d'autres textes ou des expériences. Ils jugent de la précision, de l'acceptabilité, de la valeur, de la probabilité.

- a - faits et opinions
- b - comparaisons avec d'autres textes d'où un jugement de valeur
- c - valeur et validité des exemples et renseignements fournis
- d - jugement de valeur basé sur les croyances des étudiants, les codes, les philosophies.

5 - Questions d'appréciation.

Il ne fait pas de doute que des exercices de compréhension suivant ce schéma seraient plus satisfaisants pour l'esprit des élèves qu'un compte rendu, un résumé ou une simple paraphrase du texte.

Cette approche logique et rationnelle de la langue ne saurait suffire à rendre l'enseignement intéressant.

Il faut également, pour tenir compte des aptitudes et des goûts des élèves, leur proposer des enregistrements et des textes qui à la fois soient utiles sur le plan proprement linguistique et apportent quelque chose de neuf quant au contenu. Il faut garder présent à l'esprit les conséquences de la sélection opérée par les concours. Dans les classes de terminale C, les élèves sont souvent aussi forts en lettres qu'en sciences. Beaucoup seraient tentés par les sciences économiques, le droit, l'histoire, la philosophie ou même les langues. Des raisons utilitaires les font entrer dans les classes préparatoires. Pendant deux ou trois ans, comme nous l'avons déjà souligné, ils doivent renoncer à tout ce qui intéresse des jeunes gens de leur âge et concentrer tous leurs efforts sur les matières scientifiques à fort coefficient. Il n'y a guère

de place, dans leur vie quasi monastique, pour la culture générale. Il existe donc une soif plus ou moins avouée pour l'actualité, la vie économique, politique et sociale. Dans la mesure où l'enseignement des sciences économiques en est à ses balbutiements dans les écoles et où il y a saturation dans le domaine scientifique et technique, nous devons tenter, sans nous prendre pour des spécialistes, de répondre à cette demande. Nous nous sommes aperçu au fil des années, qu'il fallait éviter ce que l'on peut qualifier de "sujets-bateaux" comme la ségrégation raciale aux Etats-Unis, le mouvement de libération de la femme ou la société de consommation, traités dans tous les manuels modernes d'anglais de première et de terminale. Il est possible d'y revenir si le travail proposé permet d'atteindre un certain niveau de réflexion. Il faut apporter des éléments de réponse aux questions que se posent les étudiants et stimuler leur intérêt par "le fond et la forme".

Un travail collectif sur un problème donné, avec participation de tout le groupe, donne de bien meilleurs résultats. Le professeur doit d'abord étudier le problème puis distribuer les documents à étudier et leur demander un travail individuel ou par groupe de deux ou trois. Une série de brefs exposés bien documentés permet de situer le problème et d'engager la discussion. De nombreux sujets sont alors possibles : l'implantation des centrales nucléaires en France et en Amérique, l'évolution de la musique noire, la comparaison des systèmes éducatifs, le cinéma américain etc...etc... Il y a même, dans certains groupes, le désir d'étudier une pièce de théâtre moderne ou un roman de science-fiction. Si le niveau du groupe le permet, cela ne semble pas devoir soulever d'objection de principe. Au niveau III et IV, ce type d'activité pourrait se surajouter utilement à la préparation des examens de Cambridge.

La participation des étudiants au choix des matériaux est également tout à fait souhaitable. Ils ont souffert au lycée et souffrent encore, à l'Institut, de la passivité qu'on leur impose plus ou moins. Malheureusement, s'ils réclament des possibilités de choix, cela ne signifie pas qu'ils soient prêts à prendre des initiatives. Une certaine densité dans les textes proposés est donc indispensable mais un obstacle de taille se présente alors : il faut que les étudiants manipulent suffisamment bien la langue pour que le travail, quel qu'il soit, puisse atteindre le niveau souhaité sur le plan des idées.

Il y a un danger à éviter : la tentation démagogique est réelle ; il est relativement simple de satisfaire les élèves. S'il est utile de diversifier les matériaux proposés en y incluant même le décryptage de chansons, l'étude de l'évolution de la pop-music, de la bande dessinée ou des "cartoons", il ne saurait être question de ne faire que cela. Un savant dosage du contenu est nécessaire pour éviter la lassitude et respecter la programmation de l'enseignement.

III - LA CONDUITE DE LA CLASSE ET LES STRATEGIES POSSIBLES.

A - L'ASPECT FONCTIONNEL DE LA LANGUE ET L'AMBIGUITE.

Un problème linguistique se pose dès le départ : il faut analyser ce que l'on veut enseigner ; les différences considérables entre la langue orale et la langue écrite doivent être mises en évidence. La langue littéraire est celle qui a été enseignée en majeure partie dans les études antérieures de langues. Il faut donc, en pensant à la langue comme moyen de communication, insister sur les particularités de la langue orale.

En effet, il existe un certain nombre de structures que l'on ne rencontre que là, et entre autres ce que l'on appelle les "questions-tags" : "I am very tired". "Oh, are you ?" "You were in London last week, weren't you ?" "You don't go there very often, do you ?" L'utilisation en français des "vraiment ? n'est-ce pas ?" n'est en aucun cas aussi systématique. Les contractions, les exclamations, les questions pour obtenir la confirmation d'une information ou d'une opinion fourmillent dans la langue orale et ne peuvent pas être seulement analysés sur le plan structural. Ce que l'on appelle les "fillers", les "well, you know, to tell the truth, eh," les silences mêmes jouent un rôle important. Comme nous l'avons déjà noté, une langue ne se limite pas à des structures et à un lexique ; l'aspect fonctionnel est capital. Chaque phrase peut signifier une foule de choses en fonction de l'intonation tout d'abord : "Good morning", par exemple, à un contenu évident et facile à analyser ; or, suivant l'intonation et l'accentuation du locuteur, ces deux mots pourront manifester le désir de démarrer une conversation, l'expression de la joie que l'on a à rencontrer quelqu'un ou, simplement, le désir neutre d'être poli. Les circonstances dans lesquelles on prononce telle ou telle phrase sont également déterminantes sur le plan de la signification : lorsqu'un citoyen britannique dit à la maison la phrase banale suivante : "the kettle is boiling", cela ne veut jamais dire : "il y a un récipient en fer blanc sur le feu et l'eau qu'il contient est à 100°". Cela peut être :

- une suggestion : tu devrais faire le thé.
- un reproche : tu aurais dû déjà le faire, ou, personne ne s'occupe jamais de rien dans cette maison.

- un remords : j'aurai dû surveiller la bouilloire.
- une indication de l'heure qu'il est : nous sommes en retard.
- une surprise : tiens, elle marche ! Qui l'a mise sur le feu ?

Dans d'autres circonstances, on pourrait encore trouver d'autres significations. Lorsque quelqu'un répond : "Did he ?" à l'affirmation d'un fait comme "John called this morning", il peut exprimer la surprise, la colère, le désappointement de ne pas avoir été là, la jalousie, etc...etc...

Toutes ces nuances de signification, qui jaillissent du contexte, doivent être perçues et identifiées comme telles.

L'ambiguïté doit être levée lorsqu'il s'agit du sens mais, au contraire, peut être utilisée comme base d'une stratégie. Il faut donner à l'élève un problème à résoudre. Dans toute situation motivante, il existe un élément d'ambiguïté et il ne faut pas donner à l'élève toute l'information d'emblée. Un exemple classique de l'absence d'ambiguïté amenant un échec sur le plan de l'expression se voit couramment dans les classes de lycée : si l'on demande aux élèves de décrire une image qu'on leur montre ou qu'on leur projette, l'intérêt s'épuise rapidement et l'on obtient trois ou quatre phrases. Par contre, si le professeur seul a l'image et les enfants cherchent à savoir, la production est plus importante et plus intéressante.* Un travail en groupe semble possible comme, par exemple, l'interprétation d'une photographie représentant des visages intéressants de personnages qui ne soient pas célèbres. Ce simple point de départ peut donner naissance à des spéculations sur de nombreux points, tels que l'âge, l'origine, le niveau social, les goûts, les désaccords éventuels entre les personnages. Sur le plan linguistique, on peut aborder ainsi le vocabulaire de la description, de la manière d'exprimer son opinion (I think, it seems to me, it seems as if, she looks like etc...), et dépasser le niveau purement descriptif en cherchant des explications aux expressions des visages.

Le son, lui aussi, permet d'utiliser une certaine ambiguïté. Si elle est suffisante, il y aura des interprétations différentes par les auditeurs.

* Mac Connell Duff "Dramatic techniques in teaching" in "Annales du C.R.D.P. de Rennes" Septembre 1975 Pages 8 à 17.

Alan Maley "Comment animer une classe" in "Annales du C.R.D.P. de Rennes" Septembre 1975 Pages 37 à 40.

B - LA DRAMATISATION ET L'EXPRESSION CORPORELLE.

Il est évident qu'il est beaucoup plus facile d'utiliser ces techniques avec des enfants qu'avec des adultes. Cependant, si les étudiants sont suffisamment à l'aise dans le groupe, si la peur du ridicule ne joue plus son rôle inhibiteur, elles peuvent avoir un rôle important avec des groupes de niveau "débutants" et "faibles". Dans la phase d'exploitation, on peut demander aux élèves de réutiliser les connaissances qu'ils viennent d'acquérir et celles qui ont été en principe assimilées depuis le début du cours, pour jouer des sketches simples. Comme nous l'avons indiqué lors de l'étude des méthodes audio-visuelles intégrées, le danger de la mémorisation stupide de dialogues préfabriqués est réel et c'est la raison pour laquelle il faut sortir dès que possible du contexte étroit de la leçon du jour, pour rendre les nouvelles acquisitions mobilisables à tout moment et cela dans un contexte différent.

L'étudiant doit "s'approprier" ce qu'il vient d'apprendre. Le jeu dramatique peut créer le désir de s'exprimer et donner la preuve de l'efficacité de la production langagière. C'est à l'intérieur même de cette activité que l'expression corporelle prend tout son sens. Dans leurs enregistrements des interrogatoires des malades, les chercheurs de Lancaster University ont noté l'importance des expressions non verbales : signes de tête signifiant l'acquiescement ou la dénégation, mouvement des bras, haussement d'épaules indiquant soit l'impuissance, soit l'indifférence.

Le mime peut être utilisé dans l'explication du vocabulaire : il suffit de pointer l'index devant soi pour vouloir dire : "Regardez là-bas", de s'écrouler sur une chaise pour montrer que l'on est très fatigué, etc... Il sert à fixer le lexique acquis précédemment : en mimant à nouveau une action déjà expliquée, on fait resurgir dans la mémoire de l'élève les éléments lexicaux et structuraux. En partant de jeux aussi simples que celui des métiers, par exemple, on peut faire réviser les connaissances acquises. On peut décrire l'action puis, en en enchaînant plusieurs, créer une situation.

Si l'on montre un homme, une casserole à la main dans une cuisine, on pourra mimer toute une scène amusante : il met un tablier, ouvre un livre de recettes, tourne une sauce, fait brûler le contenu de la casserole, s'énerve, renverse tout et, finalement, ouvre une boîte de conserves. La description de l'action et de la situation peuvent donner naissance à des révisions (ou acquisitions) du présent continu (what is he doing ?), du passé immédiat

(what has he just done ?), du futur immédiat (what is he going to do next ?) etc. L'interprétation de la situation peut également être intéressante : l'homme n'a manifestement pas l'habitude de faire la cuisine (to be used to), le tablier qu'il a mis est nettement féminin, donc il doit être marié et sa femme est déjà partie en vacances. On peut également demander aux élèves de prendre une remarque que l'on pourrait exprimer verbalement et de la mimer jusqu'à ce que le groupe parvienne à énoncer correctement la séquence choisie. Les possibilités sont nombreuses : "Quelle heure est-il ? Avez-vous du feu ? Voulez-vous une cigarette ? J'ai froid, j'ai faim, soif, je suis épuisé, il fait chaud ici. Garçon, s'il vous plait ! Je n'arrive pas à trouver mon porte-feuille. A votre santé ! A vos marques ! Prêts ? Partez ! Je vous prie, passez devant ! Bravo, félicitations ! Il est en retard ! Je vous en prie, asseyez-vous !"etc....

Encore une fois, il faudra se rappeler que l'utilisation de ces techniques implique un climat favorable dans le groupe et n'est possible et efficace qu'au début de l'apprentissage. Le professeur doit, d'autre part, accepter une certaine passivité linguistique ; que ce soit à l'écrit ou à l'oral, la production sera toujours nettement inférieure à la compréhension.

C - LA PEDAGOGIE DE LA REUSSITE.

Lors de la description des tests de progrès ou de contrôle, il est apparu clairement qu'il était très important d'éliminer la notion de "fautes ou d'erreurs" et de la remplacer par celle de "progrès ou de progression". En réalité, le "testing", qui ne doit en aucun cas être conçu pour "saquer" l'étudiant ou le faire tomber dans des pièges, devrait servir à vérifier si le professeur a réussi à faire passer ce qu'il a voulu enseigner. Au lieu de démontrer à l'élève qu'il ne sait rien, il faut lui démontrer qu'il connaît un certain nombre de choses et ne cesse de progresser. Cela rejoint d'ailleurs l'exigence d'efficacité du public qui est le nôtre. Non seulement il importe de lui donner les éléments linguistiques dont il a besoin mais surtout il est indispensable de créer pour lui le besoin de les utiliser. Donner aux étudiants un dossier sur "la langue de la discussion" n'aura d'intérêt que s'il y a effectivement discussion dans les minutes qui suivent.

D - LA SIMULATION.

Susciter artificiellement le besoin de s'exprimer n'est pas facile. Ceux qui enseignent une langue dans le pays où on la parle bénéficient de chances exceptionnelles. Quant à nous, nous ne pouvons qu'avoir recours à des simulations. Les situations réelles n'existant pas, il est nécessaire de les inventer et de les rendre suffisamment convaincantes pour que les élèves acceptent de jouer le jeu. Les conversations téléphoniques dans lesquelles on a pré-enregistré un des interlocuteurs constituent l'un des éléments de cette "pédagogie de la simulation". Elles doivent être conçues de telle manière que l'étudiant ne puisse pas, par une réponse ou une question inattendue, faire écrouler tout l'édifice. Peuvent entrer également dans ce cadre les réponses à des offres d'emploi pour ingénieurs choisies dans les journaux anglais ou américains, les exposés, les compte-rendus d'expériences scientifiques présentés à un auditoire dans lequel on aura inclus des personnes ne connaissant que l'anglais. Il est évident que, chaque fois que cela est possible, il faut rendre l'utilisation de la langue seconde naturelle. L'utilisation systéma-

tique de professeurs d'origine anglo-saxonne en troisième année est un facteur de progrès.

La présence de professeurs étrangers dans les écoles faisant un cours scientifique en anglais, la projection de films techniques en version originale, les voyages d'études qui démontrent que, dans la plupart des pays, la connaissance de l'anglais permet de communiquer, la possibilité d'accomplir le stage industriel en Grande Bretagne, sont autant d'éléments positifs permettant de dépasser le stade de la simulation. En effet, rien ne peut remplacer l'authenticité. Une expérience récente vient encore de le démontrer : le problème irlandais a été souvent abordé ces dernières années du fait de l'actualité. Or la seule fois où le débat ait été riche et les étudiants relativement prolixes, ce fût lorsque nous eûmes la possibilité d'organiser un débat entre une lectrice irlandaise catholique farouchement nationaliste et une étudiante anglaise qui soutenait manifestement l'autre cause.