

PREMIERE PARTIE

PARAMETRES DE LA FORMATION

Nous avons voulu, dans les pages qui suivent, évoquer quelques problèmes de fond pour mieux situer l'action pédagogique en langues dans certains de ses aspects matériels d'organisation et de pratique quotidienne. Il sera question de ce qui entoure le stagiaire dès son entrée en stage. Cet "entourage" est envisagé sous l'angle de son encadrement pédagogique - connaissance de son passé scolaire, réponse à ses attentes ; les professeurs, leur formation et les méthodes qu'ils utilisent.

CHAPITRE PREMIER ASPECTS DE L'ENSEIGNEMENT TRADITIONNEL DES LANGUES

Nous n'avons ni l'intention ni la prétention de reprendre tout ce qui a pu être une "erreur" dans le système traditionnel de l'enseignement. D'ailleurs, comment affirmer, dans tous les cas, qu'il s'agit bel et bien d'une erreur ? "Rien n'est parfait, soupira le renard."

Dans beaucoup de domaines à l'heure actuelle, l'enseignement ne se fait pas de la même manière qu'auparavant. Il a su, parfois, profiter des observations des psychologues et des linguistiques avec, souvent, d'heureux résultats. L'application des apports de la psychologie ou de la linguistique, doit naturellement s'accompagner de rigueur à défaut d'imagination. Une chose est certaine lorsqu'on décide d'appliquer, en matière de langues, ce qu'on appelle les méthodes modernes - on fait autre chose, on ne fait plus comme auparavant. Dès lors, il importe d'avoir présentes à l'esprit au moins certaines caractéristiques de l'ancien système, sinon on risque d'y retomber à son insu, et de répéter l'erreur passée.

Enseigner à l'adulte, enseigner à l'enfant, ce n'est, bien sûr, pas la même chose. L'enseignement traditionnel, l'enseignement "moderne", ce n'est, là encore, pas la même chose. Nous allons essayer de dégager quelques traits saillants du système scolaire traditionnel. Précisons, dès l'abord, qu'il ne s'agit pas de faire le procès de l'école traditionnelle ni d'en examiner tous les avatars. Notre propos est de faire ressortir certains aspects particuliers, afin de mieux cerner l'adulte d'aujourd'hui et, en particulier, de mieux saisir ce qu'il porte en lui lorsqu'il s'inscrit à un stage de langues, savoir un ensemble d'habitudes auxquelles il faut faire face, lui et son professeur, habitudes qui sont, la plupart du temps, autant de problèmes.

Mais comment travaillait-on au juste dans une classe d'anglais, et de quels outils se servait-on ? Partout, un livre de grammaire, très souvent le CARPENTIER-FIALIP ; c'est là où l'élève devait se reporter pour trouver les règles de grammaire accompagnées d'explications et de quelques exemples. Les explications, dans la plupart des manuels, étaient malheureusement souvent rédigées dans un langage que l'enfant ne comprenait pas toujours. Les exemples étaient presque invariablement littéraires, tirés des "bons auteurs", et, de surcroît, n'avaient pas toujours de signification concrète, pratique pour l'enfant. Les manuels utilisaient un langage adulte, on évitait d'en modifier la présentation, témoin ce passage dans la préface d'une grammaire latine, autrefois en usage en Angleterre : "A new edition of ALLEN's Latin Grammar, revised by the author, was brought out in 1898, and the book has remained unchanged since that year ... In preparing this new edition (1931) our endeavour has been to preserve the

character of the book unchanged and to make as few alterations as possible."*

Le respect du passé - de la tradition - était tellement fort, que ce même manuel continuait à servir jusque dans les années 1950, toujours inchangé. A côté de la grammaire, se trouvait un dictionnaire bilingue ou un vocabulaire d'anglais. Lorsque l'élève travaillait un thème ou une version, il s'offrait à son regard anxieux et fébrile, une liste de mots ou de phrases, dont certains ne lui signifiaient rien, même dans sa propre langue (car à chaque fois, "la traduction" s'accolait au mot étranger). Si ce procédé - mot étranger plus mot de la langue maternelle - donnait à penser que chaque mot ou expression n'avait qu'un seul équivalent dans l'autre langue, que faut-il penser alors d'un livre comme "A key to the English Vocabulary" ** où les "howlers" (= bourdes) abondent ?

On assaisonnait la mémorisation de règles de grammaire et de vocabulaire, de quelques exercices d'application (comme en mathématiques), qui, si l'élève s'en tirait avec une bonne note, furent la preuve on ne peut plus convaincante d'une bonne mémorisation, partant, du bon travail, donc d'un bon élève. En quoi consistaient ces exercices ? de phrases isolées ; or, "The use of isolated sentences lacking any linguistic or situational context, other than the artificial situation of the translation exercise, renders the translation process meaningless as linguistic activity and leads to a

* J.B. ALLEN - An Elementary Latin Grammar. (Trad. : Une nouvelle édition de la Grammaire Latine d'ALLEN, revue par l'auteur, fut publiée en 1898, et elle n'a pas été modifiée depuis cette date ... En préparant cette nouvelle édition (1931) notre souci a été de lui conserver son caractère original et d'y apporter le moins de modifications possibles.) Nous signalons que toutes les traductions sont de nous-même.

** F. LEBETTRE et H. SERVAJEAN - A Key to the English Vocabulary (Clef du Vocabulaire anglais).

concentration on formal equivalence at the expense of contextual equivalence. No attention is paid to appropriateness of register, since there is no clue to what use of language is involved by which such appropriateness can be judged." * Traduire d'une langue dans une autre est un exercice complexe et difficile, et ce fut grâce à qui, grâce à quoi, qu'un élève se distinguât en thème et version ? "Celui qui a réussi à acquérir cette compétence se l'est construite lui-même (et donc en un sens qu'on ne la lui a pas enseigné...)." ** L'élève créait peu, ou rien, il ne pratiquait pas la langue. Par contre, il écrivait beaucoup, il mémorisait, il consultait les manuels, il cherchait dans le dictionnaire ; il reproduisait, mais ne savait pas produire. Le maître expliquait surtout les règles de grammaire. Cependant "Teaching about a language has the seductive merit of being relatively easy to carry out ... But an hour spent in teaching the facts of grammar, of phonology or of lexis, is not an hour of teaching the language." ***

* M.A.K. HALLIDAY, A. M^C INTOSH, P. STREVENSON - The Linguistic Sciences and Language Teaching, p.266. (Trad. : L'emploi de phrases isolées dépourvues de tout contexte situationnel ou linguistique, autre que la situation artificielle de l'exercice de traduction, rend le processus de traduction sans signification en tant qu'activité linguistique et aboutit à une concentration sur l'équivalence formelle au détriment de l'équivalence contextuelle. On n'accorde aucune attention à ce que le registre soit approprié, puisqu'il n'y a aucune indication quant au type de langage concerné permettant de juger si le registre est ou non approprié).

** F. BRESSON - Acquisition et Apprentissage des Langues Vivantes, p.29.

*** HALLIDAY, M^C INTOSH, STREVENSON - op.cit., p.254. (Trad. : Enseigner à propos de la langue a le mérite séduisant d'être relativement facile à faire ... Mais, une heure consacrée à enseigner les faits de grammaire, de phonologie, ou de lexis, n'est pas une heure consacrée à enseigner la langue).

Or, pendant une grande partie du temps dont disposait l'élève pour apprendre l'anglais, les livres de toutes sortes s'étaient étalés sur les tables. L'anglais, et le français en Angleterre, s'apprenait à partir du mot écrit. On lisait la langue étrangère en se référant, malgré soi, à son propre système phonologique. La notation phonétique ornait beaucoup de livres, mais n'aidait en rien l'élève, celui-ci n'ayant jamais eu le temps de fixer les sons étrangers indépendamment du symbole écrit. On sait que l'enfant a plus de facilité dans ce domaine que l'adulte, il perçoit mieux les sons, les assimile plus rapidement, et parvient à une prononciation correcte, ce qui n'est jamais le cas d'un adulte qui doit, lui, subir une ré-éducation de l'oreille, sans espoir de parvenir à une prononciation parfaite, qu'il ait ou non appris une langue étrangère. La transcription phonétique constituait un apprentissage supplémentaire, dont l'enfant n'avait nul besoin, et qui ne servait qu'à ajouter à la confusion qui régnait déjà dans son esprit. Si l'élève n'arrivait pas à bien maîtriser le système phonologique de la langue étrangère, on peut se demander si le professeur parlait cette langue tout le temps en classe. Ceci est peu probable car, d'une part, toutes les instructions et explications contenues dans les manuels étaient rédigées dans la langue maternelle, ce qui rendait difficile le passage continu d'une langue à l'autre lors d'une explication orale ; d'autre part, le professeur lui-même avait-il une maîtrise suffisante de la langue, avait-il l'occasion de la pratiquer régulièrement en dehors de la classe ? Dans les deux cas, sans doute non. Il est certain que, bien souvent, son accent laissait beaucoup à désirer, alors que, dans d'autres cas l'accent était de par trop correct, si bien qu'un Anglais normalement constitué

n'en croyait pas ses oreilles, tellement la perfection s'y révélait.*

L'élève n'était pas suffisamment exposé à la langue parlée, ce qui explique pourquoi tant d'adultes aujourd'hui ne comprennent que très peu cet aspect de la langue étrangère.

Ce qu'ils ont retenu surtout, ce sont les mots de vocabulaire, souvent désuets. Les listes de vocabulaire, regroupées par centres d'intérêt, contenaient nombre de termes inutilisables en dehors de la salle de classe ou de l'examen, certains mots, appris en classe de sixième, ne revenaient jamais plus par la suite. Nous avons nous-même appris le mot "pompier" en classe de 6e, et devions attendre jusqu'après l'obtention de notre licence pour le rencontrer de nouveau. Tandis que nous avons appris en classes de 1ere et Terminale environ 2.000 mots dits "difficiles" **, dont la moitié inutilisable, sauf pour lire (ou traduire !) BALZAC et GENEVOIX. Un chercheur français qui s'est penché récemment sur le problème du vocabulaire, remarque : "Les élèves répondent en anglais aux questions posées en anglais par le maître ou lisent, en anglais, sur leur manuel. Mais pendant les leçons de langues vivantes, chaque élève, pris individuellement, est bien plus souvent et bien plus longtemps auditeur que locuteur d'anglais. Il est possible que, pour lui, le moyen le plus commode pour comprendre ce qui est entendu (et même, éventuellement, lu) est d'essayer de la traduire, au fur et à mesure, en français. En définitive, il n'est pas impossible que l'élève fasse de la version tout au long de ses

* Il s'agit de l'accent anglais des capésiens, des agrégés surtout, mais aussi des professeurs de faculté. cf. à ce propos, l'article de P. KUENTZ, concernant les Rapports de concours d'agrégation : "Linguistique Française, formation des enseignants et enseignement supérieur." A l'agrégation d'anglais seuls certains "accents" sont acceptables.

** G.W.F.R. GOODRIDGE - Difficult French Words. A classified Vocabulary. (La première édition date de 1931. Elle est identique à celle de 1958).

leçons d'anglais. Le fait même que la classe ait lieu, de façon homogène, en anglais, accentue sans doute cette tendance : le mot anglais joue à peu près exclusivement le rôle de stimulus et le mot français celui de réponse." * L'auteur précise bien l'un des buts de l'enseignement des langues vivantes, qui est d' "enseigner une langue de communication inter-individuelle telle qu'elle fonctionne réellement dans son pays d'origine." ** Malheureusement, l'auteur ne dit pas comment s'y prendre, son article se consacrant uniquement au problème de l'acquisition d'un vocabulaire étranger. Il ne peut que suggérer, en fin d'article, l'établissement de répertoires lexicaux, qui tiendrait compte à la fois de la fréquence et de la disponibilité des mots. On s'étonne que cette question n'ait pas été traitée il y a longtemps. Le même auteur, s'attaquant toujours au même problème trois ans plus tard, ne semble pas être beaucoup plus avancé, puisqu'il revient à son point de départ : "Une langue est faite pour communiquer comme une voiture l'est pour rouler et ce n'est qu'en les employant selon leur destination propre que l'on peut acquérir un usage convenable de l'une et de l'autre." *** Il a raison de se demander, dans le sous-titre de son article, si "les fondements actuels de la pédagogie des langues sont insuffisants", mais n'indique pas quelles pourraient être les solutions permettant d'enseigner dans le "contexte plus réaliste" qu'il préconise.

L'enseignement de la langue n'est pourtant qu'un aspect des conditions de travail à l'école. Il y a également tout ce qui entoure l'enfant et, en particulier, ceux qui l'entourent, dont le maître, ce qui

* R. CHAMPAGNOL - L'Apprentissage d'un vocabulaire Etranger, p. 170.

** Ibid. p. 172.

*** R. CHAMPAGNOL - L'Utilisation du Vocabulaire, p. 55.

soulève la question des relations entre celui-ci et ses élèves, et que nous allons examiner maintenant.

L'environnement de l'écolier était quasiment immuable - Il se trouvait à côté de trente, trente cinq autres écoliers, parfois même davantage. Occupant la plus grande partie de la salle, les élèves, en rangs ordonnés. En face d'eux, le professeur. Cet agencement des lieux correspond à ce que J. MAISONNEUVE appelait "le modèle écologique traditionnel de nos salles de cours - le professeur isolé, exhaussé sur une estrade, libre toutefois de ses mouvements ; les élèves alignés sur leurs bancs (eux-mêmes fixés au sol), silencieux, orientés vers le professeur-orateur." * Ce dernier, en Angleterre, se drapait souvent dans une toge. A partir de ces quelques éléments descriptifs, nous constatons immédiatement qu'une barrière se dressait entre élèves et maître. Le professeur se distinguait très nettement - il était seul, il était souvent debout, il se déplaçait. De son estrade, il dominait la classe. Il parlait presque tout le temps. Il imposait de par son statut et sa taille d'adulte. Médiateur du savoir, il dispensait les connaissances qu'il convenait d'acquérir. Solidement installé dans sa fonction, grâce à son savoir et à sa compétence, à son dévouement ainsi qu'à la haute idée qu'il se faisait de sa mission, l'institution et la société lui donnèrent leur aval. Il distribuait punitions et récompenses, blâmes et encouragements. Les rapports de fin d'année, contenaient les notes attribuées aux épreuves, les observations portant sur le travail scolaire ainsi que sur la conduite de l'élève. A la différence d'aujourd'hui, l'échec connaissait une sanction d'ordre moral,

* J. MAISONNEUVE - Le Problème des Attitudes dans la Fonction et la Formation Pédagogiques, p. 66.

et ressentie comme telle par l'élève. Autant de facteurs qui confirmaient le maître dans son rôle et dans sa fonction, qui dressaient un écran entre lui et ses élèves, qui maintenaient la classe dans un monde différent, à part. Il était interdit à l'élève de prendre des initiatives, il devait écouter, prendre des notes, les reproduire à l'examen. La langue anglaise résume très succinctement ces attitudes fondamentales, dans trois expressions : "Little boys should be seen and not heard" - l'élève devait écouter en silence, avec respect ; "Don't speak unless you're spoken to" - interdiction de parler sauf sur autorisation du maître ; "Don't do as I do, do as you're told" - toute conduite modelée sur celle du maître était proscrite, c'est-à-dire toute initiative était bannie.

Ce système scolaire avait pour conséquence de maintenir les élèves dans un état de passivité et de dépendance. Le maître, gardien du savoir et du pouvoir, faisait régner la discipline et s'occupait du programme. Il fallait que, en fin d'année, les élèves eussent la "tête bien pleine". La "tête bien pleine" consacrait les mérites du professeur. Celui-ci ne pouvait donc pas s'occuper à chaque instant "de la signification que peut revêtir ce savoir pour l'élève", car, malgré lui, il s'occupait tout autant, sans doute inconsciemment, de ses propres "problèmes, ses difficultés, son anxiété latente." **

La transmission du savoir s'effectuait par une communication verticale dans le sens maître-élèves. Or, en présence de tant de jeunes en plein développement, débordant souvent d'énergie et aussi, sans aucun doute,

* J.-C. FILLoux - Remarques sur l'Evolution des Tendances Pédagogiques, p. 54.

** Ibid.

de bonne volonté - du moins, pendant les premières années -, le maître avait une tâche redoutable : en premier lieu, enseigner (si faire se pouvait !), et en second lieu, maintenir l'ordre dans la classe. Le chahut le guettait à chaque moment, lui risquait de voir se briser son image à chaque instant. Force lui était de fonder son enseignement sur l'autorité. Ou bien il y réussissait, ou il y échouait. Dans l'un et l'autre cas, il s'aliéna ses élèves : l'autorité, parfois sévère, engendra la crainte ; le manque d'autorité engendra le non-respect. S'il est difficile de maintenir l'ordre parmi de jeunes éléments potentiellement turbulents, il est tout aussi difficile, sinon plus encore, d'enseigner. Le maître était tiraillé d'un côté puis de l'autre. En l'absence d'une formation appropriée, voire même d'une formation tout court, le maître ne disposait pas de moyens pour sortir de l'impasse. "Dans l'impossibilité de communiquer à leur niveau, les élèves sont obligés d'entrer dans des formes de communication fixées et rythmées par le maître.

On crée ainsi un conditionnement irréversible. Quels que soient ensuite les efforts du maître pour animer la classe, pour inciter les élèves à prendre la parole, ses stimulations et ses interrogations n'aboutissent qu'à une comédie de communication".*

Les conditions de travail n'étaient donc pas favorables ni aux maîtres ni aux élèves.

Dépendance, passivité, crainte ; centration sur le programme ; maître sur un piédestal, inaccessible. Dans un tel climat, les aptitudes de l'écolier ne pouvaient guère se développer, ni ses désirs et

* G. FERRY - La Pratique du Travail en Groupe, p. 87.

besoins s'exprimer, ni sa personnalité s'épanouir, ni sa créativité se déployer. Il était considéré comme une réplique, en miniature, de l'adulte, autrement dit, un adulte inachevé, et tant que l'état d'inachèvement durait, il n'avait aucun droit. Malheureusement, le maître ne connaissait rien, ou peu, concernant le développement intellectuel et affectif de l'enfant. Il en résulta que ses interventions n'étaient pas toujours ajustées au stade de développement de l'enfant. Le mode d'intervention ne variait guère depuis la sixième jusqu'à la terminale.

A l'école traditionnelle, il fallait que l'enfant fût conforme aux exigences d'une société adulte ; il était le dernier terme, combien négligé ! d'une relation pédagogique étroite et étreinte. A l'école active, l'enfant était à l'honneur et la société devait se plier au pédocentrisme optimiste, mais quelque peu aveugle : "en se centrant trop exclusivement sur l'enfant, on ne sort que difficilement d'un monde infantile qu'il s'agit justement de dépasser." * Ce revirement total ne pouvait qu'égarer le maître qui d'une part était assez mal équipé en psychologie de l'enfant et de l'adolescent (développement cognitif et affectif, de la personnalité), ainsi qu'en psychosociologie des groupes. Il lui était donc difficile de s'acquitter convenablement de sa tâche, et de surmonter les obstacles qui pouvaient survenir (malaise, hostilité, agressivité). "On ne laisse pas d'être frappé du fait que les jeunes enseignants du Secondaire soient privés de tout apprentissage sérieux ... et continuent d'être exclusivement recrutés selon des examens et des concours portant sur la seule spécialisation des matières - alors qu'ils

* J.-C. FILLLOUX - Remarques sur l'Evolution des Tendances Pédagogiques, p.57.

vont affronter continuellement avec leur classe des relations et des processus de groupe." *

Or, un véritable apprentissage linguistique se fait dans un groupe, et il importe au plus haut point que le maître sache faire vivre une langue vivante, donc faire vivre son groupe. Nous avons vu que l'action du maître traditionnel s'inscrivait dans un système adulte et autoritaire. L'élève ne pouvait se livrer à une participation active qu'avec l'autorisation du professeur. L'activité de l'élève était très réduite et rigoureusement contrôlée. L'enseignement des langues vivantes requiert de la part du professeur des connaissances dans les domaines suivants : animation des groupes, linguistique appliquée, psychologie de l'apprentissage, psycholinguistique, socio-linguistique. "Du point de vue pédagogique, les cours actuellement distribués dans le commerce se répartissent en quatre groupes. Aussi bien l'utilisateur, - et en tout premier lieu le professeur, - se doit-il de connaître les données pédagogiques et linguistiques pour agir à bon escient, c'est-à-dire en accord avec ce qui constitue les principes fondamentaux d'un cours." **

Nous voudrions, à présent, relever quelques points de détail dans le passage que nous avons cité (CHAMPAGNOL, 1970), qui, à notre avis, évoquent quelques-uns des problèmes de fond. Les élèves lisent,

* J. MAISONNEUVE - Le Problème des Attitudes dans la Fonction et la Formation Pédagogiques, p. 72. C'est nous qui soulignons.

** F. VAN PASSEL - L'Enseignement des Langues aux Adultes, p. 95. Le chapitre V de ce livre est consacré à un exposé critique de ces "quatre groupes de cours", savoir méthode audio-orale, méthode audio-visuelle et structuro-globale (celle que nous utilisons), méthode logico-structurale, méthodes audio-visuelles. Les critiques formulées à l'encontre de la méthode audio-visuelle structuro-globale, datent de 1970. Les conceptions fondamentales ont évolué depuis - voir à ce propos les ouvrages de R. RENARD et de P. GUBERINA, dont nous donnons des indications, infra, ch. 6.

en anglais, "sur leur manuel", et de ce fait, se coupent les uns des autres. Si une langue est une forme de communication sociale impliquant des échanges interindividuels, cela signifie une activité collective - on apprend la langue dans un groupe, que ce soit la famille ou la société. Or, lire sur le manuel, ou l'avoir toujours ouvert devant soi, conduit à l'individualisation de l'attention, renferme l'individu dans le monde de l'écrit, et l'isole d'autrui. Il est extrêmement difficile de savoir si tous les yeux sont fixés sur les mêmes phrases, tout comme il est difficile, sinon impossible, de savoir si toutes les pensées convergent sur les mêmes choses. Quelques questions posées à brûle-pourpoint au hasard dans la classe, permettront au professeur de vérifier si les élèves suivent ou rêvent. Ce qui amène une deuxième remarque concernant les questions - il semblerait que l'élève ne pût que "répondre aux questions posées". Nous avons toujours constaté l'incapacité des adultes, ayant déjà "appris" l'anglais, à formuler des questions. La plus banale des conversations contient une grande quantité d'interrogations, et il importe de savoir interroger. La dernière observation a trait à la "méthode de traduction". Sans nier l'utilité ou la nécessité de la traduction, il nous paraît surprenant que l'on y recoure si souvent. Traduttore, traditore. "Il faut aux mots, pour qu'ils prennent leur vol, la langue qui a été leur nid. Dans une autre, ils perdent leurs ailes." * La traduction, surtout aux premiers stades de l'apprentissage, ne sert qu'à renforcer la dépendance sur son propre système linguistique. Au moindre sentiment d'insécurité, l'élève s'agrippe à sa langue maternelle. La traduction "is far from being the simple, obvious exercise it is sometimes described to be. In its usual form it is appropriate more to the advanced stages of a university special degree

* J. KESSEL - Les Cavaliers, p. 224.

course ... than to the early stages of acquiring practical skills in a foreign language." *

Tout ce que nous venons de dire à propos de la lecture, de l'interrogation, de la traduction, se reflète dans les attitudes de l'adulte qui veut noter, savoir "comment ça s'écrit", qui demande des traductions, "comme ce n'est que trop souvent le cas chez les adultes qui ont déjà appris une langue étrangère à l'école et qui ont gardé de cet enseignement un certain nombre d'habitudes néfastes lorsqu'ils entreprennent l'étude d'une autre langue vivante",** ou même reprennent l'étude d'une langue.

La psycholinguistique, et plus récemment la sociolinguistique, nous aident à mieux comprendre certaines erreurs de l'enseignement traditionnel. "Pendant longtemps psychologues et linguistes ont cru que la capacité de parler une langue pouvait être ramenée à un ensemble d'habitudes et que l'imitation jouait un grand rôle dans leur acquisition. Certains utilisaient même le terme conditionnement et invoquaient à l'appui la notion vague introduite par PAVLOV pour désigner le langage : "un second système de signalisation". On justifiait la notion d'habitude en remarquant que le langage s'apprenait, que sa maîtrise augmentait avec la pratique, qu'en répétant on parvenait à "savoir". On justifiait la notion d'imitation, au moins pour l'apprentissage de la langue maternelle, en citant ces faits

* HALLIDAY, M^C INTOSH, STREVENS - op.cit. p. 268. (Trad. : est loin d'être l'exercice simple et évident que l'on aime parfois à proclamer. Telle qu'on la conçoit d'habitude, la traduction est mieux appropriée aux stades avancés d'une licence de spécialisation de langues ... qu'aux premiers stades de l'acquisition de compétences pratiques en langue étrangère.)

** F. VAN PASSEL - op.cit. p. 36.

bien connus que chaque enfant acquiert la langue parlée dans son groupe, que les sourds de naissance demeurent muets.

On sait maintenant que ces évidences si simples, qui traînent encore dans de nombreux manuels de psychologie à l'usage des écoles, ne sont en fait que propositions simplistes et erronées." * Les trois évidences - habitudes, imitation, conditionnement - ne font, en fin de compte, qu'instaurer un état de dépendance, qui remplace celui d'autorité plus ou moins absolue. Plus encore, on ne saurait oublier qu'"il faut bien voir aussi que d'autres différences sont importantes entre acquisition de la langue première et acquisition de la langue seconde - particulièrement quand cette dernière est faite à un âge relativement tardif, où non seulement l'acquisition de la langue première est achevée, mais aussi le développement cognitif".** L'apprentissage tardif nous met en face d'un système de tensions dont il faut tenir compte, tout particulièrement chez l'adulte, qui a déjà acquis, et bien acquis, un système de structures linguistiques. Il aura à faire porter ses efforts dans un sens, c'est-à-dire vers la langue cible, tandis que ses habitudes ont tendance à freiner ces efforts, le retenant ainsi à l'intérieur de structures déjà mises en place. Nous avons affaire, par conséquent, à un changement dans le comportement du sujet, et à une conservation, car les structures linguistiques acquises au cours de son développement, ont tendance à résister aux changements, les façons de penser habituelles continuant à exercer leur emprise.

L'état de dépendance dont nous venons de parler est, pour l'élève, un facteur qui peut faire naître chez lui une attitude négative à

* F. BRESSON - Acquisition et Apprentissage des Langues Vivantes, p. 24.

** Ibid. p. 29.

l'égard de l'étude d'une langue. Plein de bonne volonté en 6e, doué d'une curiosité naturelle et spontanée à cet âge, l'élève voit vite s'éteindre son premier enthousiasme. En outre, s'il ne devait parler en classe que pour répondre aux questions du maître, il lui était aussi interdit de bouger. Il y a là une double contrainte : d'un côté, l'enfant est naturellement "remueur", il ne peut rester en place longtemps sans que l'envie lui prenne de bouger ; de l'autre, il est rare que l'on ne fasse aucun mouvement du corps en parlant. Tout mouvement du corps, les gesticulations répondent à un besoin intérieur - les mots ne suffisent pas à transmettre la totalité d'un message, la communication ne se fait pas qu'avec des mots.

L'apprentissage d'une langue vivante est incompatible avec l'atmosphère calme, immobile presque, qu'on s'efforce de faire régner à l'école - les rappels à l'ordre continuels, l'interdiction de bouger, de parler, le discours ininterrompu du professeur, constituaient autant d'obstacles à l'apprentissage linguistique, favorisaient la naissance d'attitudes négatives, maintenaient l'élève dans un système de dépendance en bannissant toute initiative. Cependant, il n'est pas toujours aisé de déroger, tant soit peu, au comportement habituel, surtout en face des impératifs d'un programme d'études culminant dans la passation d'un examen. Chacun sait que, très souvent, beaucoup de choses ne se mettent véritablement en place qu'après, parfois bien après.*

Il n'est donc guère étonnant que tant d'adultes d'aujourd'hui gardent un mauvais souvenir de l'enseignement linguistique scolaire. Que ce

* J. CHATEAU, dans un autre contexte, disait : "L'éducation, c'est bien autre chose que meubler une mémoire, cela ne peut se passer que lentement par une assimilation progressive dont les résultats ne se perçoivent souvent qu'en fin des études." Psychologie de l'Éducation, p. 19.

soit avant, pendant, ou après la guerre, le jeune élève arrivait à l'école secondaire plein d'enthousiasme, surtout pour les matières dont il ne connaissait encore rien, parmi lesquelles les langues étrangères : l'anglais pour le jeune Français, le français pour le jeune Anglais. Or, ces deux langues jouissaient d'un prestige certain : l'une, d'un prestige commercial international, l'autre, d'un prestige diplomatique et culturel. Des liens étroits existent entre ces deux pays qui furent, au cours de leur histoire, parfois ennemis, parfois amis.

Les enfants des deux pays avaient donc une certaine conscience de la valeur et de l'importance de la langue qu'ils allaient, enfin, "apprendre". Ils étaient favorablement disposés à étudier cette langue étrangère, et désiraient surtout la parler. Or, après seulement deux années d'études, enthousiasme et curiosité s'atténuèrent. Leur déception fut grande, et ne cessa de croître lorsqu'ils se rendirent compte que rien ne changerait dans les classes supérieures. Cette déception persista, et beaucoup d'adultes aujourd'hui soulignent le fait qu'ils avaient consacré beaucoup d'efforts à l'école pour assimiler cette matière, mais ont récolté de médiocres résultats. Il est impensable d'imputer de tels résultats à leur manque d'intelligence, de volonté, ou d'attention. Il en résulta que, pour les besoins de la guerre, il fallut que l'on mît en place des cours de langues vivantes spéciaux afin de permettre aux militaires de communiquer convenablement en langue parlée, * compétence purement pratique mais dont dépendait bien souvent leur vie. Cette leçon des choses n'a pas provoqué les changements que l'on était en droit d'espérer.

Il nous semble, par conséquent, d'autant plus difficile à

* v. F. VAN PASSEL - L'Enseignement des Langues aux Adultes, ch. 1, passim.

comprendre pourquoi certains prennent goût aux langues vivantes. Quelques-uns deviennent de véritables spécialistes, dont la plupart sont des enseignants.

Il n'est pas aisé de déterminer pourquoi au juste on s'engoue plus particulièrement pour une discipline donnée : quelle est, par exemple, en matière de langues modernes, la part de l'influence jouée par l'extension des voyages internationaux, l'entourage familial et social, les professeurs et leur enseignement, les mass-média (films et disques surtout) ? Il est certain que le film et la chanson "pop" jouent un rôle considérable au niveau affectif, du moins en France. Ceci ne suffit pourtant pas à expliquer pourquoi les uns réussissent, les autres échouent. Un grand nombre d'élèves attachent beaucoup d'importance à la personnalité des professeurs et aux méthodes pédagogiques qu'ils utilisent. L'emploi de moyens audio-visuels, estiment-ils, stimule l'intérêt, car plus attrayants que les manuels, plus vivants aussi de par les bandes sonores qui accompagnent les méthodes. Ce sont autant de facteurs qui renforcent l'idée qu'ont les élèves de l'utilité d'une langue étrangère. Si cette idée n'est pas maintenue dans l'esprit des élèves, il y a de fortes chances de voir s'amenuiser leur motivation au fil des années. En effet, pour eux utilité signifie capacité de s'exprimer oralement. Ne pas savoir communiquer dans la langue parlée, fait perdre la notion d'utilité de la langue en question. Ceux donc qui ont réussi au point de vouloir poursuivre de telles études à un plus haut niveau, ont eu l'occasion de garder plus ou moins intacte cette notion, c'est-à-dire, de mettre en pratique, soit à l'école soit ailleurs, cet autre moyen de communication. Les autres, la majorité, ont vu s'installer le découragement, la déception, et ont fini par délaisser la langue étrangère qu'ils auraient tant voulu parler.

Decevoir les attentes se répercute au niveau affectif. Il ne faut cependant point oublier l'aspect cognitif de l'apprentissage.

Celui qui veut se mettre à l'apprentissage d'une langue étrangère, doit affronter un certain nombre d'obstacles, quel que soit le degré de volonté dont il fait preuve, quelle que soit la méthode d'étude qu'il adopte. Il s'agit, au fond, de s'adapter à un autre mode de penser, que représentent les structures particulières linguistiques d'une autre langue. Une langue étrangère est "a second instrument of thought" * (= un deuxième système de penser). Chaque langue possède son organisation propre, et "l'acquisition de nouvelles habitudes, acquisition d'autant plus ardue qu'elle se heurte à un faisceau d'habitudes antérieures" **, implique une séparation, ou dissociation, d'avec la langue maternelle. "Il est important pour la compréhension des phénomènes d'apprentissage des langues, de bien noter que si l'on consent à oublier la première langue apprise, on en apprend une seconde beaucoup plus facilement. Et ceci non seulement au cours de l'enfance, mais même chez les adolescents ou les adultes." *** Deux systèmes linguistiques se trouvent en opposition, et l'une des difficultés à vaincre consiste en la suppression ou la modification des habitudes mentales qui caractérisent le modèle linguistique maternel. Aux débuts, la langue à apprendre demeure extérieure aux habitudes mentales du sujet, et l'intériorisation souhaitée se révèle être un processus lent et progressif ; aussi, pour qu'elle se produise, y a-t-il lieu d'encourager l'expression orale, d'une part, et le discours intérieur, d'autre part, que ce soit sous forme de réflexion ou de lecture. ****

* E.V. GATENBY - Conditions for Success in Language Learning, p. 9.

** A. MARTINET - "Le Parler et l'Ecrit", p. 58.

*** Ibid.

**** cf. C.A. LAWSON - Les Mécanismes du Cerveau Humain et l'Apprentissage, p. 118.

L'adulte ne se comporte pas et n'apprend pas de la même façon que l'enfant. Il nous faut à présent voir quels sont les points essentiels à retenir dès avant l'arrivée en stage de ces adultes.

CHAPITRE 2 L'ADULTE, L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE VIVANTE ET LA NOTION DE REUSSITE.

Au cours du développement, "le progrès de la mémoire est de tendre à retenir le maximum de données au moyen du minimum d'"informations" .^{*} Intelligence et mémoire se développent en même temps, en parallèle, et sont intimement liées. L'erreur de l'enseignement traditionnel était de favoriser les travaux de mémorisation, persuadé que tête bien pleine valait plus que tête bien faite, et de réduire ainsi "toute socialisation, intellectuelle ou morale, à un mécanisme de contrainte".^{**} L'auteur dit ailleurs (1968) que "Les pédagogues sont divisés en deux écoles, ceux qui mettent l'accent sur la compréhension et qui veulent subordonner la mémoire à l'intelligence, ceux qui mettent l'accent sur la mémoire, indépendamment de la compréhension".^{***}

Autrefois, et encore aujourd'hui, le maître faisait sa leçon, et transmettait ex cathedra le savoir et la connaissance, sans pouvoir toujours vérifier si les élèves suivaient, comprenaient ou pas. L'erreur ici était de ne pas encourager l'interrogation, de ne pas laisser le temps à l'élève de "voir pour lui-même", autrement dit de procéder à des vérifications indispensables, à une recherche active et personnelle, sans quoi une véritable compréhension n'est guère possible.

La majorité des adultes ont subi cette expérience^{****} et en gardent, très souvent, un mauvais souvenir, notamment en matière de

* J. PIAGET & B. INHELDER - Mémoire et Intelligence, p. 481-482

** J. PIAGET - Psychologie et Pédagogie, p. 261

*** J. PIAGET - La Mémoire, p. 301

**** L'expérience charismatique.

langués. L'anglais, et d'autres langues modernes, étaient, sont ! souvent enseignées de la même façon que le latin et le grec. (On voit toujours mal pourquoi tant de personnes continuent à dichotomiser dans ce domaine. Rien n'empêche d'enseigner le latin comme le russe, par exemple).

Affronté à de tels souvenirs, l'adulte peut éprouver une certaine appréhension en se mettant, ou se remettant, à l'étude d'une langue. Nous chercherons, au contraire, à éveiller sa curiosité (encourager ses questions et surtout répondre aux questions, sans nous presser), nous l'encouragerons à "parler en classe" ! C'est un renversement total de situation, un interdit vient de tomber. En apprentissage linguistique, c'est en parlant qu'il pourra expérimenter et vérifier pour finalement comprendre qu'il est en effet possible de parler une langue aussi "difficile" que l'anglais. Il rencontrera des difficultés mais il saura qu'il peut revenir en arrière, si besoin est. La maîtrise, qui ne peut être que progressive, vient de la compréhension, et elle n'est mise à l'épreuve par aucun examen, n'est sanctionnée par aucun diplôme. Une contrainte, d'ordre psychologique, est ainsi levée. Une évaluation subjective est sans doute préférable à une notation chiffrée, car comment évaluer l'expression écrite et, surtout, orale ? quels sont les critères, les normes ? Pour l'adulte qui garde un mauvais souvenir de ses études en langues, ce peut être rassurant d'apprendre qu'il n'aura plus à tenir compte de la notion d'admissibilité, de la notion de programme à respecter. Nous avons du temps devant nous, et nous pouvons progresser en fonction des capacités de la classe, par conséquent, adopter une progression rapide ou lente, voire modifier le programme.

Les moyens employés devraient être considérés comme une base à la fois essentielle, indispensable, et douée de souplesse. Le but

à atteindre - comprendre, se faire comprendre - ne doit jamais être perdu de vue. La méthode, si elle est organisée, structurée, n'empêche cependant pas des arrêts, des retours en arrière. Il faut comprendre que chaque adulte ressent le besoin de revoir, ne serait-ce que très rapidement, ce qui a été fait, pour qu'il l'organise dans sa tête. Une fois qu'un certain nombre de relations linguistiques ont été traitées, il arrive un moment où l'on a besoin de s'arrêter un instant pour tout rassembler et réorganiser. Le retour en arrière périodique permet de contrôler, vérifier, modifier, consolider. A chaque révision, les bases sont affermies, et l'on construit sur un nouveau point de départ, élargi cette fois-ci. L'adulte éprouve et comprend la nécessité d'un tel procédé, et l'apprécie.

Cette compréhension se situe sur plusieurs plans - il ne s'agit pas seulement d'une compréhension sur le plan linguistique, mais encore de la compréhension des méthodes et moyens employés.

On tient compte, donc, du désir de comprendre et de s'exprimer, et ce, pendant toute la durée de la formation. Chaque leçon repose sur la compréhension, chaque leçon accorde un temps suffisant à la pratique (expression orale). Or, si l'enfant aime le jeu, et organise lui-même ses jeux, dont la discipline peut parfois paraître très sévère pour un adulte, de même l'adulte ne craint-il pas le jeu, surtout lorsqu'il voit que cela lui permet de progresser, de maîtriser la matière linguistique. A de très rares exceptions près, il accepte volontiers de jouer les rôles qu'on lui donne. Il joue le jeu, et le prend au sérieux, l'essentiel, comme en tout jeu, n'étant pas de gagner, mais de jouer bien, au mieux de ses possibilités. Le jeu est important pour la pratique linguistique que cela implique, mais aussi sur les plans de la dynamique du groupe et de la personnalité (relations avec autrui, épanouissement).

Il s'agit, dans un jeu, d'accepter les règles, ce qui implique une discipline. Celle-ci est d'autant plus efficace qu'elle est librement consentie. Mais même avec des adultes, il faut parfois lancer des rappels à l'ordre ! Sans vouloir faire preuve d'autoritarisme, il faut néanmoins se montrer ferme, car l'adulte a une fâcheuse tendance à croire qu'il n'a plus besoin de discipline, ou qu'une allusion à la discipline est déplacée. Subir la discipline - ou se l'imposer. On opte pour la seconde solution, évidemment. Discipline d'autant plus nécessaire que le travail se fait, nécessairement, en groupe. Si la langue est un moyen de communication sociale, elle exige par conséquent des relations inter-individuelles, et donc le respect envers autrui.

Moralement et intellectuellement, l'enfant est à un stade de développement moins évolué que l'adulte. L'enfant et l'adolescent doivent apprendre, progressivement, les valeurs morales, la différence entre le bien et le mal, par exemple. Cet apprentissage se fait au fur et à mesure de l'évolution de l'intelligence. L'enfance "est une étape biologiquement utile dont la signification est celle d'une adaptation progressive au milieu physique et social".* Or, l'adaptation est un équilibre qui dure toute l'enfance et l'adolescence. L'intelligence est tout d'abord pratique (sensorimotrice), et évolue vers l'intelligence réfléchie (ou gnostique), qui n'est acquise véritablement qu'après l'âge de 12 ans (probablement vers 13-14 ans), moment où il peut se livrer au raisonnement formel. En simplifiant beaucoup, on pourrait dire que l'évolution de l'intelligence consiste en un emmagasinage d'informations venant du monde extérieur, qui sont

* J. PIAGET - Psychologie et Pédagogie, p. 224.

progressivement intégrées, de sorte que les anciens éléments d'information (i.e. expérience) s'incorporent les nouveaux éléments, élaborant ainsi des systèmes de plus en plus complexes, de plus en plus cohérents, de plus en plus étendus. L'enfant ne découvre que progressivement les rapports, relations, liaisons, ressemblances, différences entre les objets. "La connaissance ne revient nullement à se donner une copie figurative de la réalité, mais elle consiste toujours en processus opératifs aboutissant à transformer le réel, en actions ou en pensée, pour saisir le mécanisme de ces transformations et assimiler ainsi les événements et les objets à des systèmes d'opérations (ou structures de transformations)".*

De même les adultes ont-ils des difficultés à intégrer les nouvelles connaissances que propose un autre système linguistique, parce que ne correspondant pas tout à fait à leur expérience, savoir leur propre système linguistique. Il y aura des ressemblances, des fausses ressemblances, et des différences. Il nous faut donc structurer, organiser, hiérarchiser à bon escient ces nouvelles connaissances pour permettre une intégration plus rapide et plus efficace. Si l'adulte comprend les opérations et rapports logiques, il lui faut néanmoins apprendre à les exprimer d'une autre façon, car le réel n'est pas linguistiquement modelé de la même façon : pourquoi l'Anglais préfère-t-il placer son adjectif avant le substantif, pourquoi l'Allemand préfère-t-il rejeter en fin de phrase son verbe ? "Chaque langue réagit par des structures particulières à une situation donnée".** L'adulte a donc à apprendre à réagir d'une façon particulière dans une situation donnée. Si nous disons, avec R. MICHEA

* J. PIAGET - Psychologie et Pédagogie, p. 107.

** R. MICHEA - Les Structures, p. 22.

qu'"une langue est un système de structures, c'est-à-dire que c'est un ensemble de tendances, un réseau complexe d'habitudes"* , nous comprenons mieux pourquoi l'adulte rencontre tant de difficultés lorsqu'il apprend une langue étrangère - il a ses habitudes, fortement enracinées, qui composent un réseau complexe, nous comprenons mieux aussi pourquoi il a besoin de "comprendre" - il essaie de se défaire de son propre système de référence, il essaie aussi d'en élaborer un autre. Chaque adulte le fait à sa manière propre à lui.

Si "chaque langue réagit par des structures particulières à une situation donnée", cela signifie que la personne qui utilise la langue aura à opérer un choix parmi plusieurs possibilités linguistiques, à supposer qu'elle les connaisse toutes. Ce choix est redoutable de complexité, car on aura à prendre en considération ses propres particularités ainsi que celles de son interlocuteur, par exemple, âge, rang et statut sociaux, degré d'intimité, contexte socio-culturel. Prenons un exemple banal :

Pass the salt.

Pass the salt, please.

Will you pass the salt ?

Will you pass the salt, please ?

Would you pass the salt (please) ?

Can you pass the salt (please) ?

Could you pass the salt (please) ?

Would you kindly pass the salt ?

Would you mind passing the salt ?

Would you be so good as to pass the salt ?

* R. MICHEA - loc.cit.

Would you be kind enough to pass the salt ?

May I trouble you for the salt ?

May I ask you to pass the salt ?

et bien d'autres.

Une de nos tâches est donc de faire prendre conscience à l'adulte de l'existence de ces possibilités, qu'une langue est plus qu'un nombre donné de structures grammaticales. L'exemple suivant illustre bien le rôle de l'affectivité dans la communication :

Je suis étonné de vous rencontrer ici.

Tiens ! Vous êtes ici ?

Comment ! vous ici ?

Vous !

Oh ! *

Beaucoup d'adultes savent bien qu'il existe des méthodes d'enseignement de langues qui ont peu en commun avec les méthodes scolaires traditionnelles. Cependant, ils ne savent généralement pas en quoi consistent ces nouvelles méthodes ni, a fortiori, ce qu'on leur demandera de faire et ne pas faire. De là, il découle que l'adulte doit apprendre une nouvelle manière de se comporter et que le professeur doit l'y aider. Cependant, adopter un nouveau comportement ne va pas sans encombre - il faut lutter contre l'expérience passée, les habitudes prises, les préjugés, contre l'idée que l'on se fait d'une langue, et de l'apprentissage en général. C'est pourquoi nous voudrions à présent réfléchir sur ce que peut comporter de significations le terme de réussite.

* Ch. BALLY - Traité de Stylistique Française, cité par B. VULETIC - De l'Intonation dans la méthodologie SGAV (Quelques recherches expérimentales sur l'intonation), p. 225.

La Notion de Réussite

Dire qu'on a réussi à apprendre une langue est le genre d'affirmation qui doit inciter à se donner garde. "Aucune notion n'est plus relative que celle de réussite. Elle évoque un résultat et n'a de sens que par comparaison. ... Le jugement de l'individu repose sur une appréciation subjective, et il considère son état à la mesure de ses ambitions. ... Le point de vue de la collectivité n'est pas celui de l'individu - Elle juge d'après les résultats et ne se soucie pas des impressions de chacun."* La notion elle-même n'a ce sens absolu que là où elle est liée à l'atteinte ou la non-atteinte d'un objectif bien précis, excluant toute idée de nuance ou de degré. Dans ce sens, on dira donc : "il a réussi à escalader le mur", "il a réussi à devenir directeur financier de l'entreprise". De même, on dira : "il a réussi à son examen d'anglais", mais on ne dira pas : "il a réussi à apprendre l'anglais". Le sens absolu comporte une distinction fondamentale entre opposés - entre avoir/ne pas avoir, obtenir/ne pas obtenir - on "a" son examen d'anglais, ou on "ne l'a pas". Considérée d'un point de vue social, la notion de réussite est envisagée dans ses résultats, comme un aboutissement. Le jugement émis ou décerné par la société est extérieur à l'individu ; seul le résultat est pris en considération, sans égard aux étapes qui ont précédé le résultat.

Pour que la réussite sociale ait lieu, certains facteurs sociaux ont dû jouer un rôle non négligeable - écoles, facultés, bibliothèques, professeurs, bourses d'études, parmi d'autres. Des conditions favorables ont existé et se sont trouvées simultanément présentes assez

* A. GIRARD - La Réussite Sociale, p. 5-6.

de fois pour permettre la réalisation de la réussite. Il est pourtant évident que, même en présence d'un très grand nombre de conditions sociales favorables, l'échec peut toujours arriver. On incrimine alors la société, ou on l'attribue à l'individu. "L'action des facteurs sociaux ne doit pas faire perdre de vue le rôle des facteurs individuels."* La réussite sociale nous oblige donc à prendre en considération des facteurs sociaux extérieurs à l'individu. La réussite personnelle nous conduit à considérer des facteurs individuels propres à la personne en question. En outre, la notion de réussite implique son corollaire, l'échec, car un même résultat peut constituer pour l'un une réussite, mais pour un autre un échec. "Il ne faut jamais perdre de vue le caractère essentiellement relatif d'un niveau d'aspiration : ce qui représente une brillante réussite pour l'un sera ressenti comme un échec par un autre."** Mais ce qui est significatif en parlant de niveaux d'aspiration et d'expectation est la différence entre les deux. Si nous prenons deux personnes A et B et les notes qu'elles souhaitent (= aspiration) et qu'elles pensent (=expectation) obtenir à un examen, faudrait-il penser que A va réussir mieux que B ? -

A	Aspiration	18	Expectation	16
B	Aspiration	18	Expectation	8

Le degré de réussite est peu élevé dans les deux cas, à condition que le niveau d'expectation soit atteint dans les deux cas ; le degré de réussite sera élevé si on atteint le niveau d'aspiration ou si on dépasse le niveau d'expectation. (A ce propos, on songe à la surprise manifestée dans une expression anglaise "contary to all expectations" qui indique soit réussite (he passed the exam) soit échec (he failed the exam)). La chose se complique lorsqu'on introduit la notion de performance : "C'est le rapport tout

* A. GIRARD - Op.Cit., p. 106.

** F. ROBAYE - Niveaux d'Aspiration et d'Expectation, p. 15.

personnel entre ce niveau d'aspiration et le niveau de performance qui détermine la qualité de réussite ou d'insuccès que revêt le résultat d'une activité."*

Tenir compte de tels facteurs (aspiration, expectation, performance), et expliquer les résultats atteints, impliquerait l'étude d'autres variables, telles intelligence, aptitude, personnalité, motivation, "achievement need", ainsi que les origines socio-économiques, réussites et échecs passés, confiance, angoisse, tolérance à la frustration,** et ainsi de suite.

Nous ne voulons pas développer davantage ces considérations sur la notion de réussite. Il nous semble démontré qu'elle est complexe. Cette complexité est à son tour aggravée par le fait que, parmi les personnes qui fréquentent nos cours, on distingue demandeurs d'emploi, personnes employées, personnes sans profession ; ceux qui ont déjà étudié l'anglais, ceux qui ne l'ont jamais étudié ; on distingue également entre niveaux (9 en tout) et entre méthodes utilisées (plus d'une douzaine). Il est manifestement impossible d'aborder la question par un examen de tant de variables. Il nous faut donc chercher une autre voie d'approche.

On se plaît à répéter que l'apprentissage est un processus continu. On pourrait même dire qu'il est un état de perpétuel inachèvement, où le terme "état" prend, paradoxalement, un sens dynamique. De même, une langue possède des propriétés dynamiques, la langue change, elle évolue. Une langue, c'est l'usage qu'on en fait. Et il y a aussi les usagers. Donc des usages multiples. Or, personne n'accède jamais à une connaissance, à

* J. LACROIX - L'Echec, p. 7.

** L'importance de ces facteurs est soulignée par F. ROBAYE, op.cit. Voir en particulier les chapitres IV, V et VIII.

une maîtrise parfaites et totales d'une langue - ni un SHAKESPEARE, ni un HUGO. Par contre, RACINE montre qu'on peut faire beaucoup avec peu de mots. Avec 10.000 mots l'ouvrier peut boucler son tour d'horizon. Où se situe la frontière entre réussite et échec, car manifestement on ne peut pas accabler l'ouvrier d'avoir échoué ?

En abordant la question par l'intermédiaire des enfants et de ceux qui souffrent de troubles pathologiques de langage, on cernera mieux le problème. Personne ne songerait un instant à accuser un enfant de n'avoir pas bien appris sa langue - on dira que l'enfant est en train de l'apprendre. En effet, l'apprentissage est ici un processus lent et progressif, et nous savons que chez l'enfant la langue se construit en rapport avec le développement cognitif. C'est ici que nous voyons que la notion de degrés s'impose, car il existe des stades dans la maîtrise de la langue.* Si nous considérons le cas de personnes qui souffrent de troubles pathologiques du langage, telle l'aphasie où l'on distingue des aphasies d'expression, l'aphasie de réception, l'aphasie amnésique, et les désorganisations du code écrit,** nous constatons que le problème est très différent : chez l'enfant, la communication est imparfaite, inachevée, chez l'aphasique elle est défectueuse. La langue est un instrument de communication avec une fonction sociale. Ni l'enfant, ni l'aphasique, ni celui qui apprend une langue étrangère, ne sont pleinement intégrés à la société. Ils ne le sont que partiellement. L'intégration dans un groupe social dépend largement

* cf. H. SINCLAIR DE ZWART - Acquisition du Langage et Développement de la Pensée. cf. aussi R. BROWN, U. BELLUGI - Three Processes in the Child's Acquisition of Syntax, pp. 131-161 ; S.M. ERVIN - Imitation and Structural Change in Children's Language, pp. 163-189 ; S.M. ERVIN, W.R. MILLER - Language Development, pp. 68-98.

** cf. H. HECAEN, R. ANGELERGUES - Pathologie du Langage, pp. 110-118.

de la capacité à entrer en communication avec autrui d'une manière adéquate : "it is a matter of communicative competence to be able to produce coherent discourse which is situationally relevant, and to use language appropriately for the performance of a variety of "semiotic acts" such as asking questions, making promises and predictions, giving orders, making statements and so on,"* Pour nous, la notion de réussite est à mettre en rapport avec cette définition de la communication. Or, la compétence communicative s'acquiert progressivement. On apprend à faire un certain nombre de choses, par exemple, à demander son chemin, à réserver une chambre. Ce ne sera que bien plus tard qu'on apprendra à nuancer ses propos, à ajuster son langage selon la situation et l'interlocuteur, à soutenir une opinion, à défendre un point de vue. La compétence communicative et la compétence linguistique sont étroitement imbriquées. Arrivé à un certain stade de compétence, le stagiaire passe dans un groupe de niveau supérieur, où d'autres connaissances linguistiques viendront s'intégrer à celles déjà assimilées. C'est un processus d'accommodation et d'assimilation, une structuration progressive. La réussite est enregistrée à chaque pas car, tant que les éléments linguistiques de chaque leçon ne sont pas suffisamment assimilés et maîtrisés, il est impensable que l'on passe à la leçon suivante, à moins que la méthode ne prévoie de reprendre ces mêmes éléments mais dans d'autres contextes.

Décrire les composants linguistiques de chacune de nos méthodes serait un exercice sans beaucoup de valeur, car cela ne rendrait

- J.P.B. ALLEN - Some Basic Concepts in Linguistics, p. 39 (Trad. : c'est une question de compétence communicative que de pouvoir produire le discours cohérent qui est approprié à une situation, et que d'utiliser le langage d'une manière appropriée à la réalisation d'une variété "d'actes sémiotiques" tels demander, promettre, prédire, ordonner, énoncer et ainsi de suite.)

pas réellement compte de la réussite. La réussite, c'est l'organisation interne d'une méthode,* mais c'est aussi une multitude d'autres choses - ce sont justement ces choses-là que nous allons examiner maintenant : certains facteurs qui influencent favorablement l'apprentissage d'une langue vivante.

* Voir, p. ex. le "Teacher's Book" de la méthode "All's well, 1", pp. 15-40.

CHAPITRE 3 PROBLEMES D'ORGANISATION

On aurait tort de croire que l'apprentissage efficace d'une langue étrangère dépend du seul déroulement des séances de travail. Pour que celles-ci fonctionnent de manière à donner satisfaction, il faut qu'un certain nombre de structures soient mises en place avant même de considérer les méthodes et techniques qui seront employées dans la salle de classe. Il importe en tout premier lieu de tenir compte du stagiaire pour que celui-ci trouve un cours adapté à ses contraintes de temps (horaires) ainsi qu'à ses connaissances en langue étrangère. C'est ce qui retiendra notre attention dans ce chapitre.

A. Les types de Stages.

Il va de soi que les adultes ne disposent que très rarement de leur temps comme ils le voudraient et, de ce fait, doivent prendre en considération de multiples facteurs dans le choix d'une formule de stage : leurs responsabilités et engagements socio-professionnels font qu'ils ne peuvent se libérer dans la journée, et sont ainsi obligés d'opter pour un cours du soir, toute autre formule étant exclue ; ou bien, la nécessité de connaître l'anglais se situe à long terme et, dans ce cas, la formule semi-intensive est indiquée. Par contre, certains sont contraints d'atteindre un niveau de compétence assez élevé dans des délais très brefs - ce sont ceux qui vont effectuer de longs séjours dans un autre pays, envoyés par leur entreprise, ou qui auront, pendant un certain temps, des contacts personnels, soit à l'étranger soit en France, nécessitant une bonne connaissance de la

langue anglaise. D'autres encore, comptent sur la valeur marchande de l'anglais pour retrouver rapidement un emploi. Dans ces deux derniers cas, il est préférable de suivre un stage intensif.

Plusieurs formules sont offertes aux candidats selon leurs disponibilités en temps. Il est, en principe, possible de répondre à de telles exigences.

En premier lieu, les cours intensifs proposent cinq niveaux* (débutants complets jusqu'à perfectionnement). Ce type de stage est à temps plein, comportant 32 heures de cours par semaine pendant 4 semaines, avec la possibilité de faire un deuxième, voire même un troisième, stage de 4 semaines également. Ils sont assurés par des équipes de professeurs (3 ou 4 dans une équipe), et s'adressent plus spécialement aux demandeurs d'emploi, à ceux qui peuvent bénéficier d'un congé de formation, à ceux qui ont besoin d'un apprentissage ou d'une révision rapides. L'objectif est de rendre opérationnel (selon le niveau de départ, bien entendu) à court terme, le perfectionnant n'ayant besoin que d'un stage (= 1 mois), le débutant de quatre stages (= 4 mois). Il va sans dire que les deux candidats ne seront pas au même niveau à la fin de leurs cycles, le débutant ayant tout à apprendre, le perfectionnant doit revoir certaines choses seulement. Cette formule se révèle d'un intérêt particulier pour les stagiaires de niveau inférieur (débutants, Reprise Fondamentale), qui bénéficient ainsi d'un démarrage rapide, ce qui est psychologiquement intéressant, puisqu'ils peuvent plus facilement constater, et mesurer les progrès faits.

* Voir infra pour le détail des différents niveaux, ch. 3 (b).

En second lieu les stages semi-intensifs (ou extensifs), offrent tous les niveaux (9), les trois derniers étant des cours de maintenance ayant lieu une fois par semaine (2 heures), les six autres niveaux deux fois par semaine (2 x 2 heures). Ce sont les cours du soir, s'étendant sur toute la période de l'année scolaire (septembre à juin). Ils s'adressent à tout adulte ayant besoin de l'anglais à moyen et à long termes, ou de maintenir ses connaissances en "état de marche", ou qui ne peut se libérer dans la journée.

Les cours dans les entreprises sont organisés de la même façon que les cours semi-intensifs, en général 2 x 2 heures par semaine, mais aussi 2 x 1 1/2 heures par semaine. De tels cycles se déroulent dans l'entreprise même, les groupes sont composés uniquement de membres de l'entreprise et ont lieu, pour la plupart, pendant les heures de travail, les autres se situant à cheval sur les heures de travail et après celles-ci (par exemple, de 16 heures à 18 heures, la fin de la journée de travail étant à 17 heures).

Enfin, il existe une formule intermédiaire entre le stage intensif et semi-intensif, appelée stage accéléré, qui est organisé soit trois fois par semaine (3 x 4 heures) soit deux fois par semaine (2 x 4 heures) pendant un trimestre (10 à 12 semaines), et pendant les heures de travail. Cette formule répond à des besoins qui s'expriment à court ou à moyen termes.

Cette gamme de possibilités permet aux individus et aux entreprises de respecter des engagements socio-professionnels, ainsi que d'établir des "plannings" selon que leurs besoins concernent un avenir proche ou lointain. Rien n'empêche, par exemple, de combiner plusieurs formules sur une période de plusieurs années, un cas typique pourrait être,

pour un débutant, un premier stage intensif (2 mois), un deuxième stage semi-intensif (une année scolaire), et un troisième stage accéléré (un trimestre). Un autre cas pourrait être un démarrage "en douceur" (formule semi-intensive), suivi d'un stage à caractère plus intensif (accéléré ou intensif).

Si les différentes formules qui sont offertes permettent aux personnes concernées de tenir compte de leurs engagements, surtout professionnels, elles leur permettent également de travailler à un rythme qui leur convient, chaque individu ayant ses préférences en la matière et connaissant ses possibilités, du moins en principe. Certains aiment mieux, et supportent mieux que d'autres, le travail intensif sur une courte période de temps ; d'autres ont un rythme de travail plus lent et choisissent, si faire se peut, un stage semi-intensif, où le travail se fait par petites doses espacées régulièrement sur une période de temps assez longue. Là où la personne est libre de choisir, le professeur doit alors jouer le rôle de conseiller et prendre en considération la disponibilité d'esprit du candidat. Si celui-ci indique que sa vie entre dans une phase nouvelle, (déplacements prévus, déménagements, changement de service, nouvelles responsabilités), il serait peut-être préférable qu'il suive un stage semi-intensif car, si les soucis qu'il a ou les engagements qu'il a pris, ou aura à prendre, risquent de compromettre l'assiduité aux cours, il perdra moins s'il est absent pendant une semaine (= 2 x 2 heures) que dans un stage intensif (= 32 heures). Il est possible de rattraper quatre heures de cours, même pour un débutant, mais impossible de combler une semaine à temps complet.

Beaucoup de candidats assurent un travail qui exige des déplacements, et voyagent à intervalles fixes, qui chaque semaine à Paris

ou Londres, qui chaque mois à Berlin ou Bruxelles, qui tous les deux ou trois mois au Moyen-Orient ou aux Etats-Unis. Selon la fréquence et la durée de ces déplacements, le professeur aura souvent à donner des conseils, quitte à établir, en présence du candidat, un programme de formation linguistique s'étendant sur quelques années. Il va sans dire que les entreprises ne sont pas toutes conscientes des impératifs didactiques en apprentissage des langues, et que toutes ne se rendent pas compte du temps qu'il faut y consacrer pour arriver à un niveau convenable. Il y a encore beaucoup trop de "responsables de formation" dans les entreprises - à moins que ce ne soient les directeurs - qui s'obstinent à ne voir dans une langue étrangère que quelques règles de grammaire que l'on pourrait vite revoir en un weekend ou maîtriser en deux ou trois séances au laboratoire. Heureusement, les candidats eux-mêmes en sont conscients et se rendent vite compte des difficultés à surmonter après seulement deux heures de cours - ils voient que le miracle, tant attendu par certaines directions, et annoncé par tant d' "écoles ou organismes de langues", ne se produit pas.

Le rôle de conseil, tant auprès des individus que des entreprises, est important. Pour les entreprises, où beaucoup de facteurs peuvent entrer en jeu lorsqu'il s'agit de libérer leur personnel pour suivre un stage, il est appréciable, et en général apprécié, d'avoir plusieurs formules parmi lesquelles choisir. Il est également apprécié de savoir que les candidats seront placés dans un groupe en fonction de leur niveau réel, autrement dit, dans un groupe linguistiquement homogène, que ce niveau est déterminé par un entretien avec chaque personne, bref, que cela se passe de façon professionnelle.

B. Les Niveaux

Il ne suffit cependant pas de pouvoir proposer des stages répondant aux exigences d'horaires, de temps disponible, de durée. Pour que l'apprentissage ait de bons résultats, il importe aussi que le stagiaire travaille dans un groupe linguistiquement homogène. Or nous avons mentionné plus haut qu'un élève peut s'inscrire à l'un des neuf niveaux que nous proposons. Bien entendu, le degré de connaissance en anglais est déterminé au cours d'un entretien avec un professeur.

Ces neuf possibilités correspondent mieux aux besoins administratifs et comptables qu'à la réalité pédagogique car il est, en général, possible - moyennant un nombre suffisant de stagiaires - de constituer un groupe "fort", c'est-à-dire à progression rapide, et un groupe "faible", c'est-à-dire à progression lente, ce qui nous donne un total de dix-huit ! Mais il est plus facile d'en retenir neuf, avec deux progressions à chaque niveau. En outre, aux stades les plus avancés, il n'y a pas toujours de réelles différences de compétence, car il s'agit ici de cours de maintenance - ce qui diffère, c'est bien plutôt la nature du travail que l'on y fait.

Chaque cours se définit par rapport à la compétence en langue parlée ou, si l'on préfère, par rapport au degré opérationnel des connaissances de la langue. Brièvement, nous distinguons :

1. Débutants complets, ou grands débutants
2. Faux débutants, ou débutants 2e niveau
3. Reprise Fondamentale
4. Intermédiaire

5. Perfectionnement 1^{er} niveau
6. Perfectionnement 2^e niveau
7. Perfectionnement 3^e niveau
8. Perfectionnement 4^e niveau
9. Perfectionnement 5^e niveau

En ce qui concerne le débutant complet pratiquement aucun problème ne se pose, puisqu'il s'agit de quelqu'un qui n'a jamais fait d'anglais ou qui l'a pris en deuxième langue à l'école (moins de 4 ans) et ne l'a jamais pratiqué ; autrement, ce fut en première langue (2 ans au maximum) sans aucune pratique par la suite. Celui donc qui l'a étudié un peu à l'école, ou par ses propres moyens à la maison, se souvient de quelques mots tout au plus. En tout cas, ses souvenirs en anglais sont tellement imprécis et limités qu'ils ne constituent pas un obstacle dans l'apprentissage, comme c'est le cas en Reprise Fondamentale. Il a besoin de reprendre l'apprentissage de la langue en commençant par les débuts, tout comme le débutant complet. Dans cette catégorie l'on rencontre des candidats de tous âges mais surtout des gens âgés de 45 à 55 ans. Par ailleurs, beaucoup d'entre eux n'ont jamais fait une scolarité longue dans une autre langue étrangère, l'anglais est souvent la seule langue dont ils aient quelques bribes de connaissance.

Très rares sont les personnes qui entrent directement en cours pour faux-débutants. En effet, si elles possèdent quelques notions d'anglais, elles doivent suivre un stage pour débutants à progression rapide, ou bien être mises dans un groupe de Reprise Fondamentale à progression lente car, dans un cours de faux-débutants ou elles ne suivraient pas, ou elles piétineraient. Le cours pour faux-débutants est en réalité la suite de celui pour débutants complets, le cycle entier à ce niveau comportant deux stages.

Les objectifs de ces premiers niveaux sont limités mais précis : il s'agit, en premier lieu, d'une initiation à la langue anglaise, dont l'un des aspects les plus importants est l'entraînement phonétique, autrement dit l'éducation de l'oreille. De plus, il convient de mettre en place les structures phonético-grammaticales et par là amener progressivement à la compréhension de la langue parlée et à l'expression orale dans les limites d'un vocabulaire usuel mais restreint. Les sons étrangers représentent le premier obstacle de taille car, comme nous l'avons déjà dit, beaucoup de stagiaires débutants sont âgés de 45 à 55 ans et leur perception auditive a perdu de son acuité, particulièrement en ce qui concerne les hautes fréquences, et d'autre part, certains ignorent totalement tout autre système phonologique que celui de leur propre langue. Il est frappant de constater que ceux qui pratiquent couramment une autre langue étrangère, quelle qu'elle soit, ont rarement des difficultés à assimiler les structures phonétiques et grammaticales de l'anglais.

Les objectifs poursuivis en Reprise Fondamentale sont essentiellement les mêmes que pour les débutants, sauf qu'il ne s'agit plus d'une initiation à la langue, mais d'une activation et d'une mobilisation de connaissances théoriques (livresques) demeurées passives. Il faut en même temps procéder à une correction sur les plans phonétique et grammatical, et mettre en valeur les éléments lexicaux. A ce niveau, nous trouvons le stagiaire qui a fait une scolarité normale en anglais (de 5 à 7 ans), ou qui a suivi avec assiduité un cours pour adultes de type scolaire, sans avoir obtenu de résultats solides. En général, il sait lire suffisamment bien pour comprendre le sens général d'un texte, arrive à "déchiffrer" les documentations techniques en rapport avec son travail, peut

parfois écrire de courtes phrases simples (avec des fautes). Il est souvent capable de comprendre des questions qui lui sont posées en anglais, mais n'arrive pas à répondre de façon structurée, ses réponses constituant une sorte de "petit nègre" mais dont le sens est en principe assez clair. Certains candidats ont un anglais relativement correct, mais ont besoin de suivre un cours de Reprise Fondamentale pour obtenir davantage d'assurance - les personnes plus âgées, ou nerveuses, timides, ou réservées sont souvent dans ce cas. C'est ici qu'il est souvent possible de constituer des groupes "forts" et "faibles".

Le candidat de niveau intermédiaire vient souvent de suivre le cycle complet pour débutants, sort de Reprise Fondamentale, ou bien est nouveau. Ici, le stagiaire hésite encore dans son expression orale, mais sa compréhension est bonne. Il s'exprime assez correctement, fait encore quelques fautes de grammaire, mais il manque surtout d'assurance, et de vocabulaire ; c'est pourquoi ce niveau est un niveau-charnière, puisque, d'un côté, il doit consolider les bases de la langue - et, de l'autre, se préparer au cours de perfectionnement. Les objectifs sont donc le renforcement des mécanismes phonético-grammaticaux, la correction phonétique et surtout grammaticale, l'acquisition d'un vocabulaire plus riche, l'entraînement à la conversation autour de thèmes précis. Les niveaux Reprise Fondamentale et Intermédiaire sont ceux où plus souvent qu'ailleurs, nous trouvons les groupes à progressions rapide et lente.

Ayant terminé un cours Intermédiaire, un stagiaire doit pouvoir affronter un grand nombre de situations quotidiennes en Angleterre. Il sera encore handicapé par un certain manque de vocabulaire, par les accents, ainsi que par un débit trop rapide.

En perfectionnement, le candidat n'a pas peur de s'exprimer, hésite relativement peu dans l'expression orale, et comprend à peu près tout ce qu'on lui dit, dans les limites, bien entendu, de son vocabulaire, qui est souvent plus étendu qu'il ne croit. Ses réponses sont correctes sur les plans phonétique et grammatical. S'il n'a pas fait de séjour dans un pays anglophone, il a eu en tout cas l'occasion de pratiquer la langue. Il a surtout besoin d'élargir son vocabulaire, de gagner de l'aisance, d'acquérir une certaine maîtrise spontanée dans le maniement de la langue orale. Ce n'est qu'à la fin d'un stage de Perfectionnement qu'il peut être dit opérationnel.

Un grand nombre de ceux qui ont suivi le premier niveau de Perfectionnement, continuent leur apprentissage en un deuxième niveau, où le vocabulaire est très étendu et très varié, allant de la langue familière, à la langue formelle, passant par des domaines très divers. Les problèmes rencontrés par le candidat concernent surtout la consolidation et la mobilisation de l'ensemble de ses connaissances en anglais. Un bon niveau de culture générale lui permet d'aborder de multiples sujets, partant d'utiliser à bon escient ses connaissances linguistiques.

Les deux niveaux suivants - troisième et quatrième - sont essentiellement orientés vers des considérations stylistiques, où les choix grammaticaux et lexicaux ont une grande importance. En même temps, il y a une initiation aux différents registres de la langue parlée et aux accents régionaux. Une sensibilité du fait linguistique et une bonne culture générale sont sinon indispensables, du moins fort souhaitables. La simple grammaire ne suffit plus.

Le dernier niveau de Perfectionnement entend poursuivre le travail commencé dans les deux précédents avec, en plus, l'étude d'autres matières (musique, peinture, poésie...) où il s'agit d'exprimer non plus des idées ou des opinions, mais des sentiments, des émotions - dire ce que l'on ressent.

Si les trois cours les plus avancés sont destinés à maintenir l'acquis, il n'est nullement question d'en rester à une maintenance pure et simple. L'on peut y aborder beaucoup d'autres matières, avec profit. La plupart des stagiaires le savent : ceux qui restent au "stade grammatical" n'en tirent pas grand profit ; ceux, par contre, qui ont dépassé ce stade font encore des progrès. Ces derniers sont d'une intelligence plus vive, plus ouverte, et s'intéressent à beaucoup de choses.

Il est donc possible d'accueillir presque n'importe quel adulte et de lui proposer un cours correspondant à ses besoins linguistiques et à ses disponibilités en temps.

C. Tests et Constitution des Groupes

Toutefois, si l'adulte trouve satisfaction sur ces deux plans, encore faudrait-il pouvoir lui accorder satisfaction sur d'autres plans, tout d'abord, le test-entretien qui permet une première prise de contact et de déterminer son degré de compétence en anglais.

Evaluer les aptitudes, capacités, ou connaissances linguistiques d'une personne a toujours été, et demeure, une tâche difficile.

L'expérience et les capacités individuelles peuvent varier beaucoup d'un individu à l'autre, de même que le degré de connaissances passives et connaissances actives est très variable.

Il est très difficile d'élaborer et, à plus forte raison, de mettre vraiment au point un système d'évaluation en matière de langues là où nous avons affaire aux adultes. La raison en est très simple - ces adultes ont fait de l'anglais à l'école, un anglais littéraire, livresque, souvent démodé, un anglais écrit. Le fait que des centaines de millions de personnes parlent cette langue, ne semble pas avoir retenu l'attention. Ces adultes ont à présent besoin d'un anglais pratique, de l'anglais parlé. L'on peut évoquer d'autres raisons, toutes liées au fait que l'expérience passée n'a pas préparé aux besoins actuels, l'expérience étant, comme nous venons de le dire, très variable :

- l'adulte a fait de l'anglais scolaire pendant deux ans, ou peut-être dix ans ; tel autre l'a étudié tout seul à la maison avec une méthode comme Assimil, ou a suivi quelques cours pour adultes le soir.
- il a eu ou n'a pas eu l'occasion de le pratiquer depuis son entrée dans la vie professionnelle ; cette pratique, s'il l'a eue, concerne-t-elle le domaine écrit ? ou le domaine parlé ? la langue usuelle ou technique ?
- s'il l'a pratiqué, c'était souvent ou peut-être rarement, d'une façon régulière ou sporadique, avec des anglophones ou non-anglophones.
- il a peut-être fait une ou deux années d'anglais post-scolaire (institut, collège, faculté).

- il a oublié une bonne partie de ce qu'il avait appris (a-t-il oublié les mêmes choses que les autres ?)
- il a eu un bon ou un mauvais professeur à l'école, ou un professeur qui parlait la plupart du temps en français.
- il aimait ou détestait l'anglais à l'école.
- il était fort ou nul en anglais à l'école.
- il n'a pas fait d'anglais depuis deux ou peut-être trente deux ans.
- il est à présent très ou peu motivé.....

..... il y a de multiples facteurs qui rendent la tâche difficile.

Ce serait, par conséquent, injuste de faire subir à l'adulte une épreuve écrite qui, de par sa nature même, ne peut que lui rappeler l'excessive importance accordée auparavant à la connaissance passive et théorique d'une langue vivante. D'autre part, des milliers d'entretiens avec ces stagiaires adultes font ressortir la nécessité de repartir à zéro, ou presque, en ce qui concerne la langue parlée.

Des méthodes de français pour étrangers (Voix et Images de France, De Vive Voix) sont accompagnées de tests (CGM 62, CGM 69) qui permettent de déterminer le niveau d'un candidat sur quatre plans à la fois - compréhension et expression orales et écrites. Cependant, le niveau d'un candidat est situé par rapport à une méthode précise (p.ex. Voix et Images de France) et le résultat obtenu au test détermine le point d'entrée dans

la méthode, par exemple le candidat peut, ou doit, commencer à la leçon 7, ou à la leçon 11 ou 15. Ces tests rendent d'assez bons services, à condition de les utiliser en fonction de la méthode pour laquelle ils furent élaborés.

Il peut néanmoins y avoir des inconvénients, d'ordre psychologique et pédagogique, en utilisant de tels tests. Il est psychologiquement mauvais de replonger l'adulte dans la "situation d'examen" :

- . Il en a gardé un mauvais souvenir
- . Il en a perdu l'habitude depuis longtemps
- . Il y a peu de contact avec l'examineur
- . Il faut en attendre le résultat
- . Il peut deviner des réponses
- . Il le prend, ou ne le prend pas au sérieux
- . Un test écrit fournit peu de renseignements sur son niveau en langue parlée
- . Les résultats n'indiquent pas de quoi il est, ou sera capable,

tous facteurs qui prédisposent le candidat à un certain degré de méfiance ou d'inquiétude lorsqu'il commence son stage. Nous sommes d'accord avec J. PIAGET, qui disait : "H. PIERON et H. LAUGIER, avec bien d'autres ont mis en évidence la variabilité, l'arbitraire relatif et le peu de signification concrète des notes d'examens. De plus, admissible en principe si l'on pouvait se borner à une estimation du degré de compréhension d'une matière, l'examen y mêle fatalement des questions de mémoire, et d'une mémoire qui n'a en général pas de rapport avec celle qu'on utilise à bon escient dans la vie, puisqu'il s'agit en fait d'une accumulation provoquée et momentanée, c'est-à-dire d'un artéfact mental".* Ce qui explique pourquoi

* J. PIAGET - Psychologie et Pédagogie, p. 159-160.

après sept ou huit années d'études d'anglais à l'école, la plupart des stagiaires adultes doivent tout recommencer, tout revoir, et surtout pratiquer "à bon escient" dans des situations qui correspondent à la vie sociale réelle.

Il est pédagogiquement mauvais de mettre des stagiaires dans un groupe à divers stades dans la progression. Ces constantes perturbations ne peuvent que nuire sur tous les plans à la fois.

Il est de beaucoup préférable à notre avis d'avoir un entretien avec le candidat, surtout en ce qui nous concerne. Situer un candidat au moyen d'un test du type traditionnel, c'est-à-dire écrit, serait impossible. Elaborer un système d'évaluation, perfectionné (et perfectible), serait une tâche tout aussi impossible, d'autant qu'il faudrait en élaborer un autre tous les deux ans, nos méthodes étant soumises à des remaniements au fur et à mesure de l'expérience. Il faut savoir non seulement à quoi correspondent les niveaux, mais encore connaître les méthodes ainsi que les modifications que l'on y apporte, car le candidat est toujours situé par rapport à telle ou telle méthode. L'entretien avec le candidat permet de le faire très rapidement, en quelques minutes, avec une marge d'erreur minime, avoisinant zéro.

Il est bon de convoquer pour un entretien même ceux qui disent n'avoir jamais fait de l'anglais, ou qui se disent nuls en anglais. La convocation, ainsi que l'entretien, montrent que l'on s'intéresse à eux tout autant qu'à leur problème (apprendre l'anglais).

Le contact personnel, la conversation amicale, mettent le candidat à l'aise, lui permettant de s'ouvrir et de révéler ses problèmes qui ne sont pas toujours purement pédagogiques. Il est souvent possible de

le rassurer sur un certain nombre de problèmes, en répondant séance tenante à ses questions. Nous pensons en particulier au demandeur d'emploi qui a toujours d'autres soucis en tête. Bien l'encadrer au départ, contribue beaucoup à un bon climat de travail.

Dès le début, donc, le candidat est orienté, renseigné et, peut-être dans certains cas, soulagé. Cet entretien* peut, bien souvent, éviter l'apparition plus tard d'incidents fâcheux lorsque, par exemple, le stagiaire utilise comme prétexte d'insatisfaction le fait qu'il n'a pas été interviewé ou testé.

En ce qui concerne l'adulte qui dit n'avoir jamais étudié l'anglais, il convient de s'en méfier. Il arrive fréquemment qu'il en ait fait mais se considère nul, ou bien estime que, vu le peu d'anglais qu'il a fait, cela ne vaut pas la peine d'en parler. Le débutant complet à 100 % est plus rare qu'on ne le croit.

D'un autre côté, là où il y a assez de candidats pour constituer deux groupes de même niveau, le professeur sera peut-être bien avisé de composer les deux groupes selon des facteurs non pédagogiques, par exemple en se basant sur la gamme des intérêts personnels et professionnels ou sur le niveau d'instruction. On peut cependant faire intervenir d'autres considérations, parmi lesquelles il y a lieu d'étudier de près l'expérience passée et actuelle du candidat, et sa personnalité.

1. Expérience

Il s'agit là d'une expérience toute particulière, celle des contacts et

* L'entretien-test, qui comporte trois parties, figure à l'annexe C.

rapports humains dans la vie professionnelle. D'une façon très générale, on rencontre des personnes occupant des postes de responsabilité (plus ou moins grande), et de ce fait ont des rapports constants avec leurs collègues (supérieurs et subalternes). Il leur arrive fréquemment d'assister à des réunions, à des groupes de travail, et d'y prendre une part active. Ceci signifie qu'elles ont l'habitude de travailler en groupe, qu'elles sont conscientes de certains problèmes de communication (sur les deux plans formel et informel). Pour nous, cela veut dire qu'elles s'intégreront dans un groupe mieux et plus vite que d'autres à qui cette expérience manque.

On ne mettra donc pas dans un même groupe, la jeune sténo-dactylo qui passe le plus beau de son temps devant une machine à écrire, avec neuf ou dix personnes (hommes, généralement) déjà bien habituées et bien entraînées aux techniques de travail de groupe. Ce serait, très vraisemblablement, pour elle une situation inconfortable et, en tout cas, une situation défavorable au regard de son intégration dans le groupe (et donc de son apprentissage linguistique).

De même, on évitera de mettre ensemble neuf sténo-dactylos et un homme "de réunions". On ne doit pas oublier, par contre, que la secrétaire de direction a très souvent une grande expérience des réunions, quoiqu'elle n'y participe pas de la même manière.

Lors de l'entretien, il conviendrait donc de savoir si le candidat a, ou n'a pas une telle expérience. On évitera, cependant, de s'étendre sur cette question, il s'agit uniquement de noter le renseignement, sans plus. Avec de l'expérience, il ne sera, très souvent, pas nécessaire de poser la question - "ça se verra".

L'important est de déterminer dès avant le premier cours si le candidat pourra :

- s'intégrer facilement dans un groupe,
- contribuer, de façon positive, au travail de groupe.

Il est bien entendu qu'on ne pourra pas toujours prendre en considération de tels facteurs.

2. Personnalité

La personnalité est d'une grande importance, cela va de soi. Au moment de l'entretien avec le candidat, il est possible d'avoir quelques aperçus de sa personnalité. A l'opposé l'un de l'autre, nous trouvons :

- le candidat à caractère expansif, qui s'exprime librement, spontanément, qui ne se crée pas d'embarras. Il n'est pas gêné par son manque de connaissances d'anglais, car il arrive tout de même à communiquer l'essentiel de sa pensée. Il avoue, sans honte, qu'il parle très mal, il reconnaît le besoin d'une "révision sérieuse". Il a un fond d'optimisme et de confiance (qu'il ne faudrait pas décevoir).
- le candidat à caractère plutôt fermé, il est timide, voire même timoré, et effacé. Il s'exprime peu, avec hésitations, est souvent très embarrassé lorsqu'il a conscience d'avoir fait une bourde. Il arrive mal à communiquer sa pensée, et ne développe presque jamais ses idées. Il manque de confiance, a besoin d'être rassuré. Il faut gagner sa confiance, son anglais n'est peut-être pas si mauvais que cela. Si tel est le cas, il convient de le lui dire, il en sera tout content. Ne pas confondre ce type de personne avec
- le candidat qui est plutôt réservé, peu parleur qui semble

hésiter mais qui, en réalité, réfléchit et, lorsqu'il parle, dit ce qu'il a à dire avec assurance.

Entre ces deux types, nous trouvons toute la gamme de la personnalité humaine.

A niveau égal, que se passera-t-il avec les deux candidats que nous avons décrits ?

Le premier n'aura pas de problèmes quant à son intégration dans le groupe - il aime les contacts humains, il aime communiquer. Ses progrès seront plus rapides, plus spectaculaires aussi peut-être. L'autre rencontrera des problèmes sur tous les fronts et, pour cette raison, ne devrait pas se trouver tout seul avec des "expansifs", ni se trouver qu'avec des semblables.

Nous rencontrons également deux autres types de candidats, qui méritent qu'on s'attarde un instant sur leur cas :

1. Il y a d'abord celui qui entend mal, soit d'une oreille, soit des deux oreilles. Il ne faut pas confondre celui qui présente un réel défaut d'audition avec celui qui a perdu son acuité auditive. Le premier peut être de n'importe quel âge, le deuxième est plus âgé (45 ans et plus) - au-delà de 45 ans, on perçoit de moins en moins les hautes fréquences.

Cette "surdité" partielle peut être très gênante pour le professeur et pour les membres du groupe. Le problème est délicat. Chaque cas doit faire l'objet d'un examen individuel. En tout cas, une telle personne ne doit jamais "freiner" le groupe.

2. Nous trouvons également des adultes qui possèdent une bonne culture générale, et d'autres quasiment incultes. Si le cours est d'un niveau où la discussion est possible, la personne "cultivée" aura à sa disposition quantité de renseignements de tous ordres, elle s'en servira et, qui plus est, saura développer ses idées, faisant ainsi progresser la discussion.

La personne "inculte" ne dispose que de peu d'idées et, qui pis est, ne sait les développer. Ici, encore, on voit quels sont les problèmes.

La Taille du Groupe

Nous avons mentionné à plusieurs reprises l'homogénéité linguistique du groupe, comme étant le premier critère à respecter. Il en est un autre, que l'on évoque rarement dans ce genre d'apprentissage, qui est la taille du groupe. Certes la question est soulevée dans l'enseignement secondaire, à propos de toutes les classes ("classes surchargées"), mais dans l'éducation des adultes, on ne semble pas y attacher une grande importance, comme si le problème n'existait pas. L'un des obstacles majeurs à la communication dans un groupe tient au fait que les membres y sont trop nombreux ; or, l'apprentissage d'une langue exige justement que l'on communique. Deux analyses fort simples suffiront à démontrer en quoi la communication peut être, ou ne pas être entravée. La première a trait au temps dont on dispose : supposons que nous ayons un groupe de 15 stagiaires travaillant ensemble pendant une heure, également que chaque stagiaire prenne une part égale à la parole. On aurait tort de croire que cela représente 4 minutes pour chacun. Il faut tenir compte des pauses et des silences, du temps "mangé" par le dialogue enregistré sur la bande magné-

tique (s'il s'agit d'un travail avec bande), et surtout du professeur qui, lui, parle plus que n'importe quel stagiaire pris individuellement (dans le cas où les uns arrivent à dire davantage en 4 minutes que les autres). Il est vraisemblable que les interventions du professeur comptent largement pour un quart du temps disponible, ce qui ne laisse à chaque stagiaire qu'un maximum de trois minutes (toujours en supposant que le temps alloué à chacun soit strictement égal). Evidemment, dans la réalité, il y a des bavards et des silencieux, ce qui n'arrange guère les choses.

La deuxième analyse concerne les canaux de communication. Il est indispensable que tout le monde participe - le réseau tous circuits fonctionnant à plein, est l'un des objectifs du professeur. Si nous prenons deux stagiaires A et B, qui communiquent, on dit que cela représente un canal de communication ; avec trois stagiaires nous avons trois canaux ; avec quatre nous en avons six ; avec dix, quarante cinq ; et avec quinze stagiaires nous en arrivons à cent cinq. Dans de telles conditions, il est impossible, pratiquement, que tout le monde communique.*

C'est pourquoi nous essayons de limiter la taille du groupe à dix membres au maximum (professeur non-compris), d'autant que, plus il y a de stagiaires dans un groupe, plus les chances sont grandes d'en accroître l'hétérogénéité linguistique, hétérogénéité qui s'accroît à mesure que le stage se déroule. Or, un groupe composé de membres de niveau linguistique variable ne fonctionnera jamais de façon tout à fait satisfaisante. Nombre de nouveaux candidats sont plus ou moins au courant de ce problème, et demandent ce qui se passe dans de telles circonstances. C'est ce à quoi nous allons nous attacher maintenant.

* v. D. ANZIEU - Le Groupe et l'Inconscient, pp. 22-23.

A l'issue de l'entretien, le candidat sera informé de son niveau en langue étrangère, ainsi que de la possibilité d'un transfert dans un autre groupe, car tout dépend du niveau réel d'un groupe. On ne peut connaître le niveau réel d'un groupe qu'après quelques séances de travail. Tout transfert doit être effectué le plus tôt possible - après deux jours (14 heures de travail) pour un stage intensif, après deux ou trois semaines (8 à 12 heures de travail) pour un stage semi-intensif, pour faciliter l'intégration dans le nouveau groupe, avant que celui-ci ne soit soudé. En tout cas, ceci sera expliqué au cours de la leçon zéro. Les transferts sont faits dans l'intérêt des élèves.

Au cas où le passage dans un autre groupe semble indiqué, le professeur en parlera avec la personne concernée, et lui en expliquera les raisons. Il s'agit toujours de raisons pédagogiques, et plus précisément linguistiques - le groupe doit être linguistiquement homogène. Un manque d'homogénéité linguistique est toujours source d'ennuis - tel stagiaire suit difficilement, tel autre piétine, ce qui risque de perturber le climat du groupe. Pendant les premières séances, le professeur doit observer avec la plus grande attention les performances linguistiques de ses élèves, les vraies capacités ne se dévoilant souvent qu'après une première immersion.

Il y a essentiellement deux types de transferts : l'un vers un niveau supérieur, et l'autre vers un niveau inférieur. Dans le premier cas, il ne se pose pas de problèmes - le stagiaire le considère comme une promotion. Il passe dans le groupe de niveau supérieur, pour deux raisons : il est plus fort que les autres membres du groupe et, par conséquent, risque de perdre son temps s'il y reste ; il pourra suivre dans le nouveau groupe. L'on ne doit jamais dissocier ces deux considérations. Dans le deuxième cas,

le problème est un peu délicat, car la personne peut estimer le transfert comme un renvoi à une condition inférieure. Avec du tact, le professeur expliquera que, si le stagiaire peine déjà, les difficultés seront encore plus grandes à mesure que le cours progresse, et qu'il risque de perdre tout son temps en restant là où il est, tandis que, dans l'autre groupe, il pourra retirer un profit maximum du cours, voire être l'un des meilleurs dans le nouveau groupe.

Un autre cas est le transfert horizontal, qui se justifie également pour des raisons d'homogénéité linguistique. Puisqu'il s'opère dans une direction horizontale, on peut s'interroger sur la nécessité ou la validité "linguistique" du transfert, donc se demander s'il n'y aurait pas d'autres raisons à cette opération. L'explication est, en fait, très simple - quoique deux groupes utilisent le même matériel, l'un des deux est "à progression rapide", l'autre "à progression lente". En fin de stage, le décalage entre les deux groupes peut n'être que de cinq unités pédagogiques (ou leçons), mais toute la différence entre la réussite et l'échec se trouve précisément dans ce décalage même. Dans tous les cas, les transferts se justifient sur le plan de l'individu et du groupe.

Au cours de l'entretien et pendant les premières séances de travail, on arrive à connaître les motivations des stagiaires, à savoir ce qui les incite à venir s'inscrire aux cours. Cette question sera examinée dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 4 MOTIVATIONS DES ACTANTS

A. Les Stagiaires

"Quand un individu adulte s'initie à l'étude d'une langue étrangère, il possède déjà, avec sa langue maternelle, un moyen d'expression complet et complexe jouant pleinement son rôle fonctionnel".* Or, parmi les adultes qui ont étudié ou qui apprennent une langue étrangère, très rares sont ceux qui accèdent à un haut degré de connaissance de cette langue. Il faut reconnaître toutefois qu'ils n'ont pas besoin d'une maîtrise parfaite d'un autre mode de penser, puisqu'ils ne se destinent pas au professorat, au traductorat, ou à l'interprétariat.

Ces remarques nous conduisent à nous interroger sur les motivations et les besoins de l'adulte qui désire connaître une langue étrangère, car il convient de distinguer entre les deux notions. "La motivation primaire est évidemment liée au besoin ; l'une et l'autre sont le produit de changements dans l'équilibre biologique entre l'organisme et son milieu, exigeant la recherche d'un autre équilibre. Il n'y a pas identité entre besoin et motivation : le premier est un certain état de l'organisme ** ou d'une partie de celui-ci ; la seconde est un état du système nerveux ** résultant du premier, de façon directe ou par l'intermédiaire de stimulus, externes ou internes, et susceptibles de pousser l'organisme à une activité. Il n'y a pas de relation simple,

* CH. BOUTON - "Le rôle psychologique et pédagogique de la motivation dans l'acquisition du français comme langue étrangère chez des sujets adultes", p. 87.

** Souligné dans le texte.

linéaire, entre le besoin et la motivation".* Il y aurait donc, en premier lieu, un état de déséquilibre, qui renvoie à la notion de manque, ou de besoin, ce qui signifie, pour nous, que ce dont on a besoin, c'est une connaissance, ou une connaissance meilleure de telle ou telle langue étrangère. Les besoins en matière de langue étrangère sont d'ordre socio-professionnel et socioculturel. Chez chaque individu adulte, il y a en général un besoin spécifique - pouvoir se déplacer dans un pays en tant que touriste, pouvoir lire une documentation technique en rapport avec sa profession, pouvoir s'entretenir avec ses homologues étrangers. Ainsi le besoin est-il lié à un objectif. En ce qui concerne la motivation, elle peut se rapporter à la contrainte (l'anglais figure au programme d'études, on a été envoyé par l'entreprise), à l'ambition de réussir (dans ses études, dans sa profession, dans sa vie sociale), au goût de savoir (pour son plaisir personnel). Or, un très grand nombre d'adultes français étudient une langue étrangère pour des raisons socioprofessionnelles, leurs besoins spécifiques sont extrêmement divers, et leurs motivations relèvent parfois de la contrainte (cas de nombreux demandeurs d'emploi qui suivent un stage de langues, anglais généralement, et qui savent qu'une connaissance pratique de cette langue les aidera à trouver un emploi, sachant, de surcroît, que souvent ils n'auront jamais besoin de cette connaissance même si l'employeur l'exige !), mais aussi du désir de réussir (ici, dans sa profession). L'on trouve les deux types de motivation dans chaque groupe de stagiaires et, aux niveaux avancés, la motivation de ceux pour qui l'étude d'une langue étrangère s'est transformée en goût pour cette langue. E. INGRAM distingue entre "integrated" et "instrumental motivation" : "Integrated motivation is found

* J.-F. LE NY - Le Conditionnement et l'Apprentissage, p. 134.

in students who admire and want to identify with the people whose language they are studying. Instrumental motivation is involved when students want to learn the language for various, practical purposes, ranging from "course requirement" to having to read the technical literature."* Nous avons donc essentiellement affaire à la motivation du type instrumental, correspondant à une "recherche adaptive des comportements aux exigences de la vie sociale" ** et professionnelle. Même s'il est bien évident que, du moment où l'on se sent concerné par ce que l'on fait, les conditions d'apprentissage sont plus favorables. L'un des problèmes auxquels se heurte le professeur, est justement celui d'intéresser les stagiaires.

Si nous nous trouvons dans l'impossibilité de satisfaire à tous les besoins exprimés, il est, par contre, plus facile d'agir sur les motivations, bien que certaines d'entre elles puissent être de caractère négatif ou soient faibles. Il incombe alors au professeur de susciter l'intérêt, de renforcer une motivation faible, de vaincre la motivation négative : certains adultes expriment très clairement leur dégoût de l'anglais, disant qu'ils n'aiment pas du tout les langues, et n'ont aucun désir d'en étudier une. Nous avons rencontré un cas extrême où, dans un groupe de neuf stagiaires (demandeurs d'emploi), cinq ont déclaré qu'ils "n'étaient pas venus pour apprendre l'anglais, mais uniquement pour toucher leurs indemnités de chômage" ! Dans de telles circonstances, il est presque

- * E. INGRAM - Psychology and Language Learning, p. 280. (Trad. : La motivation intégrée se trouve chez les étudiants qui admirent le peuple dont ils étudient la langue et avec lequel ils désirent s'identifier. La motivation instrumentale est concernée lorsque les étudiants désirent apprendre la langue pour des raisons pratiques, qui vont depuis "l'épreuve obligatoire" jusqu'à la nécessité de lire la documentation technique). Cette distinction a déjà fait l'objet d'études portant sur des populations scolaires et universitaires (étudiants). Voir : W.E. LAMBERT, R.C. GARDNER, H.C. BARIK, K. TUNSTALL - Attitudinal and Cognitive Aspects of Intensive Study of a Second Language, pp. 358-368. La même étude a été reprise et développée par W.E. LAMBERT, R.C. GARDNER, R. OLTON, K. TUNSTALL - A Study of the Roles of Attitudes and Motivation in Second Language Learning, pp. 473-491.

- ** W. IFF - La motivation à l'Avancement Professionnel, p. 19.

impossible de surmonter une telle résistance se manifestant à la fois si ouvertement et de la part d'un si grand nombre (la moitié du groupe). S'il ne s'agit que d'un seul stagiaire, celui-ci est en principe entraîné par l'attitude positive du groupe envers le travail, car il lui est difficile de rester en marge du groupe et inconfortable d'être rejeté par lui. Il importe donc d'apporter à l'adulte, engagé dans la vie professionnelle, une méthode linguistique susceptible de répondre aux attentes ou éventuellement d'en créer.

La méthode en elle-même ne suffit cependant pas. Il y a aussi son application qui tient à des considérations d'organisation (contraintes d'horaire, par exemple) et d'environnement (l'endroit où le cours a lieu), d'une part, mais aussi, d'autre part, à celui qui est chargé de l'appliquer, à savoir le professeur. Celui-ci doit être parfaitement au courant de tous les facteurs et problèmes évoqués ; il lui faut connaître la méthode dont il va se servir, les besoins et motivations de ses stagiaires pour pouvoir agir en conséquence, les phénomènes de groupe pour pouvoir s'en servir à bon escient.

B. Les Professeurs

Le professeur, lui aussi, doit donc être motivé. L'on parle rarement de la motivation de celui-ci, mais elle est tout aussi importante que celle des stagiaires. Il ne doit pas oublier non plus que sa propre personnalité, son attitude sont tout aussi importantes que sa compétence. "Science sans conscience n'est que ruine de l'âme". A sa compétence scientifique, technique doit s'allier une conscience d'ordre moral.

Le professeur doit, en tout premier lieu, avoir le goût de l'enseignement. Il ne s'agit point, comme il arrive fréquemment, de venir à l'enseignement parce qu'on n'a rien trouvé de mieux, ou parce qu'on ne peut pas faire autre chose. En deuxième lieu, et en ce qui nous concerne plus particulièrement, il faut aimer les langues et la linguistique, ce qui ne veut pas dire qu'il faut posséder une licence de linguistique, une licence de langues, ni même connaître plusieurs langues. Il est bien plutôt question d'avoir la conscience du fait linguistique, d'avoir la curiosité du phénomène "langue". Ceci, dans la pratique quotidienne, peut remplacer avantageusement une connaissance abstraite et intellectualisante des théories linguistiques. Une licence d'enseignement de langues devrait comporter, outre l'étude de la littérature, de la civilisation, du thème et de la version, une année d'études portant sur une pédagogie pratique, en trois parties : linguistique générale (quelle que soit la langue qui sera enseignée), enseignement d'une langue, enseignement d'une langue particulière, avec, tout au long de l'année, une initiation à la psychologie de l'apprentissage (et aux stratégies d'apprentissage), ainsi qu'aux phénomènes de groupe.

D'autre part, le formateur d'adultes désire souvent fuir le carcan du système éducatif secondaire, où il lui est difficile de prendre des initiatives, où il doit absolument respecter les directives et "le programme". Le professeur motivé prendra en considération les caractéristiques et les besoins de son groupe, cherchera ou élaborera du matériel supplémentaire selon les exigences de sa classe et du moment. Il est pratiquement impossible d'appliquer rigoureusement le même programme à chaque groupe, des modifications s'imposent. La compétence ne suffit pas. Il faut interroger le groupe, à plusieurs reprises, afin d'adapter le cours à ses besoins. Il convient donc que le professeur garde, à tout moment, une attitude de recherche, sans pour autant se livrer à la recherche scientifique proprement dite. L'attitude de recherche signifie que "toute connais-

sance que l'expérience a révélée ou trop impropre ou trop incomplète, toute connaissance a droit à être révisée. Elle a droit à être reprise dans un contexte d'expérience pour finalement être précisée avec tous les moyens à notre disposition." * En classe, le professeur devrait pouvoir appliquer ce principe de révisibilité. Cette liberté d'entreprendre a fait naître plusieurs de nos méthodes, le mobile en étant l'engagement moral. De telles raisons incitent à vouloir faire carrière dans l'enseignement linguistique aux adultes, même si ce désir n'existait pas auparavant.

C. Les Employeurs

Nous avons parlé des stagiaires et du professeur, mais il reste à mentionner l'employeur. Ses motivations ne sont pas toujours au-delà de tout soupçon. Pour beaucoup d'employeurs, il est tout simplement question de dépenser le 1 % obligatoire **. Il s'ensuit que les conditions au départ ne jouent pas toujours dans le sens des désirs des stagiaires. D'autre part, la Direction n'accorde souvent un stage de formation qu'aux employés "disponibles", c'est-à-dire, qui n'exercent aucune responsabilité dans l'entreprise, employés qui, de surcroît, n'ont pas vraiment besoin d'un stage, et dont l'absence pendant quelques heures n'entraînera aucune perturbation dans la marche générale de l'entreprise. Pour ce qui est du personnel d'encadrement qui a des responsabilités, nous rencontrons le type de personne qui, justement à cause de ses soucis professionnels, ne peut se

* F. GONSETH - Enseigner selon le modèle de la recherche, p. 21.

** Le 1 % de la masse salariale brute qui doit être consacré à la formation professionnelle.

mettre dans le climat du groupe, ne peut se donner librement au travail de la classe de langue. Tel autre cadre a besoin d'apprendre l'anglais parce qu'il voyage beaucoup et, dans ses contacts à l'étranger, est obligé d'utiliser cette langue comme moyen de communication, mais ne peut assister aux cours parce qu'il est en voyage ! S'il est déjà d'un assez bon niveau, les conséquences ne sont pas trop graves mais, s'il est d'un niveau inférieur, elles sont désastreuses. A titre d'exemple, nous citerons deux cas typiques. Le premier cas concerne un stagiaire qui était en déplacement presque toutes les semaines, dans plusieurs pays européens. A cause de ces déplacements réguliers et fréquents, il ne pouvait assister qu'à un cours sur deux. Lorsqu'il se présentait à ce cours-là, il venait très souvent de rentrer d'un voyage d'affaires, parfois sans avoir dormi. D'un niveau faible au départ, il arrivait avec peine à suivre les premières leçons. L'absence une fois sur deux ajoutée à la fatigue des voyages, firent qu'il perdit pied rapidement. Le deuxième cas est celui d'un jeune directeur financier, qui attachait tant d'importance à ses soucis qu'il passait à son bureau prendre connaissance de son courrier avant de se présenter au cours - avec une demi-heure de retard. Trente minutes avant la fin du cours, il repartait au bureau. En cours, il ne suivait pas et, qui plus est, songeait continuellement à son travail. Les deux stagiaires durent abandonner les cours très tôt, le premier ne pouvant pas modifier son emploi du temps, le second ne voulant pas modifier son comportement. Ni l'un ni l'autre n'avaient l'esprit disponible.

Aux niveaux inférieurs, il importe au plus haut point d'assister régulièrement aux cours, car on ne comble pas le retard accumulé, quoi qu'en pense l'employeur. Celui-ci doit être suffisamment motivé pour connaître les problèmes qui se posent, pour prendre conseil auprès d'une personne compétente et suivre ses conseils. Tel n'est pas toujours le cas.

Il arrive alors que le stage ne donne pas satisfaction. D'un autre côté, il y a l'employeur qui veut à tout prix organiser un stage pour un petit nombre d'employés, mais qui ne tient pas compte des différences de niveau linguistique de ceux-ci, et ne veut former qu'un seul groupe. Là encore, le résultat n'est pas douteux, malgré la bonne volonté des membres du groupe.

Il est cependant vrai que l'employeur, même s'il est au courant de certaines exigences didactiques, ne peut pas toujours tenir compte de telles considérations, son souci principal étant la marche générale de l'entreprise. Mais ceux qui accordent un stage de formation linguistique à leurs employés attendent ou espèrent quelque chose en retour. Les stagiaires sont soumis à l'obligation d'assiduité, l'organisme de formation doit garantir des résultats. L'entreprise est en droit de demander des comptes à celui-ci. Or, les employeurs qui envoient leur personnel en stage de formation, demandent très souvent un rapport à l'organisme qui l'assure. Le rapport doit être rédigé de telle façon que le directeur (ou chef du personnel, ou responsable de formation) puisse se faire rapidement une idée claire et précise des progrès en anglais de son employé.

Un rapport est souvent fait en cours de stage (tous les trimestres, par exemple), et toujours à la fin d'un stage. Il se peut, aussi, qu'un employeur n'en demande pas à la fin d'un stage - on devrait néanmoins en rédiger un, car il est toujours possible que l'entreprise demande des renseignements quelques mois ou un an après le stage. Après un tel laps de temps, on ne peut plus faire totalement confiance à sa mémoire pour fournir les précisions nécessaires.

On doit faire état notamment du niveau du stagiaire au début et à la fin de son stage. Malheureusement, il n'existe pas ici d'étalon universel. Toute appréciation ne peut être que relative. Mais relative à

quoi ? à qui ? On ne peut raisonnablement situer le niveau d'un étudiant que par rapport à la méthode et au niveau moyen du groupe, et non pas par rapport au professeur.

Le document fera mention également des difficultés particulières rencontrées par l'élève, ainsi que de l'effort personnel qu'il aura fourni. A niveau égal en fin de stage, deux personnes n'auront peut-être pas eu à réaliser les mêmes efforts. Un test, ou examen, aussi élaboré soit-il, en fin de stage ne peut pas en tenir compte. D'autre part, pour que deux tests soient valables, il faudrait qu'ils soient du même type - ou bien oral, ou bien écrit. En outre, le travail se portant sur le côté parlé de la langue à chaque instant, le contrôle se fait en même temps. Le professeur veille à tout moment, et lui seul peut juger du chemin parcouru par le stagiaire et apprécier les progrès accomplis.

En ce qui concerne le groupe dans son ensemble, l'on doit faire mention des points suivants :

- la taille du groupe (il peut être trop grand - 12 personnes et au-delà, ou trop petit - 4 personnes ou moins). *
- l'homogénéité linguistique du groupe. *
- le niveau moyen du groupe (il s'agit du niveau réel - faible, moyen, fort). Ceci pour expliquer le niveau atteint en fin de stage.
- le climat du groupe. *
- les conditions de travail. *

• Ces rubriques sont explicitées à l'annexe D.

- les méthodes et matériels utilisés.

Ces remarques valent pour tout groupe, mais particulièrement pour celui composé de personnes d'une même entreprise. Il convient d'ajouter aux mentions concernant le groupe, des observations portant sur chaque stagiaire, et ce, sur les deux plans du langage et de l'individu :

- langage : difficultés particulières rencontrées et surmontées
points forts et points faibles
compréhension et expression orales
- individu : intégration dans le groupe
attitude envers le travail
assiduité

Il n'est pas nécessaire de rédiger un rapport long, ni technique. Il doit être suffisamment précis pour permettre au professeur de situer un stagiaire lors d'une re-lecture du rapport.

Si nous venons de parler si longuement de ce document, c'est parce qu'il constitue une sorte de liaison entre l'employeur et l'organisme de formation : l'employeur peut savoir, par l'intermédiaire du professeur, si ses employés sont motivés ou pas ; de même, si les stagiaires ne sont pas contents du stage, il se peut que ce soit alors la motivation de l'animateur qui est en cause. Pour expliquer l'échec d'un stage, ou des résultats médiocres, ce ne sont là, évidemment, que deux possibilités parmi beaucoup d'autres.

CHAPITRE 5 LES PROFESSEURS ET LEUR FORMATION

Il fut un temps où les écoliers apprenaient la grammaire avec une terminologie commune à la grammaire et à la linguistique, cette terminologie étant à l'usage des savants et des professeurs, et convenant peu aux besoins ou aux capacités des élèves. Encore plus grave aujourd'hui, est le fait que beaucoup de professeurs de langues n'ont jamais eu d'initiation à la linguistique au cours de leurs études supérieures, ce qui leur rend difficile de comprendre et de tirer profit des "nouvelles grammaires" - grammaire transformationnelle-générationnelle, grammaire structurale, grammaire fonctionnelle, pour ne citer que les plus connues - ainsi que de voir les rapports, ou non-rapports, entre la linguistique et l'enseignement d'une langue. "For a time, in the late fifties and early sixties, it seemed possible that grammar-teaching in the schools would be re-invigorated under the influence of important work being done in the field of linguistics. Unfortunately, however, the idea gained ground among teachers that there was a fundamental conflict between the traditional grammar they were accustomed to using in the classroom, and the "new linguistics" which was being urged upon them. Soon many teachers found themselves in a serious dilemma. On the one hand, traditional grammar was supposed to be "unscientific" and therefore unworthy of serious consideration, while linguistics seemed to be a highly esoteric subject beyond the comprehension of any but the most dedicated of University scholars. The situation was made more difficult by the fact that linguists were apparently unable to make up their minds about the nature of language and how it should be studied. ----- Many language teachers were further confused by the increasing tendency of linguists to use a highly technical terminology,

and a rapid increase in the number of books and articles which assumed a considerable amount of background knowledge and made little or no concession to the general reader." *

Les difficultés sont accrues, pour ces professeurs, lorsqu'on constate les carences du système éducatif et les lacunes dans la formation dispensée. Beaucoup, heureusement, en sont conscients et tentent, tant bien que mal, d'appliquer en classe "une nouvelle méthode d'anglais" (audio-visuelle). Il est cependant parfois désespérant de constater qu'un très grand nombre d'entre eux ne sont plus maîtres de la situation. L'introduction de méthodes audio-visuelles dans la classe modifie les relations maître-élève-matière d'apprentissage. ** Le professeur non-formé

- * J.P.B. ALLEN and H.G. WIDDOWSON - Grammar and Language Teaching, pp. 45-46. (Trad. : Pendant un certain temps, à la fin des années 1950 et au début des années 1960, il paraissait possible que l'enseignement de la grammaire à l'école pût être revigoré sous l'influence de travaux importants dans le domaine de la linguistique. Malheureusement, l'idée se répandit chez les professeurs qu'il y avait un conflit fondamental entre la grammaire traditionnelle qu'ils avaient l'habitude d'enseigner, et la "nouvelle linguistique" qu'on les encourageait à adopter. Bientôt, beaucoup de professeurs se trouvèrent affrontés à un dilemme. D'un côté, la grammaire traditionnelle était censée être "non scientifique" et par conséquent n'était pas digne d'une considération sérieuse, tandis que la linguistique semblait être une matière hautement ésotérique au-delà de la compréhension de toute personne sauf des universitaires les plus convaincus. La situation se compliqua du fait que les linguistes furent apparemment incapables de se prononcer sur la nature du langage et sur la manière de l'étudier. --- chez beaucoup de professeurs de langue, la confusion fut accrue par la tendance croissante des linguistes à employer une terminologie hautement spécialisée, et par une augmentation rapide du nombre de livres et d'articles qui supposaient des connaissances de base assez considérables et qui faisaient peu ou pas de concession aux lecteurs du grand public.)

- ** cf. M. WAMBACH - Dans Quelle Mesure l'Introduction de la Méthode Audio-Visuelle Structuro-Globale Dans l'Enseignement des Langues Modifie-t-Elle les Rapports Dans la Classe ?

à ces nouvelles techniques d'enseignement, se trouve désemparé devant les appareils, ne sait plus conduire sa classe, perd son image de marque. Craignant de violer un vénérable interdit, par lequel "les élèves ne doivent pas parler en classe", il ne peut que recourir aux méthodes traditionnelles d'enseignement, puisque les nouvelles méthodes veulent qu'on "parle en classe". Une "méthode audio-visuelle structuro-globale" donne, en effet, au maître toutes les possibilités de faire vivre le groupe et de développer l'épanouissement de chaque individu. Libéré au début du souci du choix du matériel, le maître saura exploiter au maximum les moyens audio-visuels en vue de préparer le groupe au travail créatif. Il est impensable que le maître applique une méthode basée sur un travail collectif en gardant le style traditionnel de celui qui transmet les connaissances - (dans une méthode audio-visuelle c'est la manipulation des appareils) - et juge les élèves uniquement sur la quantité de la matière mémorisée. Le maître traditionnel oublie que la bande magnétique et le film sont uniquement des stimuli pour une exploitation et un élargissement des idées avec et par le groupe. * ---- En fin de compte, le but final est de faire vivre le groupe par lui-même, en exploitant la matière proposée ou en suggérant une autre." ** Nous touchons là à un autre problème, critique, qui est celui de la conduite de groupe.

Les publics français et anglais ont passé et sont passés par le même chemin, et déplorent le fait d'avoir consacré tant d'années à l'étude d'une matière qu'ils sont à présent obligés de reprendre à la base, tout en adoptant une nouvelle manière de travailler. Les professeurs, devant ces nouvelles méthodes, sont eux aussi obligés de se reconvertir, si bien qu'il

* C'est nous qui soulignons.

** M. WAMBACH, op.cit. pp. 48-49.

a fallu que l'on se penchât sérieusement sur le problème de l'éducation linguistique des adultes - aussi bien lettrés qu'illettrés -, les deux questions majeures, en ce domaine, étant celle du temps (l'adulte ne dispose que de peu de temps), et celle de rentabiliser au maximum ce temps limité, en d'autres termes, rendre l'adulte "opérationnel" le plus rapidement possible. Ce qui implique le choix des moyens et les objectifs à terme. Les techniques audio-visuelles et audio-orales sont d'un secours précieux, mais s'avèrent inutiles et inutilisables si le professeur n'a pas reçu une formation appropriée et assez approfondie. La formation du maître vient donc en tête des impératifs. Il faut ensuite qu'il ait les moyens de mettre en pratique cette formation, dont l'un des plus essentiels est la liberté d'entreprendre. Il va de soi que cette liberté ne peut être consentie que s'il a en lui-même les moyens d'entreprendre. S'il les a, ces moyens sont trop souvent entravés par des contraintes extérieures (mais qui ne se donnent pas pour telles) : programme officiel, examens, inspection, classes par trop surchargées, pour ne citer que les plus flagrantes.

Aussi bien en Angleterre qu'en France, dans le domaine de l'éducation des adultes, beaucoup d'enseignants sont employés à temps partiel pour assurer par-ci par-là quelques heures de cours par semaine. Le recrutement de vacataires se fait très souvent au petit bonheur, sans discrimination de qualifications ou d'expérience. Il arrive fréquemment que des professeurs du secondaire soient engagés pour donner des cours à des adultes, et apportent avec eux les techniques et habitudes d'enseignement scolaires. Selon l'organisme, la définition donnée au terme vacataire sera variable. Ces organismes sont légion, et le vacataire est souvent une personne non-qualifiée, non-formée, mais elle est disponible, en ce sens

qu'elle ne se sent aucune responsabilité réelle, sachant que son emploi peut prendre fin à n'importe quel moment, que l'employeur peut rapidement la remplacer, si nécessaire. De telles attitudes et pratiques concernent le secteur de l'enseignement des langues, car certains organismes peuvent par ailleurs être parfaitement probes, d'un haut niveau de compétence et dispenser une formation sérieuse. Ainsi, trouve-t-on, en matière d'enseignement linguistique, une gamme très hétéroclite d'expérience, de compétence, de diplômes. Les personnes recrutées - il s'agit très souvent d'un simulateur - sont en quelque sorte les maîtres-auxiliaires du secteur privé, sans véritable garantie d'emploi, sans statut, sans possibilité d'y faire carrière. Les critères de sélection du vacataire se ramènent très souvent à peu de choses : être un "natif", avoir besoin de travailler (pour les célibataires), ne pas avoir besoin d'un travail permanent à temps plein (pour les femmes mariées), pouvoir se déplacer le cas échéant, accepter presque n'importe quel horaire, et surtout ne pas trop connaître du métier. Si un tel mode de recrutement se retrouvait dans le système éducatif secondaire, quelle ne serait la levée de boucliers. L'enseignement secondaire s'entoure d'un certain nombre de garanties et, même si la formation de ses maîtres laisse parfois à désirer, du moins y a-t-il là une procédure d'élimination, sous forme de diplômes officiellement reconnus et requis, de concours aussi, qui remplissent le rôle de critères de sélection. Tel n'est pas le cas dans l'éducation des adultes dans le domaine des langues, où la formation des enseignants est d'une importance capitale. Elle ne se fait pas partout et, qui plus est, si elle est dispensée, peut être très variable quant à son contenu, à sa durée, à sa qualité.

Pour ce qui nous concerne, les critères de sélection recouvrent plusieurs exigences : dans la section d'anglais et d'américain,

Les professeurs du centre de Lyon sont tous des autochtones, élevés et éduqués dans un pays de langue anglaise (Grande-Bretagne, Etats-Unis), et enseignent donc leur langue maternelle. De ces vingt enseignants, un seulement n'enseigne pas à temps plein, tous les autres sont employés à temps complet. Tous ont un contrat à durée indéterminée. Un autre centre, celui d'Aix-Marseille, a une équipe composée de neuf animateurs, dont trois Françaises. Le corps professoral comporte donc à peine plus de 10 % de non-autochtones, notre politique en la matière étant de n'employer que des professeurs "d'origine", sauf en cas très exceptionnel, lorsque des circonstances sur le plan local rendent problématique l'embauche d'un "natif". Dans ce cas, du non-natif est exigé un niveau de compétence en anglais très élevé, ainsi qu'une bonne connaissance d'un pays anglophone, ce qui n'est pas nécessairement garanti par la détention d'une licence ou d'une maîtrise en anglais. La totalité des professeurs ont suivi, dans leur pays, des études supérieures, en général à l'université, détiennent une licence (B.A. ou B.Sc.) ou son équivalent dans un domaine spécialisé (par exemple, Business Studies, Sciences Economiques). D'autres, encore, possèdent en plus un autre diplôme (par exemple, M.A., Diploma of Education, ou le T.E.F.L. - Teaching of English as a Foreign Language). Du fait que ces enseignants sont employés à temps complet et qu'un grand nombre d'entre eux sont définitivement installés en France, ils en viennent à acquérir une formation et une expérience solides dans l'enseignement linguistique aux adultes. Etre employé à plein temps et être domicilié d'une façon permanente, constituent deux facteurs importants de réussite.

La formation pédagogique des professeurs, assurée par nos propres soins, comporte deux stages : le premier, dit d'initiation, dure environ 75 heures, le deuxième, dit de perfectionnement, ou encore colloque

d'utilisateurs, dure 25 heures. Ce sont des stages à temps complet de deux et d'une semaine respectivement. Celui de perfectionnement a lieu après 4 ou 5 mois de pratique ou, dans le cas de personnes formées pour d'autres centres, après 12 ou 18 mois de pratique. Pour nos propres animateurs, ils sont en plus "attachés" à deux ou trois professeurs expérimentés pendant toute leur première année et, en même temps, assistent à des journées d'études, représentant environ 30 heures, ainsi qu'à des réunions de travail. Leur formation comporte donc 130 heures au total, auxquelles s'ajoute l'expérience pratique de la première année, représentée par 800 à 900 heures de cours. En définitive, on pourrait dire que la vraie formation nécessite à peu près 1.000 heures.

En quoi consiste cette formation ? Il faut tout de suite mentionner qu'il s'agit d'un enseignement en petit groupe - 12 au maximum - à la fois théorique et pratique, concernant la méthodologie que nous utilisons (audio-visuelle structuro-globale), ainsi que les questions relatives à la psychopédagogie des adultes et à la dynamique des groupes. Cette formation est de nature essentiellement pratique, en ce sens que la théorie et l'abstrait y occupent peu de place, car l'expérience nous a démontré que l'enseignement au niveau de la théorie fondamentale ou de l'abstraction, ou bien laisse perplexes les futurs professeurs car dépassant leur niveau de connaissances, ou bien ne leur sert à rien, car trop éloigné des problèmes pratiques. Ce n'est qu'à la suite d'une certaine expérience "sur le terrain", qu'un approfondissement théorique sera profitable. C'est ainsi que, lors du stage de perfectionnement, nous entendons faire pénétrer plus avant dans la méthodologie, tout en tenant compte de l'expérience acquise au regard d'un public adulte et du matériel utilisé. La théorie et l'expérience pratique ne sont donc pas dissociées. Nous avons été maintes fois sollicités par des

enseignants de l'Education Nationale, qui ont trouvé leur formation insuffisante, le reproche le plus fréquemment formulé étant que leur "formation" se réduisait bien davantage à une information sur quelques théories linguistiques et parfois psychologiques bien éloignées de l'application pratique en classe des nouvelles méthodes (audio-visuelles) qu'ils étaient censés utiliser, information qui, le plus souvent, dépassait leur entendement, car leurs antécédents académiques ne les y avaient pas préparés. On relève ici une rupture fondamentale entre l'acquisition d'un savoir, sanctionné par un diplôme universitaire, et le savoir-faire ou savoir-être. "Le hiatus entre la formation initiale et le métier auquel, normalement, elle devrait préparer ne tient pas seulement au fait que la pédagogie n'y occupe qu'une place restreinte et subalterne mais aussi à ce que, par bien des aspects, la formation initiale consiste à parler de ce qu'on ne connaît pas, à produire des énoncés dont le futur maître ignore en partie les références :

1. La grammaire et la description linguistique, sous leur forme d'enseignement magistral ou telles qu'elles apparaissent dans les manuels qu'on lui demande de lire, renvoient à une langue que, dans la plupart des cas, l'étudiant ne maîtrise encore que bien imparfaitement.
2. Les cours de littérature ou de civilisation font souvent appel à une connaissance préalable de la langue, de la culture, des paysages et des habitants d'un pays où le futur professeur n'est peut-être jamais allé ou qu'il n'a découvert qu'à travers les cours de l'enseignement secondaire.
3. L'enseignement de pédagogie est un propos sur la classe, les élèves, les méthodes, adressé à des étudiants qui ne revoient parfois des

classes et des élèves que dans leurs propres souvenirs scolaires." *

L'auteur de cet article parle de la formation des professeurs de français, et de leur formation à l'université, l'un de ses arguments essentiels étant que l'appellation "licence d'enseignement" est impropre. En effet, on ne voit pas bien quelle différence peut exister entre une licence d'anglais, donc, d'enseignement, et une licence d'Histoire de l'Art, par exemple, sauf que cette dernière matière n'est pas enseignée systématiquement à l'école, si ce n'est par des personnes nullement qualifiées pour le faire, à savoir les maîtres d'histoire ! L'auteur plaide donc pour une formation qui prépare le futur professeur à enseigner sa spécialité, ce qui implique la prise en considération de deux pratiques : une pratique de la recherche, une pratique de l'enseignement et de l'apprentissage. **

Si nous reprenons les trois références citées plus haut, nous voyons à quels obstacles se heurte celui qui enseigne une langue qui n'est pas la sienne. Ses connaissances seront nécessairement lacunaires, imparfaites, souvent trop intellectualisées en ce qui concerne la langue, la civilisation moderne, les paysages, les habitants, la culture. Puisque l'une de ses tâches essentielles est d'enseigner la langue, pourquoi néglige-t-on de faire entendre des accents régionaux ; pourquoi, aux concours d'agrégation ou de CAPES seulement certains accents sont-ils admis ? Faire ainsi, c'est enlever à une langue une bonne partie de ses richesses, de sa réalité vivante. Or, nous estimons indispensable d'exposer les stagiaires à une variété d'accents car, à maintes reprises, certains nous ont fait part d'observations qui peuvent se résumer ainsi : "J'étais en Angleterre (aux

* D. COSTE - Vers une Redéfinition de la Formation initiale des professeurs de français ?, p. 17.

** Ibid. pp. 19-20.

Etats-Unis) récemment, et me suis trouvé avec deux ingénieurs. Je n'ai eu aucun mal à comprendre l'un des deux, mais j'arrivais mal à comprendre ce que disait l'autre." A chaque fois, nous avons demandé pourquoi. Il ressort de ces courtes interrogations que celui qui se faisait le mieux comprendre avait un accent qui se rapprochait davantage de ce que l'on appelle "l'accent standard", que les difficultés de compréhension ne tenaient pas au débit de locution, aux mots inconnus ou peu familiers, à une éventuelle mauvaise élocution.

En ce qui concerne la formation de nos propres enseignants, certains problèmes ne se posent pas, car ils sont "d'origine", et utilisent leur langue instinctivement, sans avoir à y réfléchir - la prononciation, l'intonation, l'accentuation, le rythme, les pauses, bref, tout ce qui a trait à la langue telle qu'elle est réellement parlée, ne donne lieu à aucune difficulté qu'il s'agirait de surmonter. Ils sont par conséquent beaucoup plus aptes à attirer l'attention des élèves sur ce qui s'éloigne de la norme, à souligner les différences régionales et sociales. Pour ce qui est correct et ce qui ne l'est pas, tout dépend des circonstances où l'on se trouve : le Norvégien passe du bokmål au landsmål sans hésiter, sans y réfléchir ; de même, à New York, on emploie θ , $t\theta$, ou t (comme dans "thing") non pas selon son statut ou origine sociaux, mais selon les situations où l'on se trouve impliqué. L'autochtone reconnaît instinctivement ces variantes, et peut juger de leur emploi propre ou impropre selon les circonstances. En outre, le professeur d'origine possède un fond culturel que l'étranger ne pourrait jamais acquérir sans avoir séjourné très longtemps dans le pays en question. Pour ne prendre qu'un exemple, comment l'Anglais peut-il vraiment apprécier, sans y être passé lui-même, tout ce que dit Gaston BONHEUR dans son livre "Qui a cassé le vase de Soissons ?" En comprendrait-il seulement le titre ? Il y a

donc beaucoup d'aspects dans la formation de nos professeurs qui n'ont pas besoin que l'on s'y attarde, laissant, par conséquent, davantage de temps à consacrer à des questions qui concernent directement leur future tâche. Cette formation se complète par la participation aux travaux d'élaboration de méthodes, en particulier à l'enregistrement de celles-ci, et à la création de films en vidéoscope. Les animateurs ont, en outre, la possibilité d'enseigner à plusieurs niveaux ou de se spécialiser dans un niveau donné, et de faire un enseignement d'équipe, ce qui se produit dans les stages intensifs où les classes sont partagées entre trois ou même quatre enseignants. Ce partage des cours implique évidemment un haut degré de coordination, ainsi qu'une bonne connaissance de la méthode utilisée, afin d'assurer une continuité dans le processus d'enseignement. Pour les élèves, ce système présente plusieurs avantages : des voix, des accents, des personnalités, des styles différents, ce qui introduit de la variété, fortement appréciée par les stagiaires. Encore importe-t-il que l'équipe s'entende sur la méthode et les techniques à mettre en oeuvre ; qu'il y ait accord sur les objectifs et les procédés pédagogiques. Sinon, un malaise peut naître, soit dans le groupe, soit dans l'équipe enseignante.

Une partie essentielle d'une vraie formation, consiste en l'élaboration de méthodes, depuis leur conception jusqu'à leur mise en oeuvre. L'expérience ainsi acquise mène à une connaissance plus approfondie des mécanismes et articulations d'une méthode, permet d'en déceler les défauts et d'en apprécier les qualités. Ceci est très important à une époque où l'on trouve quantité de méthodes commercialisées mais qui ne se valent pas toutes. C'est pourquoi nous avons consacré le chapitre suivant à cette importante question.

CHAPITRE 6 LES METHODES ET LEUR ADEQUATION

Nous voudrions préciser, dès maintenant, ce que nous entendons par "méthode". Ce terme recouvre les notions de "manuel", de "cursus studiorum", d' "ensemble pédagogique". Sont méthodes : "Voix et Images de France", "De Vive Voix", "Bonjour Line", "Passport to English", "Welcome to English". Autrement dit, il s'agit d'un matériel didactique. Ainsi, en ce qui nous concerne, il n'y a pas similitude entre "méthode" et "méthodologie", ce dernier terme étant utilisé pour désigner un ensemble de doctrines ou les principes scientifiques qui ont présidé à la conception, à l'élaboration, et à l'utilisation d'un ensemble pédagogique.

Il n'est pas dans nos intentions de rentrer dans des considérations méthodologiques au cours de ce travail. La méthodologie que nous avons adoptée, surtout pour les quatre premiers niveaux, a fait l'objet d'exposés détaillés au cours des années. * On remarquera que "méthode",

* Dans l'ordre chronologique :

P. GUBERINA - La Méthode Verbo-Tonale en Audiologie.

P. GUBERINA - La Méthode Audio-Visuelle Structuro-Globale et ses Implications dans l'Enseignement de la Phonétique.

P. GUBERINA - La Méthode Audio-Visuelle Structuro-Globale.

R. RENARD - L'Enseignement des Langues Vivantes par la Méthode Audio-Visuelle et Structuro-Globale de SAINT CLOUD - ZAGREB.

D. COSTE - Le Renouveau Méthodologique dans l'Enseignement du Français Langue Etrangère : Remarques sur les Années 1955 - 1970.

Revue de Phonétique Appliquée, n° 21 (Numéro consacré à la méthodologie audio-visuelle structuro-globale).

P. GUBERINA - La Parole dans la Méthode Structuro-Globale Audio-Visuelle.

R. RENARD - Savoir ce que l'on dit ? Sur l'influence de la compréhension du message sur le processus audio-phonatoire.

R. RENARD - La Méthodologie SGAV d'Enseignement des Langues. Une Problématique de l'Apprentissage de la Parole.

Actes du Troisième Colloque International "SGAV" Pour l'Enseignement des Langues.

tel que le terme est couramment employé, renvoie tantôt à la notion de "matériel didactique", tantôt à celle de "méthodologie". C'est pourquoi nous tenions à expliciter les termes.

Si l'adulte, avec ses constants préoccupations, devoirs, et engagements, arrive à trouver une formule de stage qui lui convient, c'est un premier pas vers un apprentissage satisfaisant car, à condition d'assister régulièrement aux cours, une première exigence est satisfaite. Si, ensuite, il a la chance de se trouver dans un groupe correspondant à son niveau en anglais et si ce même groupe est linguistiquement homogène, il aura alors réuni plusieurs conditions indispensables à la réussite de son apprentissage. Ce n'est cependant pas suffisant pour garantir le succès. Il y a, bien sûr, l'enseignement proprement dit (l'utilisation du matériel didactique), ce qui implique la formation des professeurs ; mais encore les méthodes elles-mêmes jouent un rôle non-négligeable.

Aux trois premiers niveaux (Débutants, Reprise Fondamentale, Intermédiaire), des méthodes commercialisées sont utilisées.* Ce sont des méthodes audio-visuelles. A tous les autres niveaux, elles ont été conçues, élaborées, mises au point, enregistrées, et essayées par nos équipes de professeurs. Leur évaluation a lieu sur le terrain, de façon pragmatique. Elles sont basées sur l'expérience que les professeurs ont accumulée au cours des années auprès d'un public adulte. Ceci nous met en face du problème de l'efficacité des méthodes. "The main problem about investigating the efficiency of varying methods of second language instruction is that those who are supposed to know how to set up learning experiments tend on the

* "British English" by FILIPOVIC et WEBSTER ; "All's Well" 1 et 2 by DICKINSON, GILBERT, LEVEQUE, SAGOT.

whole to investigate variables which have rather little to do with what goes on in the classroom - nearly the whole of the technical psychological literature provides examples. On the other hand, unfortunately, those who do know what goes on in classrooms do not usually have much sophistication in setting up controlled experiments or in interpreting results."* L'auteur poursuit, plus loin : "Large scale experiments are very vulnerable to the charge that practical things go wrong, while strictly controlled laboratory-type experiments are vulnerable to the charge that it is precisely the careful control exercised in the lab that makes the results difficult to apply to real life situations."** G. FERRY, parlant de toutes les disciplines scolaires en général, en est venu à la même constatation, et a signalé "la grande distance entre la plupart des études de laboratoire et la réalité à laquelle elles sont censées pouvoir s'appliquer."***

"Experiments in language teaching suffer from the same set of problems that all comparative educational experiments suffer from. It is virtually impossible to control all the factors involved even if we know how to identify them in the first place, particularly such factors as motivation,

* E. INGRAM - Psychology and Language Learning, p. 281. (Trad. : Le problème principal dans l'étude de l'efficacité de différentes méthodes d'enseignement d'une seconde langue réside dans le fait que ceux qui sont censés savoir monter des expériences en apprentissage tendent, dans l'ensemble, à étudier des variables qui ont peu de rapport avec ce qui se passe dans la salle de classe - presque toute la littérature technique en psychologie en fournit des exemples. D'un autre côté, malheureusement, ceux qui savent ce qui se passe dans la salle de classe ont, en général, peu de savoir-faire lorsqu'il s'agit de monter une expérience scientifiquement contrôlée ou d'en interpréter les résultats).

** E. INGRAM - op.cit. p. 283. (Trad. : L'expérimentation sur une grande échelle est très vulnérable en ce que des choses d'ordre pratique ont tendance à aller de travers, tandis que l'expérimentation en laboratoire soigneusement contrôlée est vulnérable en ce que c'est précisément ce même contrôle soigné que l'on retrouve en laboratoire qui rend difficile l'application des résultats à des situations réelles).

*** G. FERRY - La Pratique du Travail en Groupe, p. 16.

previous knowledge, aptitude, learning outside the classroom, teacher performance." * Dans l'impossibilité de contrôler tant de variables, force est de se remettre à l'expérience accumulée des professeurs, travaillant en groupe.

A notre avis, il serait téméraire d'entreprendre l'élaboration de nouvelles méthodes, le remaniement ou la modification de méthodes existantes, sans s'être au préalable posé certaines questions qui touchent au fond de la méthodologie. Tout professeur a constaté que, en dehors du niveau de son groupe et des capacités de celui-ci, certaines leçons réussissent mieux que d'autres. Il est fréquent d'entendre dire qu'une leçon ou une méthode "ne vaut rien", "n'est pas intéressante", et ainsi de suite. L'on se met alors, sinon à tout bouleverser, du moins à y apporter des modifications, afin de trouver "quelque chose de mieux". On pallie les défauts.

Or, l'un des principaux défauts de beaucoup de méthodes audio-visuelles est leur inadéquation thématique, en ce sens que les centres d'intérêt relèvent du quotidien le plus banal qui soit. Qui plus est, ce quotidien n'est assaisonné d'aucun piquant. Que ce soit une méthode d'anglais, d'allemand, de français, ou autre, l'on y retrouve trop souvent les mêmes composants : une famille bien pensante avec son cercle restreint d'amis, appartenant à une petite bourgeoisie qu'aucun

- * S. PIT CORDER - Introducing Applied Linguistics, p. 108. (Trad. : L'expérimentation dans le domaine de l'enseignement des langues souffrent des mêmes problèmes dont souffre toute expérimentation en éducation comparée. Il est pratiquement impossible de contrôler tous les facteurs qui entrent en jeu même si nous savons les identifier au départ, particulièrement les facteurs tels que motivation, connaissances déjà acquises, aptitude, apprentissage en dehors de la classe, capacités du professeur.)

remous du monde extérieur ne perturbe, où l'on échange des propos fades, plats, ennuyeux, où l'on parle beaucoup de voyage (invariablement il y a un voyage en train), où l'on passe une majeure partie de son temps soit à manger, soit dans un lieu où l'on consomme (café, restaurant, salle à manger). Car l'on parle, on parle sans discuter, on bavarde sans s'enthousiasmer, on échange de menus propos où n'entre aucune dynamique. Tout se passe sans incidents : l'on achète un billet de chemin de fer - pas de queue, guichetier poli ; on commande un repas au restaurant - toujours une table libre, garçon courtois ; on réserve une chambre à l'hôtel - on propose justement la chambre qu'on désirait ; on demande comment se rendre à tel endroit dans la ville - le tout premier passant connaît la ville par coeur ; le téléphone fonctionne à merveille et on obtient la communication au bout de quelques secondes. Les situations où se trouvent "impliqués" les personnages, sont à la mesure de ces mêmes personnages : aucune épaisseur psychologique, aucune vraie réalité psychosociologique ne vient secouer ce monde clos, protégé.

Dans le compte-rendu de séminaires SGAV tenus à Paris au mois de mars 1974, le rédacteur fait ressortir la nécessité d'une "Problématique de l'Engagement". D'accord avec lui sur ce point, nous voyons mal cependant comment les stagiaires peuvent "s'engager" dans des situations qui n'ont, pour ainsi dire, que peu de rapport avec la réalité réelle.* Ce sont des situations qui ne font aucun appel à un aspect essentiel du langage, qui est l'aspect affectif. C'est ainsi que l'on ne

* Nous sommes obligé de qualifier "réalité" par son adjectif, puisque toutes les méthodes parlent de "réalité", alors que, en fait, cette "réalité" n'est que le plus pâle reflet de la "réalité réelle".

trouve que très rarement dans ces méthodes : des "prises de bec" où l'on "se crêpe le chignon", des prises de position bien arrêtées où le langage "se colore". Les personnages usent d'un langage qui ne véhicule qu'une pensée primitive, sans couleurs, sans nuances, sans émotions, sans passions.

Les personnages dans leur irréalité psychologique, les situations dans leur irréalité psychosociologique, n'invitent pas à s'engager, parce que l'affectivité, dimension essentielle du langage, leur manque. Nous sommes alors contraints de parler d' "irréussite" au niveau de la conception et de l'élaboration de la plupart des méthodes, même si la théorie qui les sous-tend comporte des garanties scientifiques. De l'aveu même du fondateur de la méthodologie SGAV, il reste encore beaucoup à faire pour combler les lacunes : "Dans la théorie SGAV, l'homme est au centre de l'apprentissage et de l'enseignement : l'homme qui exprime ses émotions en recourant sans cesse à des expressions chargées d'affectivité et qui surtout utilise toutes les valeurs spécifiques de la langue parlée : intonation, rythme, tension, intensité, temps, pauses et gestes associés à la parole. D'où l'ambition de la méthode SGAV d'approfondir la notion de parole, d'étudier les valeurs syntaxiques de l'intonation et de toutes les valeurs de la langue parlée ; il faut dépasser la grammaire traditionnelle qui traîne encore dans beaucoup d'enseignements nouveaux où l'on défend encore la valeur logique des conjonctions au lieu de voir dans chaque phrase un élément d'une situation où l'intonation et les valeurs de la langue parlée jouent le rôle le plus important dans la syntaxe."*

"Cette méthode possède déjà plusieurs ... facteurs optimaux, comme la globalité de la situation, le rythme et l'intonation. Il faut en découvrir d'autres" ** Le terme "méthode" est ici pris dans le sens de

* P. GUBERINA - "La Parole dans la Méthode Structuro-Globale Audio-Visuelle", p. 54.

** Id. p. 54.



"méthodologie", tel que nous l'avons défini plus haut. Plusieurs des nouveaux facteurs optimaux mentionnés par l'auteur, se trouvent heureusement réunis dans une méthode récente - "All's Well" (1er et 2e degrés). Celle-ci répond largement aux premiers besoins langagiers de l'adulte en général, car les auteurs de la méthode, même s'ils disent l'avoir écrite pour un public adulte, ont néanmoins pensé à un public très large, jusqu'à y inclure les "vieux adolescents" (17 à 20 ans). De ce fait, les centres d'intérêt et le vocabulaire sont nécessairement d'ordre général. Il incombe au professeur de suppléer aux lacunes en introduisant des thèmes et du vocabulaire spécifiques en fonction des capacités, des intérêts et des besoins de son groupe.

Le nombre de méthodes élaboré jusqu'à aujourd'hui par nos équipes se situe autour de vingt, dont la moitié est utilisée régulièrement. Nos méthodes passent par une phase expérimentale (un groupe), et sont ensuite mises à l'essai (plusieurs groupes). Des imperfections sont relevées, des défauts sont notés. Il est très simple par la suite de ré-enregistrer une leçon, voire de la remanier entièrement, et cela en très peu de temps. Un tel travail ne peut se faire évidemment que par un groupe d'enseignants, chacun apportant sa part d'expérience et de compétences. Ainsi le professeur en vient-il à mieux connaître deux aspects de son métier - l'enseignement, d'une part, et l'élaboration de l'autre. Ce dernier point est très important, car le travail d'élaboration, qui représente l'aboutissement d'une recherche, permet de comprendre beaucoup mieux quels sont les véritables problèmes à surmonter en classe. La pratique quotidienne et l'élaboration s'éclairent mutuellement, l'une corrigeant les excès de l'autre.

* Op.cit.

Il se pose la question de savoir ce qui constitue une bonne méthode, car une bonne méthode ne convient pas nécessairement à tous les publics. Il faut distinguer entre écoliers, étudiants et adultes dont les besoins ne se recouvrent pas en tous points. Les critiques le plus fréquemment formulées à l'encontre de bon nombre de méthodes sont leur inadéquation thématique, le caractère prétendument universel des situations dépeintes, la distance entre ces situations, de par trop sécurisantes, et le monde tel qu'il existe réellement. De surcroît, les thèmes démodés ou faussement utilitaires entraînent l'emploi d'un lexique inadapté aux besoins. Trop de méthodes présentent les défauts évoqués par R. GALISSON : "Les "héros" de l'histoire suivie qui constitue la trame de la méthode sont généralement les quatre membres de la famille française idéale (les parents, plus un garçon et une fille !), qui s'aiment d'amour tendre, nagent dans un bonheur sans nuages (surtout grâce à la mère, fée du logis parfaitement soumise à sa condition féminine, élément catalytique indispensable pour la distillation d'une ambiance sereine), ignorent les problèmes d'argent (le père, souvent ingénieur, a une profession et un compte en banque qui mettent les siens à l'abri du besoin), et vivent dans un monde aveugle où il n'y a pas de chômage, pas de misère, où les mots famine, guerre, révolution n'existent pas, où l'ordre, le calme et la félicité règnent éternellement !" * Un tel monde ne sollicite pas, n'attire pas, ne stimule pas. La motivation des stagiaires est ainsi négligée, et ils se désintéressent des situations et des personnages. Ne se sentant pas directement concernés, ils ne peuvent pas s'impliquer. "Le déphasage entre le monde qui sert de référence aux méthodes et le monde avec lequel l'élève est confronté dans la vie réelle est l'une des principales causes de la désaffection progressive des publics au cours de l'apprentissage des langues

* R. GALISSON - Thèmes de Prédilection et Vocabulaire Thématiques à Charge Incentive, p. 119.

étrangères." *

Il semble donc que l'on puisse retenir, comme facteurs influençant favorablement les conditions d'enseignement et d'apprentissage, les critères suivants : la méthode doit être concrète, en ce sens qu'elle doit s'appuyer sur la vie réelle telle qu'elle est vécue, sur des situations quotidiennes à la fois pratiques et adultes, qui font appel à l'expérience socio-professionnelle des stagiaires. Ceci signifie que l'on va s'éloigner de la situation scolaire d'apprentissage ainsi que des centres d'intérêts des écoliers ou des étudiants. On demandera à l'adulte d'être soi-même, de s'intégrer dans une situation, plutôt que de s'identifier à des personnages dont souvent il n'a que faire. C'est dire aussi que la méthode doit être variée dans son contenu, permettant de répondre à une variété de besoins et d'inclure non seulement une diversité de voix mais encore une gamme assez étendue des tonalités affectives de la langue, ce dernier aspect n'étant toujours pas suffisamment exploité dans les cours de langues, et surtout aux débuts de l'apprentissage ; l'affectivité contient une partie de la signification d'un message, ce qui favorise la compréhension. S'il est important de donner confiance aux stagiaires pour leur prouver qu'ils sont capables de comprendre et de s'exprimer dans une autre langue, il nous faut veiller à ce que les moyens de le faire soient mis à leur disposition. Or, l'élément affectif doit figurer en bonne place au début d'un stage afin d'aider à la compréhension. En outre, et en même temps, la méthode permettra une application immédiate de la langue, même, voire surtout, si les éléments appris sont très limités en nombre. Rien n'est plus décourageant ici que d'apprendre quelque chose et de ne pouvoir

* Ibid. p. 112.

l'appliquer. "L'essentiel est ... de ne pas perdre de vue que ce qui est enseigné doit avoir une valeur de communication, il ne faut donc pas que l'élève attende des mois et des années les fruits de son investissement dans l'apprentissage, sa capacité d'expression linguistique dépend davantage d'une compréhension partielle de nombreuses règles que d'une compréhension totale de règles limitées." *

Un autre reproche adressé à beaucoup de méthodes est leur progression grammaticale trop rigoureuse, et presque invariablement la même pour toutes, qui ne prévoient pas le ré-emploi de structures grammaticales et de vocabulaire dans les leçons ultérieures, de sorte que si telle structure n'est pas fixée à la fin de telle leçon, elle risque de ne jamais l'être. Il faut qu'il y ait ré-injection constante de tous les points fondamentaux (structures grammaticales, lexicale, expressions usuelles) pour en illustrer les emplois aussi variés que multiples, pour montrer les possibles applications d'un même matériel linguistique dans d'autres situations, d'autres contextes, tout en faisant intervenir les manifestations affectives de la langue. Il faut éviter qu'une méthode soit trop rigide construite : par là, nous entendons qu'elle doit être assez souple pour permettre des arrêts, des retours en arrière si besoin est, par conséquent comportera plutôt trop de matériel que juste assez. Il arrive souvent qu'un groupe a besoin de travailler davantage certains points. Pour obvier au problème de retravailler exactement les mêmes textes, le matériel supplémentaire présentera ces mêmes points mais dans d'autres situations, d'autres contextes. La variété sur les plans thématique et

* J. COURTILLON - Pour une approche "socio-psycho-sémantique" des contenus des méthodes, p. 143. (Mots soulignés dans le texte).

linguistique, est un facteur stimulant de la motivation, qui maintient en éveil l'intérêt et l'attention. L'étudiant se rend compte qu'il est en face de la langue telle qu'elle fonctionne réellement. Il est également possible de maintenir l'intérêt par l'insertion de textes d'actualité - dans la mesure du possible, on tiendra compte de l'évolution des goûts ainsi que des événements. Une méthode qui date trop vite ou qui ne peut s'adapter ne manquera pas d'émousser l'enthousiasme. Tout dépendra alors de la compétence du professeur pour faire passer un matériel démodé.

Favoriser la participation tant individuelle que collective représente une condition indispensable - après un travail en groupe, portant essentiellement sur la langue parlée, les stagiaires reconnaissent la nécessité de faire un travail individuel. Il s'agit là de prendre en considération le fait que diverses stratégies d'apprentissage s'imposent impérativement, que l'adulte doit avoir la possibilité de les mettre en oeuvre. S'agissant d'adultes, on n'oubliera donc pas qu'ils ont en général besoin de savoir lire et écrire - prévision sera faite pour ces deux activités également, car elles constituent deux procédés d'apprentissage importants, et qui renforcent utilement les acquisitions aux niveaux de l'écoute et de l'expression orale. Il est important d'accorder une place suffisante aux quatre types d'activité que sont l'écoute, l'expression orale, la lecture, et l'écrit, sans toutefois oublier que seront privilégiées les deux premières, en ce double sens qu'elles occuperont les premiers stades de l'apprentissage, à l'exclusion des deux autres activités, aussi qu'elles tiendront une place prépondérante au cours des stades ultérieurs.

Le danger qui guette ici, c'est de rendre la méthode disproportionnée (trop peu de matériel au début par rapport à la quantité de

matériel à la fin), encombrée, compliquée, partant peu commode à utiliser ; ou bien trop élaborée, trop sophistiquée, avec le même résultat. Le "guide du professeur", s'il en existe un, est soit trop succinct, soit trop détaillé ; on ne comprend pas toujours les justifications théoriques, si jamais celles-ci sont décrites ; il n'est pas toujours clair à quelle catégorie de public est destinée la méthode. Pour les professeurs qui manquent de formation, ou d'information appropriée, les inconvénients mentionnés peuvent constituer autant de réels défauts.

*

* *

CONCLUSION

Il ressort de cet examen que la mise en place d'une formation en langues pour adultes requiert des moyens et des compétences à la fois spécifiques et appropriés, qui dépendront étroitement d'une connaissance des publics adultes susceptibles de suivre une telle formation. Bien étudier les caractéristiques des publics visés (expérience scolaire, besoins, disponibilité), permet de leur donner une plus grande satisfaction sur le plan des cours (organisation, déroulement, contenu), comme sur le plan de la pédagogie (formation appropriée des enseignants, méthodes adaptées).

*

* *