

Enseigner les langues étrangères

Maria-Alice Médioni

Introduction de GFEN (2010). *25 pratiques pour enseigner les langues*
Lyon : Chronique sociale (pp. 9-14)

Vous êtes enseignant débutant et vous voulez démarrer avec une *caisse à outils* comprenant un outillage sur comment faire la classe, quel cadre de travail installer et quelques mises en situation à utiliser tout de suite ou à modéliser suivant le niveau des élèves et la langue enseignée.

Vous enseignez depuis quelque temps et vous remarquez des tensions et des dysfonctionnements qui vous poussent à approfondir certains aspects didactiques et à chercher d'autres façons d'appréhender la classe, en cohérence avec une conception de l'enseignement-apprentissage des langues tel qu'elle apparaît aujourd'hui.

Cet ouvrage se propose d'aborder les *questions concrètes* qui se posent à tout enseignant de langue, à la lumière des avancées didactiques et pédagogiques qui permettent de se construire un rapport au savoir et au métier d'enseignant qui débouche sur une plus grande satisfaction professionnelle susceptible d'engendrer un nouveau sens à enseigner et des mobiles pour une action plus efficace.

Depuis 2001, le paysage de l'enseignement-apprentissage des langues a été bouleversé par l'irruption du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) ¹. Issu de la réflexion d'une commission d'experts au niveau du Conseil de l'Europe, le CECRL est devenu un incontournable au niveau institutionnel puisqu'il apparaît cité dans tous les documents officiels. Il offre une définition des objectifs pour les différentes étapes de l'apprentissage et des éléments de comparaison en ce qui concerne les dispositifs d'évaluation. Il est de plus en plus utilisé pour la réorganisation et l'harmonisation des *curricula* en langue, au niveau scolaire, en Europe.

Le CECR se situe nettement dans une perspective actionnelle :

" La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification". ²

Cette perspective se présente en rupture par rapport à l'approche communicative. Christian Puren parle d'un "nouvel objectif social de référence" :

¹. Conseil de la Coopération culturelle. Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, Strasbourg, *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, 2001.

². *Ibid*, p. 15.

"Cette perspective actionnelle correspond à la prise en compte d'un nouvel objectif social lié aux progrès de l'intégration européenne : préparer les apprenants non seulement à vivre mais aussi à travailler, dans leur propre pays ou dans un pays étranger, avec des natifs de différentes langues-cultures étrangères, comme c'est déjà le cas par exemple dans des entreprises françaises en France où des Français, des Allemands, des Espagnols ou des Italiens travaillent ensemble en anglais. Il ne s'agit plus seulement de communiquer avec l'autre, mais d'agir avec lui en langue étrangère".

³

Pour lui, cette nouvelle entrée n'est pas une nouveauté mais s'apparente à la *pédagogie du projet* en ce qu'elle propose l'utilisation de **la langue comme moyen d'action**, ce qui suppose, sur le plan des pratiques, des changements notables :

"Jusqu'à présent, en classe, les tâches étaient instrumentalisées au service des documents, maintenant ce sont les documents qui doivent être instrumentalisés au service des tâches.

Dans l'enseignement secondaire, cette entrée par l'action devrait logiquement amener à exploiter à part entière, pour la première fois dans l'histoire de la didactique scolaire des langues, non plus seulement les documents authentiques choisis par les enseignants ni même par les élèves, mais les documents fabriqués par ces derniers au cours de leur projet ou comme objectif de leur projet : notes, résumés partiels, comptes rendus, synthèses, exposés, dossiers,.... "

Christian Puren va encore plus loin, jugeant que la "perspective actionnelle" du CECRL ne lui paraît pas satisfaisante, car, dit-il, chaque méthodologie a eu sa propre "perspective actionnelle" par le passé en fonction de son objectif social de référence. Il propose de l'appeler "co-actionnelle"

"parce qu'elle met en avant la dimension collective des actions et la finalité sociale de ces actions." ⁴

On passe là du concept d'interaction de l'approche communicative à celui de **co-action** — "*qui est un agir avec les autres*" — et de celui d'interculturalité à celui de **co-culturalité** — "*désignant les phénomènes d'élaboration d'une culture commune par et pour l'action collective*" ⁵ —.

Voilà de quoi nous réjouir au Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN) où les questions de l'action, de la coopération et du projet sont au centre de nos préoccupations et de nos démarches car nous portons la problématique de l'action dans la langue, dans notre héritage même. Jean Piaget et Henri Wallon ont été membres tous deux du GFEN, Piaget, secrétaire national, et Wallon en a même été le président de 1946 à 1962. Ces apports conséquents de Piaget et de Wallon, entre autres ⁶, ont nourri notre réflexion depuis une cinquantaine d'années et nous ont permis de construire des

³. Christian Puren, "Entrées libres en didactique des langues et cultures", CRAP, *Cahiers pédagogiques*, n° 437, novembre 2005, p. 43.

⁴. Christian Puren, "De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle" in *Les Cahiers de l'APLIUT*, Vol XXIII n° 1, février 2004.

⁵. Souligné par l'auteur dans le texte.

⁶. Voir Maria-Alice Médioni, "K comme Korczak et les autres" in GFEN, *Repères pour une Éducation Nouvelle. Former et (se) former*, Chronique sociale, , 2001, p. 56-69.

ateliers et démarches en langues dans une perspective actionnelle, bien avant les prescriptions officielles.

Un rappel sommaire nous semble ici utile pour exposer l'héritage et le patrimoine qui nous permettent d'agir :

Jean Piaget (Neuchâtel, 1896 – Genève, 1980) développe l'idée selon laquelle c'est dans l'activité pratique ou cognitive du sujet que se situe l'origine de la connaissance.

*"On ne connaît, en effet, un objet qu'en agissant sur lui et en le transformant."*⁷

De plus, l'action, selon Piaget, est une action concrète qui s'effectue sur des objets concrets : l'enseignement doit donc, pour Piaget, confronter le sujet à des situations riches et diversifiées pour offrir des interactions favorables au développement cognitif.

Lev Vygotski (1896-1934) introduit la dimension sociale dans cette théorie de la connaissance : le sujet, tout seul, pourrait ne rien apprendre du tout. Quand il parle de la *zone de proche développement*, Vygotski parle d'un espace où ce que l'enfant ne peut pas faire encore seul, il pourra le faire à l'aide d'un autre, d'un adulte, qui l'accompagne dans sa démarche intellectuelle, qui lui sert d'appui pour son développement. C'est l'apprentissage qui pilote le développement :

*"Le seul apprentissage valable pendant l'enfance est celui qui anticipe sur le développement et le fait progresser (...) L'apprentissage n'est valable que s'il devance le développement. Il suscite alors, fait naître toute une série de fonctions qui se trouvent au stade de la maturation, qui sont dans la zone de proche développement."*⁸

Autre apport essentiel de Vygotski : le rôle central des interactions sociales et du langage. Le sujet est d'abord un sujet social en communication avec autrui — qui parle aux autres — et qui transforme son environnement et lui-même.

Dans la lignée de Vygotski, **Jerôme Bruner** (New-York, 1915) va développer l'approche basée sur la découverte active qui permet des acquisitions plus solides et des démarches de pensée réinvestissables et débouchant sur la construction d'une plus grande autonomie. L'adulte joue le rôle de médiateur qui met en place les conditions d'entrée dans la culture.

*"Ce soutien consiste essentiellement pour l'adulte à "prendre en mains" ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme."*⁹

C'est **Henri Wallon** (Paris, 1879 – 1962) surtout qui introduit le plus nettement la dimension sociale. L'enfant vit dans un milieu social et physique. Il est un être génétiquement social, impuissant à sa naissance, dans une dépendance totale à l'égard d'autrui, pour les conditions mêmes de sa survie. C'est du groupe que l'individu reçoit le matériel — l'outillage mental —.

⁷. Jean Piaget, *Psychologie et épistémologie*, Gonthier Denoël, 1970, p. 85.

⁸. Lev S. Vygotski, *Pensée et langage*, Éditions sociales, Messidor, 1985, p. 273 et 274.

⁹. Jérôme Bruner, *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*, PUF, 1991, p. 263.

Mais ce réel ne peut pas s'appréhender par la seule expérience pratique. Il doit faire l'objet d'un travail, d'une élaboration où intervient l'intelligence discursive, le langage qui permet l'activité de connaissance.

"*La pensée naît de l'action pour retourner à l'action*" mais il ne s'agit plus de la même action.

La responsabilité de l'école doit être d'organiser l'activité de l'élève pour qu'il s'approprie les savoirs qui lui permettront d'agir sur le réel, en construisant des situations qui ne le coupent pas de la vie mais propres à lui faire rencontrer des objets et des notions que la vie, seule, ne peut lui enseigner.

Forts de ces apports, nous travaillons à partir de cette conviction qui aujourd'hui est enfin reconnue : **la communication implique une action**. Il ne s'agit plus de "faire des phrases" mais de prendre la parole pour agir, produire un effet, transformer quelque chose. Les prises de parole sont rendues nécessaires parce qu'il y a une action à faire, avec d'autres. "*Hacer es la mejor manera de decir*" [Faire c'est la meilleure façon de dire] disait José Martí. Ce qui suppose une mise en action, telle que la définissait Piaget :

"L'action ne devient efficace que par la participation concrète et spontanée de l'enfant, de ses tâtonnements, de cette prétendue "perte de temps" qui est en fait nécessaire. Il est donc indispensable à l'enfant de disposer de matériaux concrets, et non simplement d'images, d'élaborer son hypothèse, de la vérifier ou non ; en somme, tout doit se faire à travers sa propre manipulation active. La simple observation de l'activité d'autrui, y compris celle de l'enseignant, ne suffit nullement à la formation de nouveaux schèmes¹⁰ opératoires chez l'enfant".¹¹

Cette hypothèse, en actes, nous voudrions la développer à nouveau aujourd'hui, dans un nouveau contexte, celui d'une didactique des langues nourrie par les théories de l'activité et à travers une approche, au plus près des préoccupations de nos collègues, enseignants de langues. Notre expérience de la formation, ces dernières années, nous a montré que la publication du CECRL en 2001 a fait l'effet d'un véritable coup de tonnerre dans le paysage de l'enseignement-apprentissage des langues. Le choc produit retentit encore comme un grondement plein de menaces et de dangers pour beaucoup d'enseignants tandis que d'autres y voient une ouverture vers une conception de la langue comme action. Il s'agit de parler pour apprendre et non pas d'apprendre du vocabulaire, de la grammaire ou des connaissances sur la langue, pour pouvoir la parler. Apprendre une langue c'est utiliser des moyens qu'on ne maîtrise pas encore afin de se rendre capable de les utiliser.

Le bouleversement est d'autant plus important que la plus grande des confusions règne dans les représentations les plus courantes parmi les enseignants : privés d'une formation théorique en didactique des langues étrangères, ils subissent la plupart du temps les évolutions méthodologiques comme des modes ou des injonctions dénuées de sens et se posent légitimement des questions quant à leur mise en actes, dans le quotidien de la classe, pour l'enseignant débutant qui découvre son métier, comme pour l'enseignant confirmé aux prises avec cette réalité nouvelle.

C'est donc, à partir de ces questions concrètes que nous avons bâti l'architecture de cet ouvrage. Le *Préambule* nous permet de renvoyer en écho les questions qui nous sont posées et d'apporter des

¹⁰. Chaque individu fabrique ses propres structures cognitives — des schèmes — qu'il réajuste au fur et à mesure de ses nouvelles expériences (note de la rédaction).

¹¹. Jean Piaget, *Le langage et la pensée chez l'enfant : études sur la logique de l'enfant*, Delachaux et Niestlé, 1976.

pistes de réflexion développées à la suite. Dans une *première partie*, nous nous attachons à définir ce que représente le fait d'enseigner les langues aujourd'hui avant de revenir, dans la *deuxième partie*, sur ce qui nous semble constituer les fondamentaux de la pratique enseignante : le cadre de travail, la mise en recherche, l'autonomie et l'évaluation. Pour faciliter la lecture des pratiques que nous proposons à la suite, nous avons pensé commencer par la présentation de l'une d'entre elles, analysée et commentée le plus précisément possible, afin de mieux éclairer le lecteur dans la compréhension de l'esprit et du dispositif de nos propositions de travail. Le lecteur trouvera ensuite un "menu" qui lui permettra de choisir entre les 25 *pratiques* que nous avons réunies ici, sans oublier celles qui concernent l'évaluation.

Le lecteur pourra retrouver, à travers les ateliers et démarches proposés dans les différentes parties, des entrées plus familières de sa pratique, puisque chacun des dispositifs présentés prend en compte les différentes activités langagières constitutives de l'apprentissage des langues tel qu'il est conçu aujourd'hui, et des thématiques sur lesquelles sont bâties les démarches dans différentes langues.

Puisse cet ouvrage nous permettre de partager, avec vous, notre passion et notre conviction que toutes les personnes, nos élèves et apprenants comme nous-mêmes, sommes riches d'immenses potentialités et que nous pouvons réussir — dans nos apprentissages comme dans notre métier — à condition que nous nous en donnions, ensemble, les moyens. C'est le sens de notre pari au GFEN — *Tous capables !* — forgé au fil de nos expériences et que nous essayons de faire vivre chaque jour.