

DEUXIEME PARTIE

PROBLEMES PEDAGOGIQUES PARTICULIERS

Dans cette partie, notre but a été de souligner l'importance du rôle joué par le professeur, et de montrer ce qu'il doit, et peut faire, pour améliorer son enseignement. Dans la pratique quotidienne et professeur et stagiaires se trouvent affrontés à de nombreux problèmes. Les stagiaires ne savent pas comment les résoudre, et montrent souvent leur désarroi lorsqu'un obstacle se présente, ou bien posent des questions dès qu'un aspect particulier de leur formation excite leur curiosité. Les réactions varient, bien entendu, d'un groupe à l'autre, d'une personne à l'autre, et guettent le professeur journallement. Il lui importe de bien connaître les difficultés le plus fréquemment rencontrées dans le déroulement d'un stage, aussi bien pour pouvoir répondre aux questions soulevées que pour créer des conditions efficaces d'apprentissage. Aussi nous proposons-nous d'examiner ici plus en avant les sujets qui sont rarement ou insuffisamment traités dans les stages de formation de professeurs, mais qui concernent néanmoins directement le travail de tous les jours. Pour cette raison, et le fait qu'aucune méthode ne peut être totalement adéquate, nous nous pencherons aussi sur l'expérimentation en classe de langues, et décrirons quelques expériences que nous avons menées.

CHAPITRE 7 LA LECON ZERO - UNE MISE AU POINT INDISPENSABLE

Parmi les facteurs qui contribuent à la réussite en apprentissage des langues, il en est un qui revêt une importance toute capitale. Les méthodes modernes sont, encore à l'heure actuelle, mal

connues du grand public, voire du corps enseignant, quoique ce dernier paraisse, chaque jour, de mieux en mieux armé.

Cependant, l'adulte en situation professionnelle, qui se met, ou se remet, à apprendre une langue étrangère par ces nouvelles méthodes, se trouve, du coup, dans une situation nouvelle. Son expérience scolaire, vieille de cinq ou de vingt ans, l'a habitué à une procédure pédagogique qui ressemble peu à l'enseignement avec lequel il va faire connaissance : l'enseignement sera audio-visuel, ou audio-oral, s'effectuera dans de petits groupes, ne proposera pas de manuels, accordera beaucoup moins de temps à l'écriture, déconseillera la prise de notes pendant l'apprentissage, bref bouleversera ses habitudes. Certains seront déroutés, d'autres perplexes, d'autres encore un peu inquiets, mais tous se demanderont : que va-t-on faire exactement, et comment va-t-on procéder ? Questions parfaitement légitimes, auxquelles le professeur est obligé de répondre.

Le facteur mentionné plus haut consiste en l'application de ce que l'on pourrait appeler la leçon zéro. Cette leçon, à notre avis la plus importante de toutes, constitue l'exorde du programme et se divise en deux parties. Le rôle du professeur est double : non seulement il remplit la fonction d'hôte dont la tâche est d'accueillir et de veiller à ce que tout le monde fasse connaissance, donc de créer une atmosphère agréable, mais encore il se distingue en sa qualité de professeur, dont la tâche est de montrer comment les choses vont se passer et de veiller à ce que l'on s'y prenne de la meilleure façon.

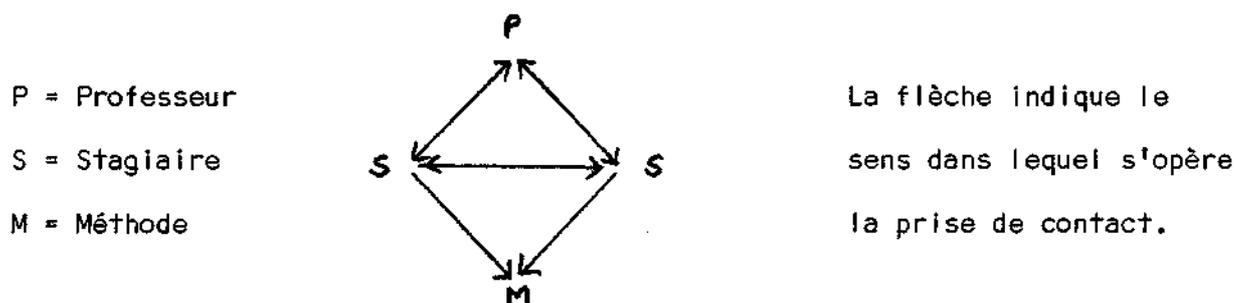
Les stagiaires arrivent pour leur premier cours avec un mélange de sentiments : enthousiasme, curiosité, incertitude, inquiétude, appréhension, scepticisme, frustration, sentiment d'échec, confiance. En

tenir compte est la première obligation du professeur et, conscient de cette obligation, il se mettra d'emblée à l'oeuvre. Quelle que soit l'origine de telle ou telle attitude, de tel ou tel sentiment, les stagiaires arrivent avec des souvenirs de leurs années d'école.* C'est dire qu'il existe un écran, une barrière entre l'animateur et les élèves, barrière qu'il faut faire tomber. Tâche qui n'est pas aisée, d'autant que l'enseignant est perçu d'une façon ambiguë. Les attitudes ambivalentes à son égard, viennent en partie du fait qu'il est adulte comme eux mais, par contre, qu'il est aussi plus compétent qu'eux, supérieur à eux au regard du travail qui sera entrepris. D'un autre côté, il est perçu comme un être bon, bienveillant, en ce sens qu'il est là pour aider, donner ce dont on a besoin, et aussi comme un être à craindre, redoutable, à cause, justement, de sa supériorité particulière. Le professeur doit dès lors sonder leur personnalité, découvrir leurs sentiments, pour pouvoir gagner leur confiance. Ceci ne se fera que si les stagiaires comprennent le quoi, le comment et le pourquoi du travail à entreprendre.

Si son rôle est double, sa responsabilité l'est également, rendue d'autant plus difficile à assumer que, en tant qu'hôte, il est sur un pied d'égalité avec les membres de sa classe qui, comme lui, sont des adultes, avec leurs propres responsabilités sociales et professionnelles, tandis qu'en tant que professeur il se détache du groupe comme "celui qui sait". (N'oublions pas qu'il enseigne sa langue maternelle, c'est un "natif"). Sa tâche est alors de faire oublier les cours ex cathedra, et de se faire accepter comme primus inter pares.

* Voir 1ère Partie, ch. 1.

Ce que nous appelons la Leçon "0" est, et n'est pas, une véritable leçon normale. Il s'agit en réalité de la première rencontre entre personnes (professeur-stagiaires, stagiaires-stagiaires), et entre personnes et choses (stagiaires-méthode). Les relations qui s'établissent peuvent se résumer schématiquement :



C'est ainsi que cette leçon se déroule en deux temps : contact homme-homme, contact homme-méthode. Avant d'examiner plus en avant ces deux aspects de la leçon, nous voudrions attirer l'attention sur quelques préalables, qui ont leur importance.

Il est évidemment mieux que l'animateur puisse commencer son cours lorsque tous les stagiaires sont présents. Ceci implique que l'on doit leur laisser le temps d'arriver, de s'asseoir, et de jeter un coup d'oeil sur le lieu de travail - il s'agit là d'une curiosité légitime et naturelle. Dans le cas où le professeur se trouverait dans un lieu qui lui est inconnu, il aura vérifié auparavant le bon fonctionnement des appareils, pour éviter des ennuis inopinés ; ou, le cas échéant, se sera déjà familiarisé avec un appareil qui ne lui est pas familier.

Cette première rencontre aura lieu dans une atmosphère détendue, sans que l'on oublie qu'il s'agit d'un contact professionnel. Les stagiaires ont choisi de suivre un stage de langue, ou ont été envoyés. La plupart d'entre eux éprouvent quelque malaise lorsqu'ils se trouvent de

nouveau affrontés à une langue qu'ils n'ont pas bien assimilée, ou qu'ils ont en bonne partie oubliée. Le problème est alors de savoir quelle langue employer lorsqu'ils arrivent pour la première fois. Aux niveaux inférieurs, la question ne se pose pas, la langue maternelle des stagiaires sera le moyen de communication. Aux niveaux avancés, il est préférable d'établir la communication dans leur propre langue, et ceci pour deux raisons :

- Aux niveaux avancés, l'on peut raisonnablement supposer que les élèves possèdent assez la langue étrangère pour se mettre d'emblée à la pratique de celle-ci. Cependant, d'aucuns ont laissé "se rouiller" leurs connaissances, d'autres ne sont pas familiers avec les méthodes modernes, d'autres encore sont un peu nerveux. L'emploi de la langue maternelle sert à dissiper les inquiétudes. Toutefois, à ce niveau, la langue étrangère peut être introduite dans la discussion assez tôt.
- Si la langue maternelle des stagiaires est utilisée, le professeur aura alors la possibilité de repérer, chez eux, des défauts articulatoires, tel le zézaiement, ou des troubles d'audition, telle la baisse d'acuité auditive chez les gens plus âgés. On en tiendra compte lors des phases de répétition ou de correction phonétique. En tout cas, on serait mal avisé de trop insister sur la correction phonétique, ou d'accorder une trop grande attention à une personne présentant ces défauts.

Nous en venons maintenant à la première partie de la leçon "0", qui peut se diviser en quatre phases :

- 1) QUI êtes-vous ?
- 2) QU'êtes-vous ?
- 3) QUE faites-vous ?
- 4) QUE faites-vous ici ?

Ce procédé logique a l'avantage de déboucher d'une façon naturelle sur la deuxième partie de la leçon.

Pendant les "présentations", le professeur devrait toujours commencer par dire son nom et par le mettre au tableau. Il est assez rare qu'un stagiaire n'en prenne note. Il est évident que l'enseignant se distingue des autres. Il tâchera donc de diminuer la distance qui le sépare d'avec ses élèves. Dans le but de les rapprocher de lui, il s'assiéra tout simplement. Il pourra toujours donner quelques détails sur lui-même - nombre d'années d'enseignement, origine géographique. Il demandera alors aux élèves de se présenter (Numéros 1-2-3), s'ils pratiquent l'anglais déjà et pour quelle raison, pendant combien de temps ils ont étudié l'anglais, ce qu'ils y ont trouvé de facile ou de difficile, d'agréable ou de désagréable. Une vaste majorité se déclarent peu satisfaits des méthodes "scolaires", si bien qu'un grand nombre éprouve quelque honte à avouer avoir fait six ou sept ans d'anglais à l'école et être actuellement incapable de participer à une conversation des plus courtes et des plus simples. Il est alors réconfortant de savoir qu'on n'est pas seul de son espèce, qu'il y en a bien d'autres dans la même situation. Ainsi pourra-t-on commencer à dissiper certains malaises, en faisant observer que de tels cas sont nombreux et que l'on ne doit éprouver aucune honte à se voir obligé de tout recommencer. On se sentira un peu mieux à l'aise.

Pour rompre la glace encore plus, le professeur interrogera tout le monde plusieurs fois, mais en changeant l'ordre dans lequel il invite les gens à parler. Dès le début, il évitera de laisser s'installer la monotonie, l'uniformité. En outre, il prendra soin de marquer les noms des stagiaires sur une feuille* où il pourra voir exactement où sont assis

* Voir Annexe E.

Monsieur DUPONT et Madame MARTIN. Pour schématiser, l'on pourrait dire que chaque étape ne demandera pas plus de 10 minutes, et l'on interrogera rapidement les membres du groupe sur les points suivants :

- a) Nom et prénom,
- b) Origine géographique,
- c) A Lyon depuis quand.

En général, dix minutes doivent suffire pour que les personnes se présentent et donnent quelques petits détails sur elles-mêmes. A partir de ce moment-là, le professeur pourra à nouveau interroger sa classe, cette fois-ci en utilisant le nom de chaque stagiaire, leur demandant s'ils ont eu des contacts avec l'anglais depuis leurs études scolaires, pourquoi ils ont besoin de l'anglais à présent, s'ils sont informés sur les méthodes modernes d'enseignement. Ceci fournira une transition à la deuxième partie de la leçon "0".

C'est pendant ces préalables que le professeur prendra note de certains renseignements, notamment en ce qui concerne le travail professionnel de ses élèves. Cette information pourra servir plus tard, lorsqu'il s'agit, par exemple, de faire jouer à un stagiaire le rôle d'un agent technico-commercial. Ces préliminaires ont évidemment pour but de créer les conditions nécessaires à la constitution d'un groupe où la cohésion interne joue un très grand rôle. Ceci peut se produire plus ou moins spontanément mais, dans le cas contraire, le professeur doit s'employer à faire naître ces conditions. Il pourra, par exemple, encourager toute participation verbale spontanée - surtout de la part de demandeurs d'emploi qui, parfois, éprouvent une certaine gêne à s'exprimer librement.

Si cette partie de la leçon se déroule en anglais, l'animateur pourra se faire une première idée sur les connaissances et capacités en anglais de ses stagiaires, et avoir un aperçu du niveau réel de la classe dans son ensemble. Ceci est très important, car un de ses premiers objectifs est de constituer un groupe linguistiquement homogène. En plus, là où il existe plusieurs méthodes à un niveau donné, il pourra, après la première séance, choisir celle qui convient le mieux au niveau de la classe. De plus, si un cours est partagé entre plusieurs professeurs, le premier transmettra à ses co-équipiers, tous renseignements concernant les connaissances linguistiques du groupe, ainsi que quelques renseignements d'ordre général sur le climat du groupe, la personnalité des stagiaires.

2e Partie

Elle constitue l'introduction proprement dite au stage que vont suivre les élèves. Une fois renseigné sur l'information, généralement restreinte, qu'ils possèdent sur les méthodes modernes d'enseignement, le professeur procèdera alors à un exposé clair, simple, et bref sur la (ou les) technique d'enseignement qui sera employée pendant le stage. Il prendra soin d'éviter une terminologie de spécialiste et, au besoin, utilisera le tableau. Il expliquera à sa classe que la méthode employée s'inspire de principes scientifiques, est scientifique dans sa conception ainsi que dans son application, est fondée sur le langage comme une forme d'expression, comme un instrument de communication, ayant une fonction sociale. Priorité est donnée à l'oral, l'écrit n'étant que postposé. La communication avec son prochain implique l'éducation de l'oreille et la mise en pratique (expression verbale) de ce qu'on apprend. On insiste sur le fait que langue, ou langage, implique structures, situations. Le rôle

et le but de l'étudiant est de s'identifier avec le modèle linguistique et la situation, avant de passer au stade créatif. Nous laissons à l'arrière-plan les fonctions logiques, esthétiques, morales du langage.

Ceci amène le professeur à une description du déroulement d'une leçon. Il aura soin de dire ce qu'il attend du stagiaire à chaque phase de la leçon, tout en expliquant son propre rôle. Ce qui revient à insister sur l'importance d'une participation active, sur la nécessité d'écouter activement, sur l'utilisation active de la langue si l'on veut la maîtriser, sur les inconvénients de la lecture ou de l'écriture, ou de la traduction.

En outre, la correction phonétique, qui est indispensable, a pour but l'éducation de l'oreille et l'amélioration de la prononciation et elle entraîne souvent la répétition de mots qui n'ont aucun rapport avec la leçon. Le rapport est ici d'ordre phonétique. L'enseignant n'expliquera pas de tels mots mais fera observer qu'ils jouent un rôle important.

Il y a désaccord quant à savoir si cette première séance doit se dérouler entièrement dans la langue objet d'apprentissage, ou en recourant à la langue maternelle des stagiaires. Etant donné l'importance de cette leçon, il est préférable d'utiliser la langue des élèves. La première leçon se déroulera lentement, mais le professeur s'ingéniera à la rendre la plus active et vivante possible. Après ce bref exposé, il invitera à poser des questions, pour dissiper des doutes et malentendus qui peuvent subsister dans l'esprit de ses stagiaires. L'essentiel, c'est de se rappeler que l'adulte s'intéresse non seulement à l'apprentissage d'une langue mais encore aux méthodes mises en oeuvre pour y parvenir.

Lorsque sera terminée la leçon 1, on pourra rediscuter brièvement des principes qui sous-tendent la méthodologie. En tout cas, il est en général nécessaire de refaire, en tout ou en partie, la leçon "0" de temps à autre.

La participation veut dire que les stagiaires devraient être encouragés à s'entre'aider plutôt qu'à toujours se retourner vers le professeur lorsqu'il y a un problème quelconque. La correction, en phonétique ou en morpho-syntaxe, peut très bien émaner d'un co-stagiaire, auquel cas elle est, en principe, très bien accueillie ; les résultats sont souvent excellents et rapides, le professeur "domine" moins tandis qu'il laisse de l'initiative au groupe. A un niveau plus avancé, où la discussion peut se produire, si l'animateur devient membre à part entière du groupe, il doit éviter d'accaparer la conversation. Son but ici est seulement d'instaurer et de maintenir un climat de confiance, d'égalité, d'amitié.

Quelques remarques

- Selon la composition du groupe, il est parfois préférable d'éviter, comme sujets de discussion, la politique ou la religion. De telles discussions risquent de dégénérer en diatribes ou invectives.
- Absences. Le stagiaire doit prévenir, si possible, l'enseignant aussi, de tout changement qui risque de perturber l'organisation des cours.
- Bêtises. Si un professeur commet une bévue vis-à-vis d'un stagiaire, et que le cours est partagé entre plusieurs animateurs, il préviendra ses collègues pour que la même chose ne se reproduise pas. Souvent, un adulte, en apparence inoffensif, peut se révéler irritable, irascible, rancunier.

- Accrocs. Le "pépin" quotidien guette toujours - c'est un appareil qui ne marche pas, ou qui tombe en panne, c'est aussi du matériel (film, bande, texte) qui s'est "égaré", ou qui rend son dernier soupir (la bande se casse, le film se déchire). Le "pépin" arrive à l'improviste, à point nommé. On ne peut le prévoir, on peut seulement prévenir, pendant la leçon "0". Mais ceci ne suffit pas. Au moment crucial, il faut prendre une décision rapide : peut-on y remédier séance-tenante ; souvent tel n'est pas le cas. On doit alors continuer la leçon comme si de rien n'était. Cela requiert une grande souplesse d'esprit, il faut pouvoir, savoir s'adapter à la nouvelle situation très vite. Un professeur, utilisant un matériel audio-visuel, devrait être à même de faire sa leçon sans film, si les circonstances l'exigent, comme dans le cas d'une coupure d'électricité.

- Niveaux. On rencontre fréquemment le stagiaire qui a des problèmes de "niveau", celui, par exemple, qui est trop faible pour le groupe où il se trouve, mais qui n'accepte pas de passer à un niveau inférieur, et celui qui est dans le groupe qui lui convient linguistiquement mais n'accepte pas d'y rester et veut passer dans un groupe de niveau supérieur. Dans les deux cas, ils ne peuvent s'accommoder de ce qu'ils considèrent un état inférieur. C'est donc au cours de la leçon "0" que le professeur fera observer que les meilleures conditions de l'apprentissage impliquent, inter alia, des groupes linguistiquement homogènes. Ce qui veut dire que les deux premières leçons sont en fait une période d'essai, après laquelle un stagiaire peut être transféré. Ceci est dans l'intérêt du stagiaire et du groupe. En cas de transfert, le professeur et le stagiaire en discuteront ensemble. En tout état de cause, celui-ci devrait être amené à faire confiance au jugement de l'animateur.

Pendant les premières semaines (ou jours) un cours risque d'être perturbé par des transferts (départs, arrivées). De telles perturbations ne devraient jamais se produire au-delà des trois premières leçons. Il est également du devoir du professeur de faire accepter cet état de choses pendant un certain temps, et de l'accepter lui-même. Vouloir faire se renouveler les perturbations après 2-3 semaines, c'est l'anarchie ; vouloir refuser les perturbations pendant la période de démarrage, c'est s'enfermer dans un monde clos, rigide.

- Autres méthodes. Beaucoup d'élèves possèdent chez eux, une méthode commercialisée, sur disques ou cassettes, et demandent s'il ne serait pas utile de travailler avec ces méthodes à la maison. Il est mieux de les reléguer au fond du placard, tant que le stage n'est pas terminé. Jusqu'à un niveau assez avancé, le stagiaire ne peut pas travailler, seul, chez lui, la langue orale.
- Grammaire et Dictionnaires. Il n'y a pas un manuel unique de grammaire. Les grammaires ne sont pas toutes bonnes, elles reflètent l'état d'une langue à un moment donné et une théorie linguistique à un moment donné, et ne montrent pas par conséquent l'aspect dynamique de la langue, ne traitent pas de la langue parlée, qui change et évolue. Elles traitent d'une langue écrite, littéraire, ou de la langue "officielle" conçue par les examinateurs.

Les dictionnaires bilingues présentent les mêmes défauts. Un tel dictionnaire est un guide, et rien de plus.

Le professeur doit garder constamment à l'esprit tous les points que nous venons d'évoquer. Il arrive fréquemment que des stagiaires soulèvent, en cours de route, des questions qui trahissent l'incompréhension

quant à telle ou telle chose. Cela signifie qu'ils auront travaillé des heures durant dans une incompréhension partielle qui risque de devenir par la suite un obstacle difficilement surmontable. Un exemple parmi beaucoup d'autres est celui du laboratoire : après des dizaines d'heures de travail, l'on en vient à demander "Pourquoi ne va-t-on pas au laboratoire" ? (Le laboratoire n'est pas indispensable, tant s'en faut). En évitant que la question se pose, le professeur, par une explication simple, aurait évité cette incompréhension qui ne peut que tourmenter l'esprit, aussi favorisera-t-il le processus d'apprentissage.

L'expérience démontre que la valeur de la leçon zéro est considérable. Bien entendu, les élèves voudraient se mettre d'emblée à l'apprentissage de l'anglais, mais les explications fournies par l'enseignant ont pour fonction de les mettre à l'aise, et de les informer. Les explications donnent davantage de renseignements qu'ils n'auraient sollicités et, en cela, ils apprennent plus qu'une langue. Renseignés sur les méthodes modernes en général, et sur les méthodes de travail en particulier, ils abordent l'apprentissage d'une langue en toute connaissance de cause, et surtout d'un esprit plus ouvert, plus tranquillisé. Il est évident que si, dès le début d'un stage, le professeur veut se mettre à la portée de ses élèves, il faudrait qu'il pût "sentir" le climat du groupe, et se garder de tout préjugé. Il doit savoir ajuster son intervention "zéro" en fonction de sa classe : un groupe de personnes de niveau intellectuel élevé (ingénieurs, par exemple) pourra profiter d'une explication "zéro" davantage technique beaucoup plus que ne le ferait un groupe de secrétaires. Les demandeurs d'emploi ont besoin surtout d'être rassurés, de voir s'aplanir certains de leurs problèmes et s'amorcer l'intégration dans un groupe social, si petit soit-il. En effet, les demandeurs d'emploi ont

bien souvent d'autres problèmes que leur réinsertion professionnelle - les tensions qui peuvent naître au sein de la famille, aboutissent dans certains cas au divorce ou à la séparation.

CHAPITRE 8 PROBLEMES DE VOCABULAIRE ET DE CREATIVITE

C'est donc pendant la leçon zéro que l'on devrait mettre au clair un certain nombre de problèmes, quitte à les rappeler à plusieurs reprises, en tout ou en partie. Il n'est pas souhaitable de hâter les choses au cours de la première rencontre. Pour les débutants et les faux débutants, l'un des soucis majeurs est le manque de vocabulaire, que la plupart d'entre eux ne laisseront pas de faire observer tôt ou tard. Il convient d'insister fortement sur le fait qu'on ne parle pas une langue étrangère même si on en connaît beaucoup de mots. Il faut savoir manipuler les mots, les mettre ensemble les uns à côté des autres, autrement dit s'en servir à l'intérieur d'un système, système qui est composé de structures, structures qui se transforment. Ces transformations de structures obéissent à certaines lois, ou règles, imposées par le système, ce qui veut dire que le système est composé d'un ensemble de dynamismes particuliers. Connaître seulement le contenu d'un lexique, c'est connaître l'aspect statique de la langue. A l'aide d'un petit nombre de mots, on peut dire beaucoup de choses - il n'est que de prendre un livre pour enfants pour s'en convaincre ; de même, telle rubrique politique d'un journal emploiera toujours un même nombre restreint d'éléments lexicaux mais transmettra, à chaque fois un message différent. Le vocabulaire s'apprend sans grand'peine et ne heurte guère les habitudes mentales. Mais, dans ce domaine c'est peut-être l'aspect formel de cet apprentissage qui rebute, l'aspect quelque peu incantatoire. L'on se consolera en apprenant qu'il y a un nombre presque illimité de mots dans une langue donnée, mais un nombre très restreint de structures. Apprendre les structures, et apprendre à les utiliser, c'est apprendre une autre façon de dire (prononciation, intonation, rythme, tension, affectivité), une autre façon de penser. "..... le cerveau doit intégrer

un certain nombre de schémas qui viennent s'ajouter aux schémas logiques préexistant à la langue maternelle ou développés par elle". *

Ce nouveau mode de penser peut inquiéter et l'on cherche à se sécuriser à grands renforts de vocabulaire, ce qui, justement, présente le moins de problèmes. L'on est persuadé, au tréfonds de soi, que l'"autre façon de penser" est inaccessible, impossible. En refusant de s'ouvrir, on dresse immédiatement une barrière entre le désir et l'objet de ce désir, l'on s'enferme dès lors dans le vocabulaire, la traduction, l'analogie à tout prix. Il s'agit, bien sûr, d'une barrière psychologique, la franchir ne va pas sans difficultés, sans courage aussi. La compréhension aidera grandement à surmonter l'obstacle. Au-delà de la barrière, c'est l'inconnu, c'est la route ; en deçà, c'est la sécurité, c'est la maison. **

Il est néanmoins vrai que l'on se sent enfermé, le vocabulaire restreint ne semble pas offrir de possibilité d'ouverture : on se trouve dans l'impossibilité ou l'incapacité de voir d'autres applications du vocabulaire proposé. Cette limitation est certes aggravée par le nombre réduit de structures verbales dont on dispose à ce niveau. S'affranchir de ce monde clos, ne signifie point apprendre des listes de mots, mais bien plutôt se discipliner. A défaut de cette auto-discipline, la frustration ne laissera pas de se manifester. "Accorder la route et la maison" *** c'est maintenir un équilibre entre les éléments appris et les éléments à apprendre.

* J.J. VAN VLASSELAER - "Le Structuro-Global vis-à-vis des structuralismes", p. 27.

** cf. J. CHATEAU - Psychologie de l'Education, p. 55.

*** Ibid.

Ce problème est à mettre en rapport aussi avec le degré de motivation, et l'imagination. En l'absence d'une motivation suffisamment forte, ou clairement perçue, l'apprentissage ne se fera pas sans à-coups. Le rôle de la motivation dans l'apprentissage est assez connu pour qu'on n'y insiste pas ici. Par contre, l'imagination, qui fait le plus souvent défaut lors de la transposition, nous met en face du problème de la créativité en général. Le professeur peut intervenir pour "souffler" des suggestions, mais un excès d'interventions de sa part risque d'amener les élèves à s'estimer insuffisants, ce qui entraîne une participation moins spontanée et moins nombreuse, pour aboutir à la non-participation totale, telle que seul le professeur travaille. Sans doute ce dernier cas est-il très rare, puisque l'animateur peut presque toujours compter sur un ou deux stagiaires du groupe, qui sont conscients du problème et apportent leur secours

Mais alors une autre difficulté surgit ici : de tels élèves en viennent à monopoliser, volontairement ou pas, la conversation, que celle-ci soit dirigée ou libre. Une telle situation se produit facilement, c'est pourquoi on doit maintenir l'équilibre dans la participation. Cependant, en face de deux types d'esprit, le divergent et le convergent, cela est parfois difficile. "Les professeurs de langues vivantes, lorsqu'ils utilisent des méthodes audio-visuelles particulièrement, s'aperçoivent qu'après un certain stade, seule la créativité des élèves peut leur permettre de progresser jusqu'à la connaissance parfaite de la langue parlée et écrite". * Sans prétendre amener les stagiaires à une telle connaissance d'une langue étrangère, nous sommes obligé de constater que la première phase d'une leçon est la plus contraignante, et la dernière la moins

* A. BEAUDOT - La Créativité à l'Ecole, p. 63.

contraignante et, partant, que la première convient parfaitement au convergent, mais que celui-ci se sent de moins en moins à l'aise au fur et à mesure que progresse la leçon et, au moment de l'exploitation, et surtout de la transposition, éprouvera les plus grandes difficultés à créer d'autres situations analogues. Posé en termes de créativité, nous savons que "Devant un problème à résoudre, la pensée convergente se cantonne scrupuleusement aux données initialement fournies", alors que "l'essence de la pensée divergente réside dans la capacité de produire des formes nouvelles". * Or, c'est en phase de transposition que l'on demande le plus de travail créatif à l'élève, et cela au moment où il peut très bien être fatigué. La question se pose alors d'éviter l'apparition de la fatigue trop tôt, tout en stimulant les facultés créatrices. "Le dynamisme interne qui est un des éléments fondamentaux de la méthodologie SGAV, et la progression concentrique à l'intérieur de l'exploitation et de la répétition illustrent la recherche de la créativité". ** En utilisant conjointement l'apprentissage fractionné (spirale) et l'exploitation dite "triangulaire", l'on favorise le processus d'apprentissage dès ses débuts même chez les moins créatifs. Cette dernière technique sera exposée dans le chapitre 14.

Il ne suffit cependant pas de connaître quelques procédés, ou techniques, pour résoudre toutes les questions. Pour obvier aux problèmes évoqués - manque de vocabulaire notamment, mais aussi nombre réduit de structures verbales disponibles, créativité - fortement ressentis par le stagiaire, il nous semble indispensable de guetter les premières manifestations de ce malaise. Elles se produiront en particulier au début du stage, et se révéleront par des remarques apparemment insignifiantes : "Si seulement

* G. DE LANDSHEERE - Pour une Pédagogie de la Divergence, p. 28.

** J.J. VAN VLASSELAER - op.cit., p. 26.

je connaissais plus de vocabulaire", "Le vocabulaire me manque", "Je ne sais pas le dire en anglais, je ne connais pas le mot", et ainsi de suite. Ces remarques ont l'air anodines, sont dites parfois sur un ton badin, s'accompagnent d'un petit rire ; bref, on semble accepter cet état de choses. Ce n'est qu'en apparence, pourtant, car plus tard, le rire deviendra nerveux, s'accompagnera d'exaspération, laissera place à l'impuissance mal supportée, suscitera l'incompréhension exaspérée. Avant que ne se produise cette situation, le professeur pourra intervenir aussitôt repérés les signes avant coureurs d'insatisfaction. C'est une question de stratégie que de repérer les failles dès avant qu'elles ne se transforment en brèche. L'intervention en sera d'autant plus efficace. "Il est nécessaire de comprendre l'élève non pas dans l'abstraction du terme d'"élève", mais dans sa signification d'être vivant". * Souvent, un ou deux stagiaires seulement dans le groupe font part de leur inquiétude à l'animateur, et ce en dehors de la classe. Celui-ci ne devrait pas manquer cette occasion pour faire une mise au point lors de la leçon suivante, en y consacrant, si besoin est, un quart d'heure pour expliquer au groupe entier le quoi, le comment, et le pourquoi, ce dernier point étant capital. Le groupe lui en sait gré, et ne considère jamais comme une perte de temps de telles explications. En général, une brève discussion s'ensuit. Le professeur n'oubliera pas non plus de solliciter les questions à propos du déroulement du stage dans son ensemble.

Tout ceci a un effet cathartique sur le groupe en tant que groupe, et en tant qu'individus. La compréhension, s'originant dans l'explication, aboutit à une réduction de tensions, qui ne peut que favoriser la

- T. SLAMA-CAZACU - "La Linguistique Appliquée et Quelques Problèmes Psycholinguistiques de l'Enseignement des Langues", p. 246.

suite du processus d'apprentissage. A un adulte, une mise au point périodique est indispensable, et l'explication s'impose - l'adulte veut savoir où il va et par quels chemins. Il n'est pas permis de le laisser dans l'ignorance. Les explications données par le professeur créeront, en outre, des liens entre lui et les stagiaires, liens fondés sur la compréhension, la réciprocité, la sympathie, bref, les réponses aux attentes, résultant dans une entente meilleure.

Un autre aspect de cette question, est le fait que le vocabulaire fourni par la méthode, et incidemment par le professeur, est souvent inapproprié à ce que l'adulte voudrait communiquer. Il est indispensable de lui accorder les moyens, linguistiques, non seulement d'entrer en contact avec autrui et de transmettre l'essentiel de sa pensée, mais encore de prolonger et de développer ce contact. Il s'agit généralement de quelques éléments lexicaux qui font défaut. Ceux-ci peuvent être fournis sur-le-champ par l'enseignant, qui doit cependant se garder de dresser des listes exhaustives. Un tel procédé ne servirait qu'à surcharger inutilement la mémoire, à consommer du temps, à replonger les stagiaires dans le domaine de l'écrit. Beaucoup, en effet, ne demandent pas mieux, car ils se sentent alors sécurisés.

Est-il besoin de préciser que l'animateur procédera en fonction des besoins et des capacités de son groupe, d'une part, et selon son niveau, d'autre part ? Un exemple, parmi bien d'autres, est le suivant : le professeur, utilisant une même méthode avec deux groupes différents, a proposé comme thème de travail, l'implantation d'une nouvelle usine à proximité d'une ville. L'un des deux groupes a choisi spontanément d'en considérer l'aspect économique, commercial ; l'autre groupe, d'entrée en jeu, s'est orienté vers l'aspect écologique, aménagement du territoire. Les

deux groupes étaient bien sûr libres d'envisager le problème selon leurs préférences. Ce que nous voulons faire remarquer ici, c'est que la tournure de la discussion n'était prévisible dans aucun des deux cas ; en outre, qu'il n'était pas possible non plus de prévoir quels mots ou expressions seraient nécessaires ou utiles au développement de la discussion.

Tous ces facteurs doivent être pris en considération, et on évitera de s'imaginer qu'on peut tout prévoir, qu'une méthode peut contenir tout ce dont on aura besoin, répondre à toutes les attentes, aussi bien celles des stagiaires que celles des professeurs.

Si les élèves se créent des problèmes au sujet d'un vocabulaire qui est, à leurs yeux, beaucoup trop limité, ils posent et se posent des questions à propos d'un autre aspect de leur formation, savoir le rôle que joue la machine dans leur apprentissage d'une langue. Nous examinerons cette importante question dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 9 LE LABORATOIRE DE LANGUES

A l'heure actuelle, la plupart des adultes ont entendu parler du laboratoire de langues, * ou lu quelque article à ce sujet. Aujourd'hui, le nombre d'adultes ayant eu l'expérience d'un laboratoire de langues est en augmentation. Partout en France ces laboratoires sont en nombre croissant et, depuis l'université jusqu'à l'école en passant par les instituts de technologie, les Chambres de Commerce et d'Industrie et les divers centres de formation de toutes sortes, "la machine" s'installe. S'il est vrai que, dans les pays développés sur le plan technologique, les machines se font de plus en plus sophistiquées, capables de très hautes performances, il n'est pas, pour autant, vrai que tous les hommes savent s'en servir. Entre la conception et la mise au point d'un ordinateur, et l'utilisation efficace de celui-ci, il y a souvent un abîme. Quoi qu'il en soit, le laboratoire de langues, en tant qu'outil, est très simple à faire fonctionner, et ne présente guère plus de problèmes à cet égard que le maniement d'un magnétophone de type courant, n'importe quel adulte normal ayant tout fait d'en apprendre les diverses manipulations. Cette facilité de maniement constitue un aspect séduisant du laboratoire de langues, si bien que l'on ne songe guère à la réelle rentabilité du laboratoire, car son coût élevé (environ 100.000 francs lourds) et le coût de l'installation et du maintien, représentent un investissement considérable et sans commune mesure avec l'usage qui en est fait.

- * Par "laboratoire de langues", nous entendons ici le "hardware", c'est-à-dire, l'équipement matériel, les appareils (ensemble de cabines, chacune avec magnétophone, et un pupitre de contrôle, ou console). Nous tenons à le préciser, car d'aucuns confondent avec "école ou institut ou centre de langues".

Un cours de langues basé exclusivement ou en grande partie sur le laboratoire donne l'impression - pour ne pas dire l'illusion - d'un haut degré de rentabilité. C'est cependant perdre de vue que l'on est censé faire apprendre une langue, c'est-à-dire un système de communication vivante, impliquant échange, dialogue, interlocuteurs. La machine n'est pas un interlocuteur valable, car aucun échange n'est possible avec elle.

L'engouement pour le laboratoire comme instrument d'enseignement linguistique, a reçu son coup d'envoi dans les années 1950, à la suite des travaux de B.F. SKINNER, lorsqu'on cherchait à introduire l'enseignement programmé dans la pédagogie des langues. En ce qui nous concerne, il serait sans doute possible d' "enseigner" les règles de grammaire à un enfant ou à un adulte, à la seule aide d'une machine spécialement programmée à cet effet. Mais il n'est pas sûr que cet enfant ou cet adulte sachent parler une langue à la suite d'une telle opération. Dans notre propre expérience, la situation en matière de l'enseignement des langues vivantes a beaucoup évolué depuis 1965. Nous avons rencontré (juin 1976) un ancien stagiaire qui a suivi des cours d'anglais en 1964. A l'époque, ils étaient fondés en grande partie sur le laboratoire, étaient de conception structuraliste, et le travail de classe consistait surtout en explications concernant la prononciation (la transcription phonétique des sons était mise au tableau) et les règles de grammaire. Cette personne savait bien construire les verbes en anglais, et fournir sans hésiter la forme appropriée du "n'est-ce pas" anglais. Mais il ne savait toujours pas parler cette langue. De même, d'autres adultes, encore très récemment, qui ont suivi des cours basés entièrement sur le laboratoire, et qui nous ont avoué être incapables de suivre ou de prendre part à une courte conversation simple. Ces personnes n'ont jamais vécu d'échanges authentiques,

c'est-à-dire avec interlocuteurs vivants. "Pour qu'il y ait acquisition d'un système de langage, ce langage doit être utilisé par l'étudiant et un professeur doit lui apporter le renforcement ou la contradiction. Néanmoins, l'étudiant doit se comporter relativement au monde objectif de façon à être renforcé ou contredit, et ainsi apprendre à utiliser le système de langage. Une certaine aisance dans l'emploi des opérations d'un système n'est pas la garantie d'une aisance semblable dans l'application de ce système. Les opérations ne sont pas le but final du processus d'acquisition, et elles n'en constituent qu'une étape. ---- Si l'apprentissage est limité aux opérations elles-mêmes, il se peut que l'étudiant apprenne à se comporter de façon correcte relativement au langage, sans savoir le moins du monde appliquer le système aux situations concrètes. *" **

Si donc l'adulte (ou le jeune) désire communiquer d'une manière efficace dans une autre langue, l'on doit lui faire prendre conscience du fait que ce désir ne se réalisera jamais par l'intermédiaire de la seule machine, la communication étant un ensemble complexe de phénomènes qui ne se réduit pas à des séries de sons ou à des règles de grammaire. Elle est aussi geste, expression du visage, mouvement et rythme corporels, tous facteurs qui signifient dans l'acte de communication, et qui confèrent à la parole en tant qu'acte social toutes ses dimensions, toute sa valeur.

Pour nous, le laboratoire ne revêt pas une importance capitale, et son rôle dans un programme d'enseignement est très restreint, le temps passé au laboratoire ne dépassant rarement que 15 % à 20 % du temps total.

- Souligné dans le texte.
- C.A. LAWSON - Les Mécanismes du Cerveau Humain et l'Apprentissage, p. 135.

Si l'on passe six heures sur une leçon, le temps occupé par le travail au laboratoire ne représente que 45 minutes environ. Si la leçon est difficile ou particulièrement importante, deux séances d'une demi-heure chacune sont alors possibles. Le facteur temps est de la plus haute importance, car ce genre de travail, poursuivi trop longtemps, est fatigant, et peut même être douloureux. La fatigue, et éventuellement, la douleur, se situe au niveau psychophysiologique. Si la machine peut "concentrer son attention" 24 heures sur 24, il n'en est pas de même avec l'homme. L'effort intellectuel exigé est considérable et, si le stagiaire moyen arrive à travailler d'une façon fort satisfaisante pendant trente minutes, il ne peut plus fournir le même effort au-delà de cette durée. Après une demi-heure de travail assidu, l'attention diminue, la tension va atteindre un point de rupture, qui se place, selon les individus et la difficulté du travail, entre 30 et 40 minutes. Les manifestations de la diminution de l'attention, donc de la fatigue, s'observent de plusieurs manières : les stagiaires s'étirent, regardent autour d'eux, ajustent un vêtement ou les cheveux ; mais, plus encore, ils font des erreurs dans leur travail, là où ils n'en faisaient pas auparavant. Le professeur qui connaît bien chaque membre de son groupe, sait que même les plus forts n'y échapperont pas. Dès que les erreurs, qui sont d'ordre morphosyntaxique, commencent à se manifester, il est alors préférable que ces stagiaires s'arrêtent. A défaut de le faire, ils courent le risque de ne plus s'apercevoir de leurs erreurs, de les répéter, et donc de les fixer. Or, comme il est presque impossible de surveiller le travail de tous les élèves (il y en a, par exemple, dix travaillant pendant 40 minutes), il nous paraît indispensable de les mettre en garde, en leur signalant ce qui peut se produire et leur disant de s'arrêter dès les premiers signes de fatigue, ou d'écouter simplement. Il semble important de leur en faire part, car l'adulte français a une approche

analytique envers le travail, et il apprécie les explications fournies par le professeur. D'autre part, sachant que son meilleur rendement se situe dans les trente premières minutes, il travaillera d'autant mieux, surtout s'il est de ceux qui n'aiment pas "aller au labo". L'explication donnée au stagiaire, en ce qui concerne le seuil de fatigue, sert à le rendre responsable de son temps, à lui faire utiliser son temps pour le plus grand profit. Car il est facile, à un élève, de donner l'impression qu'il travaille. Certains se contentent de répéter le même exercice plusieurs fois, ceci sans doute parce qu'ils ne voient pas la valeur ou l'intérêt de ce travail, aussi certains choisiront-ils l'exercice le plus simple, d'autres écouteront simplement sans faire d'effort réel pour surmonter les difficultés. Il convient toutefois de signaler que la plupart des stagiaires font volontiers le travail qu'on leur demande, notamment si on a bien pris soin de leur expliquer les pour et les contre du laboratoire de langues.

On a longtemps cru que le laboratoire fournissait une excellente occasion de corriger sa prononciation. Rien n'est plus faux, à moins d'être déjà arrivé à un haut niveau de maîtrise de la langue parlée, et encore. Celui qui apprend une langue étrangère est un handicapé auditif, il souffre d'une certaine surdité "phonétique" : son propre système phonologique n'est pas le même que celui de la langue qu'il apprend, et toute production orale d'un son étranger portera les marques distinctives de sa propre langue - il se réfère à ce qu'il connaît déjà, son cerveau "décode" ou "filtre" selon les caractéristiques des structures déjà mises en place. La correction phonétique ne peut être faite que sous la surveillance du professeur, qui a l'oreille compétente et les moyens de corriger une prononciation défectueuse, et ce genre de travail est mieux fait en classe qu'au laboratoire.

Si le stagiaire ne peut pas procéder à l'auto-correction phonétique, le laboratoire présente néanmoins plusieurs avantages. En premier lieu, chaque personne peut travailler individuellement, sans se soucier des autres membres du groupe. Elle aura la possibilité d'adopter son rythme de travail personnel, car ce n'est pas tout le monde qui peut le modifier à volonté et rester, à chaque moment, au même niveau que les autres. Tel élève rencontrera des difficultés à un moment donné et aura besoin de les revoir. Aussi pourra-t-il y consacrer un temps supplémentaire, mais indispensable, à la révision de points restés obscurs. De même arrive-t-il fréquemment que certains problèmes se résolvent pendant le travail de laboratoire, alors qu'ils commencent juste à être compris pendant la leçon en classe. En effet, à certains stagiaires il manque souvent un quart d'heure de plus en cours pour qu'un point de grammaire ne présente plus aucune difficulté. Le professeur, conscient des obstacles particuliers que rencontre chaque membre du groupe individuellement, peut lui indiquer les exercices sur lesquels porter son attention. Il ne faut pas croire que le stagiaire est lui-même toujours conscient de ses propres difficultés. Ainsi donc chacun dispose d'un temps pour revoir ou pratiquer davantage, ses points faibles. Ce supplément de temps constitue une aide importante à la mémorisation et à la fixation de points de grammaire, surtout des structures verbales et de leurs transformations. En outre, l'élève qui est plus fort que les autres pourra plus utilement s'attacher à d'autres aspects de son apprentissage, qui sont l'intonation et l'affectivité. Si les exercices proposés ne donnent lieu à aucune difficulté, le professeur devrait lui dire comment il pourrait mieux employer son temps, puisqu'il y a des personnes qui persistent à croire que les éléments affectifs du langage n'ont pas d'importance. Si, par contre, celles-ci sont convaincues de leur importance, elles saisiront volontiers l'occasion de les étudier et de les maîtriser. L'avantage est ici que la bande magnétique reproduira

fidèlement, à chaque fois, l'intonation d'une phrase.

Généralement, lorsqu'on pense aux exercices de laboratoire, il vient à l'esprit les exercices grammaticaux portant sur les structures verbales. Rien n'empêche cependant de proposer aux stagiaires des exercices de compréhension, où il s'agit d'écouter un texte où seraient inclus les éléments lexicaux et structuraux déjà rencontrés, mais intégrés dans une situation nouvelle. Il est évident que les besoins ou les capacités de chaque groupe ne seront pas les mêmes, c'est pourquoi il faudrait prévoir et adapter de tels exercices en fonction du groupe. La compréhension de ces textes pourra être contrôlée ensuite en classe, sans toutefois exiger une compréhension parfaite. Il est plutôt question de vérifier que le sens général a été bien saisi, sans de grosses erreurs d'interprétation. Il est sans doute préférable que ce genre de travail s'effectue au laboratoire plutôt qu'en salle de classe car, dans ce dernier cas, le rythme est imposé par le groupe, les uns comprendront mieux et plus vite que les autres, et voudront passer à autre chose. Si une telle attitude se manifeste en cours, elle risque d'accentuer, chez les plus faibles, le sentiment qu'ils ont de l'écart entre eux et les plus forts. Qu'on le veuille ou non, ceux qui progressent le plus péniblement ont en général tendance à se sentir dominés par les autres, de même que les personnes timides, nerveuses, ou simplement réservées, éprouvent ce même sentiment de n'être pas "à la hauteur". Il est vrai que dans la presque totalité des groupes, il y a des personnes plus compétentes, tout comme il peut s'y trouver des membres loquaces qui, tous deux, vont dominer. Au laboratoire, les "dominés" se sentent mieux à l'aise, ils ont une occasion de compenser, ce qui est très important psychologiquement. Accorder la possibilité d'une séance au laboratoire constitue pour les uns un moyen de progresser mieux qu'ils ne l'auraient fait uniquement en classe. Le travail individuel permet de se

mettre aux prises avec certains problèmes, chacun tente de les surmonter ; l'effort individuel fourni, fonction surtout de la motivation, apportera des satisfactions à la fois psychologiques et pédagogiques.

Par ailleurs, l'on doit mentionner le fait que les bandes utilisées au laboratoire devraient comporter d'autres voix. En effet, "on s'habitue à comprendre une personne dans la langue étrangère. Mais si soudain on doit écouter une autre personne dont la voix n'est pas familière, il se produit un effet de dépaysement ou d'étrangeté qui grève pour un temps la compréhension." * Il est indispensable que le stagiaire soit confronté à une variété de voix tant féminines que masculines, tant adultes que jeunes, ainsi qu'à divers accents régionaux, mais sans que ceux-ci soient trop marqués. Il convient de ne point oublier qu'un accent régional très marqué s'accompagne en principe de modifications tant grammaticales que lexicales et intonatives.

En ce qui concerne le laboratoire de langues, les stagiaires vont se poser des questions : comment manipuler l'appareil ? quelle est la nature du travail que l'on y fait ? quelle est l'utilité du laboratoire ? Nous avons déjà parlé de la Leçon Zéro, qui a lieu tout à fait en début de stage, dont l'un des objectifs est de donner une présentation générale du stage. Nous préconisons également une courte introduction au laboratoire, juste avant de s'y rendre pour la première fois. Le professeur prendra soin d'en expliquer les avantages et les inconvénients, de répondre aux questions soulevées, surtout à celles ayant trait à l'apprentissage par la machine, et à l'auto-correction phonétique. Enfin, il ne manquera pas d'insister sur un travail résolument actif : "Le défaut fréquent ici est l'attitude

* L. PORCHER, M. CHICOUENE, J. RUBENACH - Pratique du Laboratoire de Langues, p. 80.

passive de l'élève qui subit l'exercice et l'exécute phrase après phrase avec bonne volonté mais sans orientation. Obtenir des élèves qu'ils fassent preuve d'initiative et prennent à coeur la tâche en se fixant pour but non de s'en acquitter consciencieusement, mais de faire un progrès et de dominer une question, c'est une oeuvre de longue haleine." * Précisons que, avec un public adulte à qui l'on aura fourni des explications, cette oeuvre n'est pas d'aussi longue haleine qu'on le supposerait. L'adulte prend en main ses responsabilités et, à condition qu'il comprenne surtout le pourquoi du travail au laboratoire, il le fera plus volontiers et en tirera plus de profit.

Beaucoup ont longtemps pensé, certains continuent à penser, que le laboratoire était un remède miracle, une sorte de panacée, permettant de résoudre grand nombre de problèmes soulevés par l'enseignement d'une langue. Les milieux spécialisés ont vite compris que le laboratoire donnait lieu à plus de problèmes que de satisfactions. S'il est vrai que la machine possède d'incontestables avantages, il n'est pas moins vrai qu'elle possède les défauts de toute machine, savoir l'utilisation qui en est faite. Celle-ci dépendra du professeur, qui tiendra compte en particulier des facteurs suivants : le type d'exercice dont a besoin le groupe, le temps à consacrer au travail en laboratoire, la fréquence des séances, et le niveau du groupe.

L'exercice le plus souvent proposé est du type dit grammatical ou encore structural. Il ne faudrait cependant pas négliger d'autres genres d'exercices, tels des passages destinés à la seule compréhension ; des conversations destinées à illustrer les différents accents, soit

* Ibid. p. 61.

nationaux, soit régionaux ; ou bien à montrer les nuances affectives de la langue. Quel que soit le niveau du groupe, il est préférable d'avoir à sa disposition une variété d'exercices, de même qu'il est souhaitable de passer un temps variable au laboratoire : faire subir inlassablement tel ou tel genre d'exercice pendant une même et invariable durée de temps et toujours aux mêmes heures, à intervalles réguliers, constitue pour certains un facteur négatif, car la répétition régulière d'un même type de travail devient monotone, et peut favoriser des attitudes négatives envers la conception d'une langue comme phénomène dynamique. D'autres, par contre, n'y trouvent rien à redire, car ces mêmes facteurs impliquent régularité, stabilité, ordre, et sécurité. Si ces deux conceptions sont vraies pour les stagiaires, elles le sont aussi pour les professeurs. On ne saurait accuser ces derniers d'avoir peur de la machine, car nous sommes loin des opinions et souhaits formulés, il y a seulement 10 ans, par P.R. LEON : "il existe chez beaucoup de professeurs une psychose de la machine. Aux Etats-Unis une enquête est en cours ... pour essayer de trouver les causes de cette résistance aux moyens techniques modernes, dans la masse du corps enseignant."* Et, en note, l'auteur signale avec une satisfaction évidente le fait que, en 1967, "toutes les Universités françaises sont équipées de laboratoires encore parfois trop modestes mais qui ont le mérite d'exister." ** Il est heureux, à notre avis, que ces laboratoires fussent restés modestes, d'autant que, à l'époque, beaucoup se sont engoués pour les laboratoires mais ne savaient pas bien s'en servir. L'engouement se répandit et fut durable.

* P.R. LEON - Laboratoire de Langues et Correction Phonétique, pp. 236-237

** Idem p. 236.

CHAPITRE 10 L'IMAGE PEDAGOGIQUE

Si le laboratoire de langues a posé, et pose encore actuellement à certains, des problèmes d'utilisation appropriée, l'image n'a pas connu le même sort. En effet, le laboratoire et le magnétophone n'existent que depuis peu de temps, et les améliorations réalisées ont été principalement techniques, alors que l'image nous est familière depuis de longs siècles, et a longtemps servi de moyen d'édification, d'instruction ou de simple information. La Broderie de Bayeux, les gravures de Hogarth, la Colonne de Trajan sont quelques exemples parmi beaucoup d'autres de la représentation visuelle narrative. Nous nous proposons dans ce chapitre d'examiner de plus près l'image pédagogique en classe de langue.

Le langage, perçu auditivement, est lu dans le temps.

"L'image raconte, * et ne dispose pour cela que des signes qu'elle met sous nos yeux. La parole évoque, suggère, * en se référant constamment à une substance qui précisément se situe dans un ailleurs spatio-temporel, ou reste même purement conceptuelle." ** L'image, perçue visuellement, est lue dans l'espace. Les éléments qui composent l'image ne sont pas lus dans le même ordre que ceux qui composent le langage, ni dans la même durée de temps. Le visuel peut être perçu globalement, presque immédiatement, alors que le langage, de par sa structure dans le temps, ne peut être perçu que dans un temps linéaire, c'est-à-dire, selon un ordre établi, fixe. Pour lire l'image, il faut du temps, certes, mais on la saisit d'abord globalement, ensuite on la lit à l'aide du langage (mental, ou intérieur). La chose est compliquée par le fait que "Le langage sert à communiquer

* Souligné dans le texte

** P. RIVENC - Vers une Approche Sémiotique du "Discours Audio-Visuel" Dans les Méthodes d'Apprentissage Linguistique, p. 203.

oralement, donc selon la ligne du temps, une réalité non linéaire" *

L'oeil se déplace pour lire tout ce qu'il voit, chaque élément de l'image est lié à un autre par des "coups d'oeil" rapides, successifs, qui reviennent souvent à leur point d'origine, pour pouvoir établir les rapports entre les éléments. Ce "balayage visuel" permet d'organiser l'espace. Une différenciation entre éléments s'opère qui aboutit à l'identification de l'ensemble.

Du moment où l'on allie l'image au langage, une disjonction se fait. Chaque dimension a ses caractéristiques propres, et l'on ne passe pas de l'un à l'autre sans que se produise cette rupture. La perception du langage et la perception de l'image ne se déroulent pas au même niveau. Dans le premier cas, la structuration est déjà fournie, dans l'autre elle ne l'est pas d'emblée. Le message linguistique est déchiffré et ensuite restructuré pour en arriver à la signification.

Puisque image et langage appartiennent à des dimensions différentes, celle-là extérieure, et intériorisée par la suite, celui-ci intérieur, et extériorisé par la suite, il faut en tenir compte dans l'élaboration et dans l'exploitation d'un cours audio-visuel. L'espace attire d'une façon privilégiée - certaines dimensions et relations spatiales, s'imposent à l'attention impérativement. Dans l'image, il n'y a pas de succession de syllabes et de monèmes, l'espace ne se réduit pas aux exigences du temps. "La linguistique structurale avait mis en évidence l'importance du fait que le langage est une succession de signes lus dans le temps La conséquence de ce fait, c'est que le fonctionnement du langage est

* F. FRANCOIS - Les Caractères Généraux du Langage - Conséquences Pédagogiques, p. 20.

indissolublement lié au temps". * Le langage (émission, audition, lecture) ne peut "se faire que sur la trame du temps." ** La lecture d'une image se fait "sur la trame de l'espace." *** Une image est bien donc un moyen de communication non linguistique.

L'image en tant que moyen de communication remplit une double fonction : celle de fournir certaines données - et pas d'autres ! - sous forme de code reconnaissable, et celle d'agir sur la perception en la stimulant. L'image est incitatrice, en ce sens qu'elle déclenche la mise en marche des activités de perception visuelle, qui suscite à son tour "l'interrogation" - quel message cette image veut-elle transmettre ? Si l'image donne lieu à des interprétations de par trop confuses, ou ambiguës, l'on peut émettre des réserves à son égard - inadéquation, non-pertinence. MOUNIN faisait remarquer que "la communication linguistique est caractérisée par le fait fondamental, constitutif de la communication même, que l'émetteur peut devenir à son tour le récepteur ; et le récepteur, émetteur." **** Ici, devant l'image cela n'est pas vrai car, pour qu'il y ait véritable communication deux conditions sont nécessaires : 1) que le récepteur puisse répondre, 2) qu'émission et réponse se fassent dans le même code. ***** L'image pédagogique ne sert que de support, et s'appuie sur le monde concret, visible. Son rôle est seulement de faire naître la communication orale dans la classe de langues. "On ne peut ...

* G. MOUNIN - Introduction à la Sémiologie, p. 35.

** Id. p. 36

*** Id. p. 36

**** Id. p. 89

***** v. Ibid. p. 91

enseigner complètement une langue à l'aide d'un code plus pauvre, celui des images en particulier, qui ne pourra exprimer des relations comme celles de durée ou de causalité que justement par une convention linguistique." * "... qu'on se rappelle que la linéarité est imposée aux émissions linguistiques du fait de leur caractère vocal et de leur perception auditive, alors que les messages graphiques, comme le montrent la plastique et la peinture contemporaines, n'ont nulle obligation de se présenter sous une forme linéaire." **

Pour l'élève, les conséquences ne sont point négligeables : il doit s'astreindre au déchiffrement simultané de deux messages de caractère différent. Il y a là une disjonction, qu'il s'agit de minimiser ; la "lecture" des deux messages ne se fait pas dans un ordre séquentiel parallèle.

Lorsqu'une image se présente à nous, que devons-nous en penser ? Parmi les multiples aspects de l'image qui pourraient se soumettre à notre réflexion, il en est un qui mérite un examen attentif : il s'agit de l'information contenue dans l'image. Nous savons tous qu'une image, pédagogique ou publicitaire, trop dépouillée ou surchargée, risque de tromper sur le message que l'on veut communiquer. Le message est en rapport avec l'information qui y figure. Si le message est relativement aisé à formuler en termes linguistiques, il n'en va pas de même de sa représentation visuelle. Ceci nous conduit à supposer que l'image en question doit répondre à certaines exigences, qui concernent la composition de l'image :

- la quantité d'informations,
- la disposition de ces informations.

* F. FRANCOIS, Op.cit. p. 16.

** A. MARTINET - Langue Parlée et Code Ecrit, p. 81.

Nous ne parlerons pas des couleurs, et nous remettons à plus loin la question du temps de présentation.

L'image, associée au son, a pour fonction de rendre plus accessible le message linguistique. Il y a en premier lieu une mise en situation créée par une séquence d'images, ensuite un message général, et enfin un message particulier. A la seule présentation visuelle de la séquence entière, le cerveau est capable d'enregistrer une très grande quantité d'informations - il y a alors une compréhension approximative de la situation globale. Lors d'une seconde présentation des images, cette fois-ci accompagnée du son, la compréhension se fait plus précise - le son a un rôle de canalisateur. En effet, le son véhicule un message particulier et, de ce fait, veut contraindre l'attention, la contenir dans certaines limites. A chaque fois, l'attention (= la perception) est amenée à converger vers un message porteur d'une signification précise. "La perception d'un ensemble ne sollicite pas seulement l'attention et le comportement du sujet, mais il les retient à l'intérieur de ses limites." *

Puisque le cerveau appréhende tant d'informations dans l'espace de quelques secondes, il est évident que le message iconique doit à la fois estomper et mettre en relief certains détails et pas d'autres. Certains éléments iconiques importent plus que d'autres au regard du message particulier. Il y a les éléments "de premier plan" (= message particulier, message linguistique), et les éléments "de fond", nécessaires pour situer l'action, mais qui n'entretiennent pas de rapport direct avec le message linguistique. Ce sont, inter alia, des éléments socio-culturels, par exemple. "Dans l'image comme dans une situation de communication réelle, certains détails - qui peuvent parfaitement être perçus et identifiés

* C.A. LAWSON - Les Mécanismes du Cerveau Humain et l'Apprentissage, p. 119.

silencieusement par les locuteurs, ou par un éventuel observateur de la scène - n'ont aucun rapport direct avec le message linguistique proféré à ce même instant. Ils ne sont pas "pertinents". Pendant que je dis à haute voix à mon interlocutrice : "Comme je suis heureux de vous revoir !", je peux constater implicitement qu'elle est vêtue d'une robe d'un vert pomme particulièrement agressif, et coiffée de très étrange façon ; il est indifférent (du point de vue de la pertinence linguistique) que la scène se déroule dans une rue ou un appartement, sur une plage ou dans un avion, à Châteauroux ou à Helsinki. Mais, pour exister en tant que telle, l'image doit nécessairement choisir, actualiser le décor, le personnage et l'objet représentés. --- De même, l'image va imposer à la classe une série de décors particuliers, actualisés, constamment présents, alors que la plupart du temps on n'aura même pas à les évoquer ou à les décrire par le langage." *

Les éléments de premier plan seulement doivent être actualisés par l'expression verbale consciente (langage mental, discours intérieur, ou la parole). Les éléments de fond, nécessaires car délimitant des aires de signification, doivent rester à l'état d'expression (linguistique) potentielle, c'est-à-dire ne pas recevoir d'expression linguistique consciemment formulée, même intérieurement.

En ce qui concerne le temps de présentation, il faut se rappeler que, si l'on montre une image pendant moins de deux secondes, le premier plan risque de ne pas s'actualiser. Par contre, aller au-delà de cinq secondes et trop d'items risquent de passer de l'état de potentialisation à l'état d'actualisation. Il nous faut donc tâcher de :

- favoriser le processus d'actualisation ** d'items de premier plan,

* P. RIVENC - Op.cit. p. 191

** Au niveau de la verbalisation.

- inhiber le processus d'actualisation * d'items de fond.

Le rôle du professeur est capital - il doit connaître les particularités du message sonore et savoir quels éléments iconiques s'y rattachent.

En outre, puisqu'en général, une seule phrase est associée à une seule image, puisque, aussi, phrases et images racontent une situation, il est évident, pour des raisons de commodité, que certaines séquences de la situation manquent. En effet, il n'est pas nécessaire de tout représenter. La phrase véhicule son, sens, et structure, que le professeur sait modifier à son gré. Il n'en va pas de même de l'image dont la "grammaire" et les syntagmes lui échappent. Du moment où l'on allie image et son, une disjonction se fait. Chaque médium a ses caractéristiques propres, et l'on ne passe de l'un à l'autre sans qu'il y ait rupture. L'image, atemporelle, reste, alors que le son a déjà disparu. Elle permet alors de rester en deçà d'une aire particulière de signification, de réévoquer une situation dans sa presque intégralité ** au niveau de son expression linguistique. Elle est incitatrice, en ce sens qu'elle suscite une réflexion à son propos, ce qui constitue un premier pas vers la communication.

L'un des rôles de l'image est, bien sûr, d'éviter la traduction. Nous n'insisterons pas sur ce point qui ne suscite plus guère de polémique. Le problème, pas aisé à résoudre, est de savoir comment l'éviter. Le rôle du professeur est, à cet égard, très important car, avec ses commentaires et/ou explications, il risque ou bien de fourvoyer l'élève en lui apportant trop d'informations ou de le laisser dans trop d'implicite.

* Au niveau de la verbalisation.

** Une réévoque peut, en effet, comporter quelques nuances d'interprétation, mais la "structure profonde" (signification) reste la même.

C'est avec ces considérations en vue que nous avons cherché à déterminer dans quelle mesure une séquence d'images, illustrant une situation, se révèle suffisamment "parlante" pour que l'élève ne se trompe pas sur la signification précise de celle-ci, et que l'image suscite une communication appropriée à son égard.

Une expérience dans une classe de langue : la "découverte du dialogue"

Le but de cette expérience fut de voir dans quelle mesure le sujet (stagiaire) peut lui-même fournir le dialogue se rapportant à une situation non encore rencontrée en classe, et ceci à l'aide seulement d'images fixes. L'expérience permettait, en outre, de vérifier si les images présentées étaient assez "parlantes", pour que la situation soit reconnue et que, à la suite de la présentation visuelle, le dialogue soit "retrouvé" ou "découvert". Un autre intérêt de l'expérience résidait dans le fait que les stagiaires pouvaient se livrer à une activité proprement créatrice où l'initiative personnelle, donnant "du champ" à l'imagination, demeurait cependant en deçà du "champ libre". Les résultats de l'expérience font croire à un développement possible de la technique pour stimuler la motivation. *

L'expérience eut lieu dans une entreprise, où un groupe de cadres (6 hommes, 1 femme) suivait un cours de Reprise Fondamentale (donc audio-visuel), utilisant la méthode dite Besançon. Ce cours est du niveau "faux débutants", s'adressant aux gens ayant suivi un programme scolaire complet, cela pendant 5-8 ans, mais qui ont besoin de tout revoir.

- * Nous avons utilisé cette technique pour la première fois en 1970, et à plusieurs reprises depuis cette date. Cette même technique est incorporée dans la méthode "All's Well" (1er degré), parue en 1975.

En ce qui concerne la langue parlée, ils ne possèdent presque aucune compétence d'expression ni de compréhension. Leurs connaissances, assez limitées et souvent très brouillées, sont à l'état passif. La tâche du professeur consiste à remettre ces connaissances "en bon état", et à les rendre actives.

Les textes utilisés comportent, en général, une douzaine de phrases relativement courtes. Une image peut correspondre à une ou deux phrases. La situation s'en trouve donc réduite à l'essentiel.

Technique

On laisse aux stagiaires le temps de se familiariser avec ce qui est pour eux une méthode nouvelle d'enseignement, entre 20 et 30 heures. Pendant au moins une demi douzaine de leçons, le professeur procède comme à l'accoutumée, suivant les principes méthodologiques de la méthode employée.

Dans cette expérience, 8 leçons furent présentées. Ceci représente le temps d'adaptation à la méthode (méthode audio-visuelle), le temps d'acquisition d'une technique (lecture d'images) et de certaines données (structures grammaticales). La neuvième leçon fut présentée avec la seule aide des images, les élèves ne bénéficiant pas par conséquent du support oral (bande).

On donna aux stagiaires les consignes suivantes :

- i) Regarder les images sans les commenter.
- ii) Les regarder encore une fois.
- iii) Vous pouvez vous poser les uns aux autres toutes les questions qui vous semblent nécessaires afin de trouver le dialogue.
- iv) Vous pouvez repasser les images autant de fois que vous voudrez.
- v) Tout doit se faire en anglais.

La tâche essentielle du professeur consiste surtout à faire respecter cette dernière consigne.

Tâche

Trouver le dialogue qui correspond à la situation illustrée par cette série d'images.

Résultats

Le procédé est tout à fait nouveau pour les stagiaires, car jusque-là ils ont toujours eu l'habitude de voir et entendre en même temps, le message visuel servant de support au message oral et, inversement, l'un suppléant aux "imperfections" de l'autre. Par "imperfections", nous entendons des éléments du message (visuel ou oral) imparfaitement saisis par les stagiaires.

L'épreuve, ici, qui ne comportait qu'un message visuel, était destinée à activer les connaissances précédemment acquises, savoir certaines structures grammaticales (forme progressive des verbes aux temps présent et futur immédiat). Tous les éléments syntaxiques nécessaires ont été rencontrés dans les leçons déjà faites et le vocabulaire ne présentait pas de problèmes.

Le groupe commença par décrire chaque image par le biais d'une contre-interrogation. Cette description, précisons-le bien, se limita à l'identification des personnages (métier et fonction par rapport à la situation) et des actions.

Il construisit ensuite le dialogue approprié à la situation en choisissant les phrases convenables à partir de sa description, pour

finalement arriver à un texte plus élaboré que celui que présente la bande.

Discussion

Le professeur joue un rôle effacé, se contentant d'intervenir pour faire revenir les élèves sur une incorrection. (Ces interventions ne doivent se produire qu'en cas d'absolue nécessité, et pour empêcher toute communication dans la langue maternelle).

Les stagiaires comprirent assez bien la situation dans son ensemble. Ils procédèrent à une analyse de la situation par description, segment par segment, ensuite à une synthèse par sélection, les éléments purement descriptifs étant rejetés ainsi que tout ce qui ne convenait pas à la situation (au contexte). La construction du dialogue constitue un rappel et une activation de notions syntaxiques antérieurement acquises. "Le nouveau est assimilé au connu et le connu est accommodé au nouveau."* Ici, le nouveau (= la situation) est assimilé au connu (= les structures verbales acquises) et les structures verbales sont accommodées à la nouvelle situation.

La technique employée permet de mieux saisir les processus à l'oeuvre dans une leçon audio-visuelle. Il importe, cependant, de se rappeler que le message visuel est une communication non-linguistique et, par conséquent, n'impose pas d'emblée à l'esprit un système structuré de la même façon que le langage. L'esprit, libéré des contraintes imposées par un support oral, structure lui-même l'espace perçu et lui donne une signification particulière. Toutefois, puisque la série d'images projetée composait une situation, il y a contrainte situationnelle, ou contextuelle.

* H. SINCLAIR DE ZWART - Acquisition du Langage et Développement de la Pensée, p. 7.

Ceci n'empêche pas un certain degré de liberté, ainsi que nous l'avons dit plus haut : l'esprit a "du champ", provenant notamment de l'absence du support oral et peut donc choisir parmi des phrases qui conviennent, mais, par contre, ne dispose pas d'un "champ libre", le contexte étant fourni par le film.

D'autre part, à ce stade de l'apprentissage, il faut remarquer qu'il y a eu progrès dans la lecture d'images. Ici, quelques observations peuvent être formulées ; selon que le texte élaboré par les stagiaires est plus ou moins approprié à la situation, l'on peut invoquer les critères suivants : obéissance à la consigne * ; adéquation de l'image ; assimilation du travail déjà fait ; créativité - capacité d'activation de l'acquis, capacité d'accommodation.

En ce qui concerne les progrès faits dans ce type de "lecture", nous pensons qu'il faut en faire prendre conscience aux stagiaires. Ils éprouvent le besoin de mettre en pratique leurs connaissances maintenant afferemies. Cette technique sert à satisfaire ce besoin, à renforcer l'acquis, à encourager à d'autres efforts. Les devoirs qui sont parfois donnés à faire chez soi trouveraient un heureux complément dans les devoirs "visuels" à faire en classe. Dans un apprentissage utilisant les moyens audio-visuels, il est quelque peu aberrant que le "contrôle continu des connaissances" ne s'applique qu'à "l'écrit", il nous semble indispensable de l'étendre également au "visuel".

Nous voudrions revenir sur les remarques que nous avons formulées plus haut.

* v. J. CHATEAU - Psychologie de l'Education, p. 31.

1 - Obéissance à la consigne

Cette notion recouvre deux choses, en fait. Il s'agit en premier lieu de la discipline, et en second lieu de l'attitude "comme si".

Ce genre d'apprentissage présente des situations "artificielles", en ce sens qu'elles ne se déroulent pas hic et nunc, mais sont éloignées de l'acte réel. C'est un artifice imposé par la méthode et qui exige donc un effort d'adaptation. D'autre part, pendant les phases d'exploitation et de transposition, il faut adopter l'attitude "comme si", c'est-à-dire imaginer que l'on se trouve, hic et nunc, dans la situation présentée par le leçon, ou dans une situation analogue.

Si la méthode exige sa propre discipline, il incombe au professeur de la faire respecter, de même qu'il convient aux membres du groupe de l'accepter. Il faut "jouer le jeu", en se soumettant à toutes les règles, en prenant les choses au sérieux. L'expérience décrite permet, croyons-nous, d'en faire prendre plus nettement conscience.

2 - Adéquation de l'image

Si le stagiaire a eu le temps de se familiariser avec la méthode, de s'y adapter, d'en accepter les exigences, nous pouvons dès lors soumettre et le stagiaire et l'image à l'épreuve. En supposant que l'élève a bien travaillé avec l'aide du professeur, il peut à son tour "interroger" l'image sans l'aide du professeur. Celui-ci verra, d'après le déroulement de l'expérience et les résultats, si l'image se révèle "adéquate", assez "parlante".

3 - Assimilation du travail déjà fait

Ce genre de travail permet un contrôle des connaissances, en même temps qu'il permet à l'élève de mettre en pratique ses acquisitions. Il pourra puiser dans toutes les connaissances acquises jusque-là, disposant ainsi d'un choix. Des lacunes, de mauvais emplois apparaîtront. Il est bien entendu que la série d'images n'illustrera aucun concept nouveau (structure grammaticale ou lexicale).

4 - a- Capacité d'activation de l'acquis

Le stagiaire est-il capable de ré-utiliser, après un laps de temps, ce qu'il a appris, ou plus exactement, dans quelle mesure peut-il s'en rappeler ? Est-ce que les connaissances "stockées" dans sa mémoire sont immédiatement disponibles, pour être utilisées avec un minimum d'erreurs ? D'autre part, l'image est-elle adéquate en ce sens qu'elle contribue à l'activation * de l'acquis ou au contraire inhibe ce processus ?

4 - b- Capacité d'accommodation

Si les connaissances sont disponibles, est-on à même de les appliquer à une nouvelle situation, et avec quel degré de précision ?

Ces quatre questions sont, nous semble-t-il, intimement liées, et mériteraient qu'on les approfondît davantage, sous forme d'expériences en classe.

Un tel exercice peut avoir des effets bénéfiques sur le

* Par "activation", nous entendons "mise en disponibilité".

stagiaire :

- aux niveaux inférieurs, le fait de ne s'être livré qu'à peu d'activités véritablement créatrices, ne contribue guère à renforcer la confiance en soi lorsqu'on parle la langue étrangère. Le participant est trop souvent "mené par la main" et n'agit jamais sur sa propre initiative. L'acte créateur peut le libérer de ces entraves. Si un malaise persiste chez lui vis-à-vis de ses propres capacités, cet acte créateur pourrait le dissiper.
- La formation suivie par l'adulte comporte plusieurs impératifs : il y a le but à long terme, qu'il perçoit assez clairement et des buts intermédiaires qui jalonnent le cycle de formation, qu'il perçoit peut-être moins clairement. Il n'est pas maître des moyens qui permettent d'atteindre ces buts. La formation tout entière, orientée vers le futur, s'inscrit dans un processus dynamique, car chaque but atteint signifie une modification dans son comportement et dans sa perception. Il nous semble qu'une perception plus claire, qu'une compréhension meilleure des moyens, peuvent activer, stimuler la motivation, et seront incorporées dans un système dynamique orienté vers le futur. "This persisting dynamic orientation is created in the subject by a behavioral task or plan, by an interest or any other cognitive elaboration of a need. In the framework of such a dynamic orientation, reward endows the response to which it is applied with a new meaning. In fact, the rewarded response is recognized by the subject as a valuable means of

further task fulfillment or final need reduction." *

".. the cognitive aspects of behavior are intimately related to motivation and learning ; on the one hand, cognitive functions are able to transform needs into future-oriented plans and tasks ; on the other, the cognitive content itself is a deposit of previous behavior". **

L'exercice sur images représente une activité entièrement nouvelle pour la presque totalité des adultes en formation de langues, mais auquel ils se soumettent avec intérêt et enthousiasme. D'autres moyens existent, pourtant, susceptibles de susciter de telles attitudes.

- * J. NUTTIN - The Future Time Perspective in Human Motivation and Learning, p. 78. (Trad. : Cette orientation dynamique et persistante est créée chez le sujet par une tâche ou un projet comportemental, par un intérêt ou par toute autre élaboration cognitive d'un besoin. Dans le cadre d'une telle orientation dynamique, la récompense confère à la réponse qui lui est associée une nouvelle signification. En fait, la réponse récompensée est reconnue par le sujet comme un moyen important pour accomplir de nouvelles tâches ou pour réduire des besoins terminaux).
- ** Id. p. 81. (Trad. : Les aspects cognitifs du comportement sont intimement liés à la motivation et à l'apprentissage ; d'un côté, les fonctions cognitives peuvent transformer les besoins en projets et tâches orientés vers le futur ; de l'autre, le contenu cognitif lui-même est un dépôt du comportement antérieur).

Quel professeur ne s'est trouvé devant un élève qui, en pleine phrase, s'arrête, cherche un mot, et ne le trouve pas ? Quel professeur n'est pas venu en aide à cet élève en lui fournissant justement le mot qu'il cherchait ? L'événement est banal et ne suscite guère de remous. Que s'est-il passé au juste ? D'abord, il est évident que le professeur (ou interlocuteur) écoutait attentivement et, en outre, s'intéressait à ce que l'on disait. Attention et intérêt lui ont permis de connaître le mot que l'élève cherchait vainement. Par quels moyens ? Le sujet d'abord, et ensuite la construction même de la phrase. Le sujet permet d'éliminer des mots appartenant à tel champ sémantique, la morphosyntaxe permet d'éliminer certaines catégories grammaticales (p.ex. le mot qui manque ne peut être qu'un verbe). Connaissant les rapports existant entre les mots, ayant l'attention tournée vers ce qui va suivre, l'on arrive parfois à deviner les mots non encore prononcés, ou non entendus (comme lorsqu'il y a du bruit). Pour les mots non entendus on suppose, on reconstruit. Pour les mots non encore prononcés, l'on procède à des prévisions. Pouvoir fournir les termes appropriés "must surely imply that the reader (hearer) is operating within the same context as the original speaker, that he is able to conjecture the original speaker's intention as far as meaning, as well as sentence structure, is concerned." *

Ceci ne pose guère de problèmes lorsqu'il est question de la langue maternelle, mais il en va tout autrement dès que l'on aborde l'étude

- * F. GOLDMAN-EISLER - An Experimental Approach to Psycholinguistic Problems, p. 124. (Trad. : "implique, à n'en pas douter, que le lecteur (auditeur) opère dans le même contexte que l'interlocuteur original, qu'il est capable de conjecturer l'intention de l'interlocuteur original autant en ce qui concerne le sens que la structure de la phrase.").

d'une langue étrangère. Nous pensons que, avec l'adulte, il est possible d'utiliser et de développer son comportement de motivation, ceci à l'aide de la lecture. En premier lieu, il semblerait que la logique fût davantage l'apanage de l'adulte que du jeune - il a besoin d'analyser, de "comprendre". Il doit apprendre un nouveau comportement de perception, de nouveaux rapports entre les mots. Mais, déjà engagé dans la vie adulte, professionnelle, il est tourné vers l'avenir. Le très jeune adulte ne perçoit pas aussi clairement les conséquences de l'acte présent, et a tendance à vivre dans le présent, se montre moins soucieux de l'avenir. Ce que nous voulons faire remarquer ici, c'est qu'il existe chez l'adulte une "attitude d'avenir". Ces deux facteurs peuvent être utilisés, croyons-nous, dans la lecture de textes en langue étrangère. "Les phrases et le discours ont une structure. Au cours de la lecture, chaque mot ou chaque phrase engendre une prévision du mot ou de la phrase qui va suivre. Par conséquent, le lecteur s'attend sans cesse à ce qui va apparaître ensuite. Il s'agit là de la prévision visuelle impliquant le mouvement des yeux qui suivent la ligne imprimée. Mais la prévision peut englober davantage que les symboles eux-mêmes. Ceux-ci ont un sens, et le discours ordonne les différentes significations". * La lecture, surtout en langue étrangère, exige l'attention, et retient le lecteur à l'intérieur de certaines limites. D'une lecture attentive, naît une attente prévisionnelle sur les plans du sens (sémantique) et de l'organisation de la phrase (syntaxe). Lorsqu'une phrase est commencée et se déroule à nos yeux ou à nos oreilles, l'attente du dernier mot se précise de plus en plus et si le message verbal venait à être brouillé nous le percevrions aisément à travers les indices sensoriels faibles et ambigus. Les liaisons entre les mots les plus familières par

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

l'usage de la langue, rendent plus ou moins probable l'occurrence d'un stimulus qui de ce fait est plus ou moins aisément perceptible". * Cette lecture en langue étrangère présente cependant un danger : l'on sait que lorsqu'on lit un texte, il se produit une articulation intériorisée. Or, si les sons étrangers n'ont pas été définitivement fixés, il y a grand risque de fixer une mauvaise prononciation. Il n'est que de prendre un texte dans une langue que l'on ne connaît pas, de le lire et de comparer sa propre prononciation avec celle d'un autochtone pour s'en rendre compte. En outre, il faut augmenter la familiarité avec les mots et les structures étrangers. Or, "les stimuli fournis par le texte sont beaucoup plus nets et en quelque sorte plus impérieux que ceux que fournit le discours oral. Possédant la permanence, ils ont un caractère irrévocable. De ce fait les structures internes du texte, même si, au fil de la lecture, elles sont soumises à la même loi d'oubli que celles du discours, permettent des vérifications, des contrôles, voire des rectifications." **

L'adulte en formation linguistique présente un certain nombre de caractéristiques dont, inter alia, celle de ne disposer que d'un temps limité pour que son apprentissage soit rentable, applicable, à plus ou moins court terme, celle aussi de n'avoir que rarement besoin de la seule langue parlée - en effet, beaucoup d'adultes doivent être à même de lire des textes sans faire d'erreurs d'interprétation. Il convient d'observer ce besoin, et d'y répondre au moins dans une certaine mesure. Il va sans dire que l'on ne donnera rien à lire tant que le système phonologique n'est pas mis en place. Une fois assuré d'un certain acquis sur le plan phonétique, il sera possible d'aborder le texte écrit. L'expérience démontre que l'étude d'un texte en classe sans préparation s'avère peu

* R. FRANCES - La perception, p. 57-58.

** R. ESCARPIT - L'Écrit et la Communication, p. 51

profitable car l'on passe trop de temps à expliquer trop de choses. Aussi le texte doit-il être soigneusement choisi, pour correspondre au niveau du groupe. Mais ce n'est pas tout, car l'utilisation qui en est faite s'accompagne de consignes. L'adulte vient pour parler - c'est-à-dire, pour comprendre et se faire comprendre dans la langue parlée - et ne veut pas perdre son temps en classe à faire autre chose. Pour obvier à ce problème, les consignes suivantes sont appliquées :

- i) Le stagiaire doit lire le texte, chez lui, plusieurs fois.
- ii) Chaque lecture se fera sans dictionnaire ni grammaire.
- iii) La lecture du texte ne doit en aucun cas dépasser dix minutes. Cinq minutes sont suffisantes.
- iv) Le stagiaire lira le texte sans se soucier de ce qu'il ne comprend pas. Il ne s'arrêtera pas dès qu'il rencontre un problème de quelque ordre que ce soit, il poursuivra la lecture jusqu'à la fin du texte.
- v) Le stagiaire doit lire le texte tout comme s'il lisait un quelconque article dans un journal.
- vi) Une fois la première lecture achevée, il mettra le texte de côté, il "l'oubliera".
- vii) Le stagiaire procédera de la même manière aux lectures suivantes (jusqu'à cinq lectures).
- viii) Les consignes doivent être scrupuleusement respectées.

Le stagiaire aura, de cette façon, lu un texte 4 ou 5 fois, y aura consacré moins d'une demi-heure, point important pour l'adulte.

Le texte sera repris ensuite en classe. Les réactions sont en général les mêmes : "je n'ai rien compris", "je n'ai pas compris un mot", "je n'ai rien compris du tout". Certains vont jusqu'à "avouer" qu'ils ont

compris le sens général. Si le texte a été bien choisi, si l'animateur connaît bien son groupe, il sera alors possible de démontrer que la compréhension du texte aura été de 80 % ou 90 %. Le professeur interrogera sur le sens général, ensuite posera des questions sur des points précis, et dans un troisième temps explorera le texte en détail depuis le début jusqu'à la fin, phrase par phrase, paragraphé par paragraphe. Point capital : les stagiaires n'ont pas le texte sous les yeux. Si, en fait, ils n'ont pas compris le texte du tout, ils ne seront pas capables de répondre aux questions posées ; si, en fait, ils ne se souviennent de rien, ils ne seront pas à même de donner des réponses. Or, il s'avère qu'ils se souviennent de beaucoup plus qu'ils ne l'auraient cru, leur mémoire est plus fidèle qu'ils ne pensaient, leur compréhension dépasse ce qu'ils croyaient possible.

Point n'est besoin d'insister sur le bienfait d'une telle expérience. La motivation semble renforcée, la confiance augmente dans des proportions non négligeables. Pour des adultes qui "bataillent" avec une langue étrangère, cette technique constitue un apport très favorable, et ce, d'autant plus que le texte n'aura pas été élaboré pour les besoins de la cause, mais aura été pris directement dans un journal ou un magazine.

Selon le type de stage (formule intensive ou extensive), une série de textes pourra s'échelonner sur toute la durée du stage, sauf au début (mise en place du système phonétique, période d'adaptation aux méthodes utilisées, évaluation du niveau réel du groupe et de sa personnalité.)

Ce procédé correspond à l'apprentissage global, en ce sens que le stagiaire n'enlève jamais un élément de son contexte. La nature continue, suivie, de la lecture (ne jamais s'arrêter en cours de lecture)

fait que l'on respecte la nature globale de l'apprentissage - le mot a son contexte, sa situation, et il n'en est jamais séparé. On continue d'apprendre en situation, ce qui n'est pas possible lorsqu'on "décortique", tel que le font le dictionnaire, le manuel de grammaire, ou l'analyse traditionnelle en classe.

Ce genre d'exercice, soigneusement préparé, utilisé à bon escient, et espacé sur la durée d'un stage, aboutit à des résultats encourageants, et constitue un complément précieux au travail habituel. Les stagiaires y trouvent satisfaction, puisqu'ils éprouvent, en général, le désir de lire l'anglais (livres ou journaux), mais connaissent le découragement à la suite de leurs tentatives passées lorsqu'ils avaient acheté un journal ou un livre et avaient essayé de tout lire. L'échec était dû à ce qu'ils n'y étaient pas adéquatement préparés, qu'ils reprenaient inconsciemment des habitudes scolaires - chercher chaque terme inconnu dans le dictionnaire au fur et à mesure de la lecture - qu'ils n'avaient à leur disposition aucun moyen de s'orienter dans les lectures possibles, aucune indication quant à savoir comment aborder la lecture en langue étrangère d'une manière progressive. Or, notre organisme comportait une petite bibliothèque d'anglais de prêt. Les stagiaires pouvaient emprunter des livres. A l'exception des plus avancés, fort peu de personnes ont lu plus que quelques chapitres (ou pages !), et encore moins qui sont arrivées à la dernière page. Beaucoup d'adultes voudraient lire quelque chose, sans trop savoir quoi au juste. Il convient de reconnaître qu'un grand nombre d'entre eux sont en contact avec des documents rédigés en anglais au cours de leur travail professionnel et ont besoin de savoir lire correctement ; que d'autres éprouvent comme un besoin impérieux d'avoir un texte sous les yeux, ils y trouvent quelque chose de réconfortant. Dans ce deuxième cas,

il s'agit d'une résurgence d'habitudes scolaires tenaces. En tenir compte est une nécessité - dans le premier cas, ne pas le faire serait négliger sciemment les besoins des adultes, et dans le second s'opposer à la réduction d'une résistance psychologique. Proposer la lecture d'un texte, ne signifie pas nécessairement faire une concession, ni à l'un ni à l'autre. Il s'agit bien plutôt de reconnaître la diversité des besoins des adultes en matière d'apprentissage linguistique, que ces besoins soient d'ordre socio-professionnel ou d'ordre psychologique.

Beaucoup se demandent si jamais ils arriveront à écrire correctement en anglais. Cela est fort peu probable pour la plupart d'entre eux. Toutefois, les uns disent qu'ils doivent, de temps à autre, rédiger soit une lettre soit un rapport. Là encore, il est question de les mettre sur la bonne voie. Si la lecture est une activité globale, et s'il importe moins de saisir chaque détail d'un texte, il n'en va pas ainsi avec l'écrit, qui est une activité analytique, où il importe de préciser clairement sa pensée :

"Ce qui se conçoit bien, s'énonce clairement,

Et les mots pour le dire arrivent aisément."

L'adulte français n'arrive pas à "énoncer clairement" en anglais, parce qu'il ne "conçoit" pas bien dans un système linguistique étranger et, bien souvent, il lui manque "les mots pour le dire". Il nous semble qu'il lui faut un entraînement à la réflexion logique en langue étrangère. Nous avons proposé à nos stagiaires deux types d'exercices destinés, non point à tester leur intelligence ou leur capacité de raisonnement, mais à leur faire considérer plus attentivement les articulations de la langue étrangère.* Dans les deux cas, nous avons affaire au mot écrit, et où il faut que les

* On trouvera en annexe un exemple de chacun de ces types d'exercices.
V. Annexe F.

stagiaires écrivent eux-mêmes. Le premier exercice est un problème de logique simple, nécessitant l'analyse de quelques données. Dans l'exemple donné, * l'élève aura à tenir compte non seulement de l'enchaînement ordonné des énoncés, mais encore de l'utilisation correcte de termes exprimant des relations logiques : if, then, so, therefore, consequently, must be, can only be, cannot be, but, as, since, because, ainsi que des relations spatiales, c'est-à-dire, de l'emploi de certaines prépositions (qui donnent tant de mal aux étrangers) : on the left (of), on the right (of), on the far right, on the far left, next to, beside. Il faut se garder de proposer des problèmes trop complexes, ou trop longs : outre le fait qu'on ne veut pas mettre à l'épreuve l'intelligence des stagiaires, l'on doit se rappeler que, devant un problème complexe, ils risquent de recourir à leur propre langue : traduction en français des données, résolution du problème en langue maternelle, traduction de la solution en anglais. C'est le piège à éviter à tout prix. Le problème sera choisi en fonction du niveau du groupe - les plus avancés n'auront pas besoin de ce genre d'exercice, alors qu'aux niveaux inférieurs (jusqu'à Intermédiaire), l'exercice se révèle d'un intérêt particulier, permettant d'appliquer, quoique d'une manière différente, un certain nombre de concepts linguistiques. L'activité intellectuelle qui est ainsi impliquée s'avère très utile par la suite lorsque les stagiaires abordent la discussion, où l'on est souvent amené à développer ou à réfuter un argument, à convaincre ou à persuader. Bien entendu, de telles discussions, aux niveaux inférieurs, sont de très courte durée, mais c'est un début et qui ne manque pas d'apporter des satisfactions.

Il se pose la question de savoir si on doit pratiquer systématiquement ce type d'activité. Nous pensons qu'il devrait entretenir des rapports, sur le plan linguistique, avec certaines leçons étudiées au cours du stage, donc être utilisé seulement de temps à autre, puisqu'il ne serait

* v. Annexe F, les 4 clientes.

que trop facile de multiplier les travaux complémentaires.

Le deuxième genre d'exercice * que nous offrons parfois aux groupes se présente sous forme de conversation entre deux interlocuteurs, mais dans laquelle il manque tout ce que dit l'un d'entre eux. Nous avons indiqué, en annexe, deux conversations totalement différentes : la première emploie un langage formel, la situation est évidente (une interrogation), se rapporte à un événement précis, bien localisé dans le temps, l'enchaînement des propositions est cohérent et rigoureux, les réponses données fournissent toutes les indications permettant de trouver les questions. La deuxième utilise un langage familier, plusieurs actions y sont évoquées, l'enchaînement des propositions n'est ni évident ni rigoureux.

Dans les deux cas, le stagiaire se voit contraint de réfléchir aux situations ainsi qu'aux moyens linguistiques utilisés pour les décrire. La première conversation donne des réponses précises, ce qui implique des questions précises. Ayant trouvé une question, on peut voir immédiatement si elle convient parfaitement ou pas, simplement en lisant la réponse. Ce premier exemple fournit l'occasion de poser des questions - très important dans l'apprentissage d'une langue, et de les poser aux temps passés. Par contre, la deuxième conversation oblige à trouver des réponses et des questions. L'exercice, difficile même aux niveaux les plus avancés, nécessite en même temps qu'une forme linguistique appropriée, un examen très attentif de la situation. D'après les éléments dont on dispose, on sait qu'il pleut, et qu'il est question d'aller consulter un médecin. On constate, avec grand étonnement que tous les stagiaires, à l'exception près, enverraient (ou iraient) chez le médecin pour faire soigner un banal rhume ! En effet, les élèves associent pluie avec rhume. Il est cependant peu

* v. Annexe F. Conversations à compléter.

vraisemblable que l'on aille jusqu'à demander une ordonnance pour une affection aussi bénigne, du moins en France. Ce n'est qu'après réflexion que l'on corrige en rhumatisme, ou en grippe, ce qui est plus conforme aux réalités.

Encore trop de personnes s'attachent à la forme au détriment du fond, si ce n'est l'inverse qui arrive. Quoiqu'il en soit, peu de stagiaires réfléchissent aux deux à la fois. Le but de l'exercice "conversations à compléter" est de faire porter l'attention tant sur la forme que sur le fond. Nous avons souvent remarqué qu'un grand nombre d'élèves, et tout particulièrement les plus jeunes, se montrent incapables même de copier correctement. Il convient par conséquent de stimuler l'attention, de la maintenir en éveil. L'un des moyens d'y parvenir est de proposer, de temps en temps, un autre type d'activité car, en se livrant toujours à une seule et même activité, la monotonie ne manquera pas de s'installer et l'attention s'émoussera. Il n'est pas toujours aisé de faire prendre conscience de son inattention, à témoin un exemple banal que nous utilisons à cette fin : les stagiaires demandent si les "fameuses contractions" (do not > don't) sont normales et correctes. Nous répondons qu'elles le sont dans la conversation courante. Sur quoi, on nous répond que, si l'anglais est tellement difficile, c'est justement à cause de ces "contractions", et que, de ce point de vue, le français est bien plus facile. Nous répliquons alors que le français possède un phénomène analogue - nous insistons toujours sur le terme "analogie" - et nous demandons qu'on prononce "je ne sais pas". Invariablement, une des prononciations suivantes est proposée : *zanasepa*, ou *zansepa*. Après quoi, nous signalons qu'une majorité de français disent, en conversation ordinaire, *zasepa*, ou même, moins fréquemment, *sepa*. Nous sommes vite remis à notre place, et devons écouter protestations et exposés concernant "le bon français", et entendre proclamer

que les français ne disent jamais, mais jamais, *sepá*. A la suite de quoi, nous poursuivons la leçon comme si de rien n'était. Quelques minutes plus tard nous posons des questions en français aux stagiaires, et auxquelles ils ne savent pas la réponse. Immanquablement, plusieurs personnes dans le groupe répondront : *zasepa* ou *sepá*. Il s'agit ici d'attirer l'attention sur ce que font les personnes habituellement, d'une part, et sur leur inattention ou manque d'observation, d'autre part. A la suite de cette petite démonstration, elles se rendent un peu mieux compte des difficultés que rencontre l'étranger qui apprend le français et qui, à l'école, n'a jamais entendu que *zasepa* ou *zansépa*, mais surtout se rendent mieux compte des comportements linguistiques.

Mais ce petit exemple ne suffit pas à lui seul à maintenir l'attention en éveil, tout au plus peut-on espérer que les stagiaires auront une conscience plus aiguë de certains phénomènes langagiers. Pour stimuler l'attention aux aspects oraux d'une langue, il existe d'autres moyens. Nous en décrivons un dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 12 LA NOTION DE "PALIER" ET SON APPLICATION EXPERIMENTALE
DANS UN GROUPE DE "REPRISE FONDAMENTALE".

La presque totalité des méthodes qui sont à notre disposition se ressemblent si l'on envisage le débit des discours. Dès la première leçon, et jusqu'à la dernière, la rapidité du discours ne varie guère. De ce point de vue, un aspect important de la phonologie est négligé, un fait sociolinguistique est passé, si l'on ose dire !, sous silence.

Nous reconnaissons volontiers qu'il serait imprudent de présenter à des débutants un dialogue dont le débit est trop rapide. De même, nous avouons qu'il est extrêmement difficile de graduer, leçon par leçon, la rapidité de débit. Et cela n'est sûrement pas souhaitable, tant il y a autres choses qui requièrent l'attention, une attention plus ou moins soutenue. Il faudra néanmoins, que le stagiaire arrive à "déchiffrer" une conversation débitée à une allure assez vive. Il s'agit de faire le partage entre les points dits "essentiels" de la grammaire et l'allure du dialogue. On procède par paliers, un peu à la manière d'un plongeur. On reste à chaque palier pendant quelques leçons, puis l'on présente le texte "choc". L'attention, et la tension, s'en trouvent secouées. Si l'on reste trop longtemps sur le même palier, l'attention risque de diminuer vis-à-vis de la matière phonologique, l'oreille ne se laisse plus éduquer. Le premier texte "choc" est suivi d'autres textes de la même difficulté, auxquels succédera un autre texte "choc", et ainsi de suite. *

* L'on sait que maintenant il est possible d'accélérer ou de ralentir sans distorsions des enregistrements, après la mise au point de recherches menées par la Variable Speech Control Company de San Francisco. Mais ce procédé ne sera vraisemblablement pas repris par les instances d'enseignement avant que beaucoup d'eau n'ait coulé sous le pont.

Que doit-on présenter dans un tel texte ? Bien évidemment, pas de notions nouvelles importantes. Ce sera, de préférence, une leçon de révision - pas de grammaire nouvelle, peu de vocabulaire nouveau. Le "choc" servira à secouer une attention qui diminue ou qui s'habitue à un débit toujours pareil à lui-même. Pour éviter que l'attention s'affaiblisse, qu'une certaine monotonie s'installe, on varie le débit du discours, sans pour autant en changer le style.

Cette manière de procéder répond à un "problème" souvent rencontré chez l'adulte, qui s'interroge sur ce qu'il sera capable de faire à la fin du stage, à savoir pouvoir comprendre et se faire comprendre. L'adulte questionne l'avenir, doute de soi-même, et a besoin d'être rassuré et, parfois, d'être mené un peu durement. On ne peut le fustiger ni lui imposer des pensums - le travail se fait en groupe, et c'est parfois le groupe tout entier qui veut s'octroyer une certaine facilité. Cela ne se peut, et le professeur se gardera bien de laisser se produire une telle chose lorsque le groupe travaille normalement. Si, par contre, le groupe est fatigué, il ménagera une période de détente. On fera dresser les oreilles, donc, à l'aide d'un texte "choc". Ayant surmonté la difficulté, l'élève aura franchi un cap. * Psychologiquement, ce point est d'une importance capitale - sans parler de son amour propre qui s'en trouve flatté, franchir ce cap signifie des progrès, stimule l'attention, encourage à d'autres efforts et peut-être même augmente la motivation. Le stagiaire aura conscience d'avoir fait des progrès, que l'obstacle n'était pas, en fin de compte, insurmontable, regardera les premiers textes comme étant faciles, ceux justement qu'il avait trouvés si difficiles quelques

* On se trouve ici en présence de ce que ELIADE appelle la "rupture de niveau". M. ELIADE - Images et Symboles, ch I passim ; et Traité d'Histoire des Religions, pp. 94, 101.

semaines ou mois auparavant. On provoque une réaction à l'échec, ce qui constitue un facteur de progrès.

Procéder ainsi n'est pas sans dangers. En effet, un tel texte, débité à un rythme inhabituel, provoque des réactions très fortes, est capable de susciter des protestations, semer le désarroi, désarticuler le groupe, même celui bien soudé, créer un blocage. Si l'on décide d'adopter cette tactique, il faut bien choisir le texte, bien connaître son groupe, avoir beaucoup d'expérience : pas de notions nouvelles en grammaire ou lexique, connaître les défauts des stagiaires individuellement et leurs points faibles, pour pouvoir les exploiter. Il est inutile de s'attaquer aux points forts. D'autre part, connaître bien son groupe signifie à la fois connaître la personnalité de tous les membres qui le composent, la personnalité du groupe considéré dans son ensemble, ainsi que le stade où il se situe dans son évolution. Cette connaissance est indispensable, car à tel moment donné il importe au plus haut point de distinguer entre une habitude prise, une certaine fatigue, un désintéressement général, et une période où tout le monde semble s'interroger. S'il est question de fatigue, on ne tentera pas l'expérience.

Nous avons eu l'occasion d'observer un phénomène assez curieux, et qui s'apparente à celui de la fatigue, sans toutefois que ce soit exactement la même chose, et qui mérite que l'on s'y attarde un moment. Il convient, en effet, de distinguer entre deux conceptions de la notion de "palier".

Il s'agit du cas où un professeur suit un groupe (semi-intensif) pendant plusieurs années, se rendant au cours deux fois par semaine pendant l'année scolaire. Encore plus rarement, il suit son

groupe pendant quatre ans, voire davantage.* Ceci signifie, entre autres choses, qu'une bonne entente s'est développée entre le professeur et ses élèves. Dans ces conditions, ce sont les stagiaires eux-mêmes qui réclament que les cours se poursuivent avec le même animateur.**

Quelque flatteur que ce soit pour celui-ci, il y a un aspect de l'apprentissage qui revêt une importance toute capitale, si tant est que le professeur en ait conscience, ce qui n'est pas toujours le cas. Il arrive un moment, dans un cycle long, où les stagiaires semblent à bout de souffle. Il n'est pas question de fatigue à proprement parler, non plus de tension nerveuse. L'on parlerait plus volontiers de saturation, mais cela non plus ne semble convenir au phénomène observé. Une période de flottement s'installe, on apprend sans trop d'efforts, on piétine. On semble avoir atteint un palier, où il n'est plus possible d'avancer que passé un certain délai. Notre expérience personnelle dans ce domaine, nous a montré qu'il vaut mieux laisser aux stagiaires la bride sur le cou pendant un certain temps. Au bout de quelques mois, une lassitude agitée se manifeste ; il est temps de passer à un travail résolument plus actif. Il se peut fort bien que ce travail plus actif ne donne aucun résultat visible dans l'immédiat. Mais une interruption des cours (vacances assez prolongées, par exemple) est suivie d'une nette amélioration dans les performances linguistiques des élèves. Il nous paraît parfaitement inutile de forcer l'allure dans de telles circonstances. L'esprit semble avoir ingurgité un maximum d'informations, semble ne plus pouvoir en assimiler d'autres. Sans doute s'agit-il d'un phénomène de tassement, où les informations recueillies passent par une période de

* Nous avons nous-même suivi un groupe pendant 7 ans.

** Ce cas se produit chaque année.

filtration et d'organisation, pour enfin "tomber en place". Ce phénomène ne s'observe pas, si toutefois il est observable, dans les cours de plus courte durée, sauf pour quelques rares individus. Ce que nous venons de décrire, s'applique à un groupe tout entier, un groupe d'entreprise, linguistiquement hétérogène, où tout le monde se connaissait et s'entendait bien, où pourtant figuraient des "cas" - stagiaire atteint d'une maladie grave, stagiaire qui "se démontait" pour un rien, stagiaire particulièrement imaginaire, intelligent, et rapide d'esprit, stagiaire qui zézayait, stagiaire particulièrement faible. Bonne entente sur le plan de la personnalité, "doigté" du professeur sur le plan psychologique, il est difficile à dire ce qui l'emporte. * En tout cas, il nous est apparu primordial de guetter ces périodes où il faut laisser la bride sur le cou, les "fourches patibulaires" surgiront tôt ou tard.

Il y a, ici, deux choses, en fait. La première, c'est que "la bride sur le cou" peut se produire à n'importe quel moment, tandis que le tassement intervient après une interruption des cours, surtout prolongée.

C'est à la première conception de cette notion que nous voudrions revenir à présent. Nous avons voulu tenter de l'intégrer dans un stage, mais cette fois-ci en accélérant le processus.

Avant de décrire le travail entrepris, nous tenons à préciser qu'il s'agit d'une expérience, mise à l'essai par deux fois, chaque fois avec un groupe différent, mais avec les deux mêmes professeurs. Chaque essai a duré un trimestre, et s'est déroulé dans les conditions normales pour ce type de stage, dit "accéléré", c'est-à-dire, qui se

* Les deux, probablement, et sans doute autre chose encore.

situe entre le temps plein (32 heures/semaine pendant 4 semaines) et le semi-intensif (4 heures par semaine pendant une année scolaire). Il consistait donc en un horaire de trois fois quatre heures par semaine pendant un trimestre (12 semaines).

Chaque groupe comportait 4 stagiaires ; dans le premier il y avait trois hommes et une femme, dont les éléments masculins étaient d'un même niveau intellectuel et culturel élevé, savoir celui de la licence dans leurs domaines respectifs, sinon légèrement au-dessus. L'élément féminin, très jeune, avait quitté l'école très récemment, sans baccalauréat, et se trouvait très désavantagée face à ses co-stagiaires. Quant à l'homogénéité linguistique du groupe, elle était parfaite en ce qui concerne les trois hommes, leur niveau en anglais étant fort pour un stage de Reprise Fondamentale, celui de la jeune femme était faible. Dans le deuxième groupe, il y avait quatre hommes, où l'homogénéité était assez bonne sur les plans professionnel et linguistique en anglais. Le hasard a voulu que ce fût un groupe de niveau faible. Ceci a permis de mieux éprouver la nouvelle progression grammaticale.

Nous avons dit que les deux groupes suivaient un stage de "Reprise Fondamentale", ce qui entend que tous les stagiaires avaient déjà étudié l'anglais à l'école, et parfois même après l'école. Ils ont donc suivi un cursus studiorum en anglais complet ou presque complet, autrement dit, ont déjà rencontré tous les points essentiels de la grammaire et possèdent un vocabulaire de base. A ce niveau, il s'agit de réactiver, corriger, affermir et mobiliser les connaissances de la langue, de tout reprendre à la base, d'une façon méthodique, en insistant dès le début sur certaines pierres d'achoppement notoires que représentent en particulier la manipulation et l'emploi des deux formes du verbe au temps présent de même qu'au temps passé. En outre, nous avons introduit, à

chaque leçon, la notion de palier, pour compenser certaines lacunes de la méthode de base, et pour tenter de faire parvenir les stagiaires à un niveau de compétence plus élevé qu'ils n'auraient atteint autrement. L'enseignement est en partie audio-visuel, en partie audio-oral.

De par le passé, et encore actuellement, la "Reprise Fondamentale" suit la même progression grammaticale (les temps du verbe) que pour les débutants. A notre avis, il n'y a aucune raison vraiment valable pour qu'il en soit ainsi. L'expérience démontre amplement que les élèves de Reprise Fondamentale ont besoin de tout revoir (d'où le nom - on reprend tous les points fondamentaux) et, en particulier, lorsqu'il s'agit de l'anglais, de re-travailler certains temps du verbe. Il est non seulement question de maîtriser les transformations de structure du verbe, mais encore de savoir à quels usages ces formes correspondent. Il est peut-être trop banal de dire "s'il y a deux formes du verbe, c'est que ça correspond à deux choses différentes". Cela est justement un des problèmes auquel se trouve affronté le Français. S'il était nul en anglais à l'école, s'il ne travaillait pas son anglais, si l'enseignement dispensé laissait à désirer, peu importe, le problème n'a pas été résolu, et demeure dans l'esprit du stagiaire tel une énigme.

L'expérience a mis en lumière, par corollaire, que cette personne a besoin de pratiquer le plus possible les points mal assimilés, pour éviter de retomber dans les pièges et traquenards. Le plus possible veut dire le plus tôt possible aussi, c'est-à-dire, dès la première leçon.

Notre hypothèse était donc que les élèves de ce niveau requéraient davantage de pratique dans la manipulation des structures verbales essentielles. D'autre part, nous avons constaté que les stagiaires doués de peu d'imagination, se tiraient mal d'un exercice portant sur les

temps futurs, voire même les temps présents. De telles personnes parlent plus aisément du concret, de ce qui a été, de ce qui constitue pour elles une expérience réelle. Il est en effet plus difficile pour une personne peu imaginative de parler de l'avenir même s'il s'agit de ses propres projets. Par contre, imaginer une situation dans le passé, permet de puiser dans sa propre expérience, ou dans celle des autres. La nouvelle progression voulait donc surmonter deux difficultés à la fois - manipulation et compréhension de certaines formes verbales fondamentales, d'autre part, pallier les défauts d'imagination. Pour le premier point, les raisons sont évidentes, et tiennent aux considérations linguistiques (syntaxiques et sémantiques) ; pour le deuxième point, il y va de considérations psycholinguistiques, psychologiques et sociologiques.

C'est à partir de ces hypothèses que nous avons remanié la progression grammaticale. Celle-ci, comme tant d'autres matières, s'enferme, avec obstination, dans un carcan par trop cartésien. Notre but ultime, c'est de briser ce carcan ; notre but immédiat, "matériel", est de faire progresser le plus rapidement possible, quelle que soit la logique employée, les stagiaires dans leur connaissance pratique, active, de l'anglais. Il fallait donc nous débarrasser de la bonne dame par trop patronesse de la logique dite "cartésienne", pour accueillir "la folle du logis". Et voilà notre excuse "pour avoir introduit le désordre" dans "la maison si bien rangée" jusqu'alors.

Mais, nous avons une excuse "pieds sur terre". L'adulte ne dispose pas de sept années pour étudier, assimiler et maîtriser une langue étrangère. Ses besoins tiennent aux considérations psychosociologiques et socio-économiques, "Le temps, c'est de l'argent", autrement dit, on ne peut se permettre de gaspiller ni l'un ni l'autre. Il faut

apprendre au plus vite, et comme il faut, ce qu'on n'avait pas pu faire à l'Ecole. Des centaines de milliers d'adultes se trouvent dans cette situation malencontreuse. Nous avons voulu tenter d'y remédier au mieux de nos possibilités.

L'équipe se composait de deux professeurs, une femme, un homme, l'un ayant une longue expérience des stages de ce type. Une parfaite entente entre eux était un facteur loin d'être négligeable de la réussite de l'expérience.

La progression grammaticale était la suivante :

- le passé - prétérite et present perfect
- le plus-que-parfait
- le présent - présent simple et présent progressif
- une période de révision
- le futur
- les verbes présentant quelques anomalies (can, may, must, etc.)
- le conditionnel
- une période de révision

En ce qui concerne le matériel utilisé, nous avons choisi la méthode dite Besançon (audio-visuelle), dont les textes présentent l'avantage d'être courts et très structurés. Ces textes étaient employés pour présenter les structures grammaticales - le texte court étant plus facile à mémoriser, son caractère structuré permettant de canaliser l'attention sur un point particulier. Le champ de travail s'en trouvait ainsi clairement délimité, offrant, d'une part, la possibilité de se mettre, sans distractions, à la manipulation des structures verbales et, d'autre part, à en pénétrer le sens. Une fois les structures présentées et

travaillées, l'on passait à l'étude de dialogues audio-oraux, élaborés et utilisés de longue date par nos professeurs. Ces derniers textes sont plus longs et plus difficiles que les textes "de présentation", mais reprennent les mêmes structures grammaticales. L'on craignait que les textes audio-oraux ne présentassent des difficultés quasi insurmontables au début de la progression. Le premier groupe s'en est accommodé très vite (après deux semaines), le deuxième s'en est tiré moins bien au début, mais en est venu, peu à peu, à maîtriser les difficultés. Le premier groupe a progressé d'une façon régulière et constante, le deuxième beaucoup plus lentement. Celui-ci, plus faible en compréhension, expression et connaissances, a cependant accompli des progrès considérables, vu son niveau de départ, aussi bien dans la manipulation des structures que dans la compréhension (= emploi correct) de celles-ci. Aucun des deux groupes n'a manifesté la moindre surprise en apprenant que l'on allait commencer par étudier le passé. La chose fut très bien acceptée.

Les deux essais semblent étayer nos hypothèses : que ce soit une bonne chose d'utiliser des textes audio-visuels "de présentation", pour introduire et travailler à fond les nouvelles structures ; que ce soit également bon de les faire suivre par des textes audio-oraux (plus longs, moins structurés), illustrant les mêmes structures ; que l'idée soit bonne de présenter des textes difficiles dès le début ; enfin, que ce soit bon aussi de pratiquer, dès les premiers stades de la progression, les structures les plus importantes et utiles et qui, en outre, constituent les plus notoires pierres d'achoppement pour les Français apprenant l'anglais.

Toutefois, quelques remarques s'imposent. L'expérience

était le seul fait des deux professeurs concernés, qui ont travaillé en toute liberté et harmonie ; d'autre part, la progression établie n'était soumise à aucune contrainte extérieure telle que programme et horaire officiels à respecter, examen de fin de stage, et l'on a pu ainsi travailler dans les deux cas selon les capacités des groupes. Signalons également que l'on disposait d'un matériel suffisamment abondant pour, le cas échéant, pouvoir consacrer un temps supplémentaire à la révision de certains points. Ajoutons qu'une telle progression, ainsi que nous l'avons conçue, ne conviendrait pas aux groupes de débutants ou de faux-débutants, mais qu'elle peut être utilisée pour un groupe Reprise Fondamentale fort ou faible.

Tout remaniement de la composition d'une méthode doit être préparé avec grand soin, et uniquement dans l'intérêt des stagiaires. Si le professeur manque d'expérience ou a des doutes, il vaut mieux abandonner l'expérimentation de cette envergure.

*

* *

CONCLUSION

Nous venons de voir que, si un professeur désire apporter des améliorations aux cours de langues qu'il dispense, cela lui est parfaitement possible, s'il veut bien se donner la peine d'approfondir les aspects de son enseignement qui ne sont peut-être que trop visibles, trop évidents, parfois, et, par conséquent, ne semblent pas mériter une attention particulière, ni une modification de comportement.

L'expérimentation peut être envisagée également, mais à condition d'être soigneusement préparée et rigoureusement appliquée, afin de s'assurer de bons résultats. Il est impensable de faire perdre du temps à un adulte qui vient aux cours à la recherche d'une formation sérieuse, rentable, qui le rendra plus ou moins "opérationnel sur le terrain". Il faut constamment être à l'affût de tout ce qui lui permet d'atteindre cet objectif. Il n'y va pas de considérations purement et uniquement linguistiques, ainsi que nous l'avons vu.

Nous avons évoqué quelques questions d'ordre pédagogique, mais il y en a d'autres, que nous allons maintenant étudier.

•

* *