

Le Réceptionniste

ou comment se tissent les fils de l'agir ensemble

Maria-Alice Médioni
Centre de Langues – Université Lyon 2
Secteur Langues du GFEN

Article publié dans la revue *Dialogue* du GFEN
Dossier : L'aide, comment faire pour qu'ils s'en passent
Spécial. Actes des rencontres nationales sur l'Accompagnement
Saint-Denis, 93 – 4 & 5 avril 2008, n° 129-130, août 2008 (pp. 62-66)

Pourquoi avoir choisi de proposer aux *Rencontres Nationales sur l'Aide*, organisées par le GFEN, cette démarche plutôt qu'une autre alors que la problématique de l'étayage est récurrente dans les ateliers que nous élaborons au Secteur Langues ? Certainement parce que le contenu et la genèse de la démarche me semblent illustrer de façon particulièrement éclairante les termes dans lesquels nous nous posons cette question.

Il existe deux versions du *Réceptionniste* qu'on trouvera sur le site du Secteur Langues ¹ et sur lesquelles je reviendrai plus loin dans cet article. C'est la version en espagnol qui a été animée à Saint-Denis, lors des *Rencontres* ². Je propose d'en reprendre ici le descriptif en développant, dans des encadrés, la question de l'aide, de l'étayage, telle qu'elle est mise en œuvre dans la démarche.

1. Partir du connu

Aider à la compréhension, c'est partir du connu pour aller vers l'inconnu. Mais comment partir du connu lorsqu'on commence l'apprentissage d'une langue étrangère ?

Phase 1

Les documents codés

La première phase est commune dans les deux ateliers. J'en rappelle ici brièvement le déroulement .

Formation de 3 groupes

Distribution de 3 documents codés (on peut distribuer le même document à plusieurs groupes)

Aucune consigne. Les participants cherchent à faire du sens.

L'enseignant (ou l'animateur en formation) circule de groupe en groupe et saisit la première hypothèse émise qu'il renvoie à l'ensemble des participants, en distribuant le document codé

¹ <http://gfen.langues.free.fr/>, Rubrique "Pratiques".

² http://gfen.langues.free.fr/pratiques/receptionniste_espagnol.pdf

correspondant à cette première hypothèse émise. Lorsque tous les groupes l'ont validée ou pas, proposant alors d'autres hypothèses qui, à leur tour, peuvent être validées, on passe aux deux autres documents codés, en procédant de la même manière. L'objectif est de provoquer une ébullition et une circulation de l'information validée par l'ensemble des participants.

Aborder une langue inconnue — ou peu connue — n'est pas chose facile. Si certaines personnes trouvent plaisir à savourer un nouveau code et s'engagent sans appréhension sur ce terrain peu affirmé, elles ne représentent pas le plus grand nombre. La situation peut, en revanche, générer de l'angoisse chez la plupart des apprenants, petits ou grands. Notre parti pris c'est de les amener sur un terrain inconnu, certes, mais où ils vont trouver immédiatement du connu, du familier, auquel ils peuvent se raccrocher, ce qui va leur permettre d'accepter avec moins de crainte la déstabilisation que suppose la langue étrangère. C'est la fonction de ces messages codés distribués en début de démarche. Rédigés dans une langue imaginaire, ils se présentent sous des formes tout de suite reconnaissables : un menu, un formulaire, une recette... Les apprenants ne "comprennent" pas la langue mais identifient immédiatement ce dont ils s'agit. Et les hypothèses fusent... Premier paradoxe : on comprend sans comprendre ! Autrement dit : on n'est pas obligé de tout comprendre pour commencer à comprendre. Deuxième paradoxe : il n'y a pas de correction — l'animateur se contentant de renvoyer les hypothèses de groupe à groupe — et pourtant on est sûr d'avoir compris correctement. C'était facile, diront d'aucuns. C'est vrai, tant mieux, pense l'animateur.

Ce sont des prises de conscience importantes qu'il faut faire verbaliser dans un moment d'analyse, très court, mais essentiel pour la suite.

Analyse : les indices non verbaux

10 mn

2. Contexte familial (toujours) mais situation (déjà) perturbante

Phase 2

Se faire comprendre

L'enseignant a fabriqué des "problèmes" qu'il a retranscrit sur des bandelettes : le client se plaint que le lit est trop dur, qu'il ne retrouve plus la commande de la télé, etc.

Diviser le groupe entre ceux qui sont un peu plus outillés dans la langue ou qui se sentent plus à l'aise (ou, en formation : ceux qui connaissent l'espagnol et ceux qui ne le connaissent pas du tout).

Solliciter 2 volontaires, un élève (ou participant) un peu plus outillé dans la langue cible ou plus à l'aise, voire hispanophone, et un autre moins outillé (ou pas du tout outillé, en formation). Celui qui est le plus outillé ou qui connaît l'espagnol jouera le rôle du client de l'hôtel. L'autre le réceptionniste de l'hôtel où est descendu le client.

Consigne : "Vous êtes dans un pays étranger (en l'occurrence, l'Espagne) et vous êtes descendu à l'hôtel. Vous rencontrez un problème. Vous allez trouver le réceptionniste pour le lui en parler mais vous avez provisoirement perdu l'usage de la parole. Vous devrez par le mime faire comprendre votre problème au réceptionniste, qui devra reformuler au fur et à mesure jusqu'à parfaite compréhension de la situation. Vous ne comprenez que l'espagnol. L'activité se déroule devant le groupe qui reste spectateur".

Tirage au sort de la bandelette. Le "client", et lui seul, prend connaissance du problème et est invité à l'exposer au réceptionniste.

La présentation de la situation par l'animateur crée un véritable choc : celui qui sait doit se taire et c'est celui qui ne sait pas qui doit parler ! Encore un paradoxe. Inévitablement, les participants — élèves ou stagiaires — reprennent l'animateur, persuadés que sa langue a fourché. Pourtant, n'est-ce pas le paradoxe le plus important que tout enseignant ou formateur doit avoir en tête ? L'animateur est obligé de reformuler la consigne jusqu'à ce que tout le monde, amusé, comprenne que la situation est renversée. Encore une fois, on se retrouve dans un contexte familier qui permet de faire du sens — le client de l'hôtel qui a un problème — même si les mots manquent encore de façon "dramatique".

Ce qui permet d'accéder à la compréhension c'est la prise d'indices signifiants, des mots connus ou transparents, certes, mais surtout des éléments contextuels qui sont d'ordre culturel : situations familières, réalités "proches", domaines de connaissance, etc. C'est à partir de ce connu que peut se construire la compréhension de ce dont il est question dans le texte, l'enregistrement, la conversation proposés.

Jeu de rôle : le réceptionniste doit reformuler le problème. Validation par le client.

A l'issue du jeu de rôle, interview du réceptionniste : "Qu'est-ce qui a permis de comprendre ? Qu'est-ce qui a gêné ?"

Ce sont les gestes, les mimiques, les indices non-verbaux qui ont permis de comprendre la situation. Le client se fait comprendre aisément ou plus exactement, le réceptionniste comprend relativement facilement la situation. Mais les détails de la situation n'ont pas pu être communiqués. Les participants prennent conscience qu'on peut se faire comprendre relativement bien, dans les grandes lignes, mais qu'il aurait fallu des mots pour pouvoir apporter les précisions nécessaires à une compréhension plus fine du problème. Il va donc falloir acquérir du vocabulaire. 5 mn

Par la même occasion, on se rend compte que la validation peut être apportée par les participants eux-mêmes, engagés dans une situation dont ils sont tous partie prenante. On commence à oublier de demander à l'animateur si c'est juste ou faux.

3. Des situations qui mettent en marche l'entraide

Phase 3

Jeux d'acquisition du vocabulaire

Un jeu de cartes représentant le vocabulaire de l'hôtel va permettre l'acquisition du vocabulaire, par le moyen de jeux de stimulation où toute compétition doit être absente. L'enjeu est strictement cognitif.

1 — Vrai/faux

Installer 4 chaises sous le tableau avec panneau **Verdad** (Vrai) et **Mentira** (Faux) au-dessus. Les participants forment 2 colonnes, hétérogènes. L'enseignant (ou l'animateur) montre les cartes et prononce le mot qui correspond à l'image sur la carte. Il propose parfois un intrus ce qui permet d'introduire un peu de piquant et de maintenir la vigilance des participants. Le premier de chaque file va devoir aller s'asseoir sur la chaise correspondante.

2 — Première mémorisation : hypothèses et vérification

Les participants forment à nouveau 2 colonnes, hétérogènes. L'animateur montre une image et le premier de chaque file va devoir dire le mot qui correspond à ce qui est représenté sur l'image. Puis il cède sa place et se met en fin de colonne. Tout le monde doit mémoriser. Roulement rapide. Faire passer les mots plusieurs fois. L'objectif est de travailler en coopération pour acquérir le plus rapidement et le plus solidement possible les mots dont on va avoir besoin. La validation se fait par le groupe : soit on connaît déjà les mots et on se rafraîchit la mémoire, soit on prend appui sur ceux qui sont mieux outillés. Dans tous les cas, il faut qu'il y ait consensus dans le groupe. 15-20 mn

Ces deux jeux qu'on enchaîne le plus rapidement possible ont une triple fonction :

- *apporter les mots de la langue dont on a besoin, dans la situation présentée, et pour ce qui va suivre*
- *consolider l'idée qu'on peut prendre appui sur le contexte et sur les pairs pour comprendre, sans attendre la validation par l'animateur*
- *introduire la coopération dans une entreprise où on doit tous y arriver.*

La situation est toujours familière, l'identification des mots facilitée par les images, les pairs à portée de regard pour aider à comprendre, à mémoriser, à prononcer, il n'y a pas de correction ni de jugement de valeur... On est en sécurité. Il faut donc que l'animateur introduise de la perturbation pour maintenir en éveil et favoriser le travail de mémorisation. C'est la fonction, par exemple, des intrus qui sont introduits à des moments clés, sur des images dont le mot correspondant est relativement transparent ou familier, afin d'être reconnus rapidement au début et de provoquer une certaine vigilance qui sera mise à l'épreuve de temps à autre, histoire de ne pas s'endormir dans une répétition de mauvais aloi. Les élèves sont prévenus : ce n'est pas difficile mais il faut rester vigilant. On peut passer maintenant à une phase beaucoup plus complexe.

4. Créer les conditions pour la réalisation de l'activité

3 — Remettre en ordre

Après les mots, les expressions.

L'enseignant (l'animateur) a préparé l'enregistrement d'une conversation par deux natifs : il s'agit d'une conversation téléphonique entre un client et la réceptionniste d'un hôtel. Il faut 2 enregistrements : l'un dans l'ordre normal de la conversation, l'autre, en désordre.

Ecoute de l'enregistrement *Busco un hotel*, en désordre. Même dispositif que dans *Que peut-on faire ?*³ :

Busco un hotel :

1. Ecoute en désordre.

3 groupes de 11 (*azul, rojo, amarillo* — bleu, rouge, jaune—). Attribuer un numéro de 1 à 11 à chacun.⁴

Ecoute dans le désordre, sans le dire. Echange rapide : a-t-on reconnu quelque chose ?

Deuxième écoute : chaque numéro est responsable de la mémorisation de son texte. 2-3 min.

³ Alain Pastor, "Que peut-on faire ? What can we do ?" in GFEN, *Réussir en langues. Un savoir à construire*, Chronique sociale, Lyon, 1999, pp. 29-35

⁴ Il y a 11 fragments dans le texte en désordre. Selon le nombre d'élèves, on sera obligé d'adapter en confiant par exemple 2 fragments à des élèves plus outillés, ce qui constitue un handicap, au sens où on entend ce mot en sport.

On forme des triplettes de numéro pour une troisième écoute. Chaque triplette doit parvenir à fixer sa phrase. L'enseignant passe dans les triplettes. (5 min)

2. Un problème à résoudre, reconstituer le puzzle.

On reforme les groupes selon les couleurs : redites-vous les phrases, et essayez de voir ce qu'on peut faire de tout cela. Vous disposez de 10 min, ensuite, vous le présenterez à la classe.

Si un groupe stagne : leur proposer de dire l'un après l'autre son texte : que peut-on faire pour que ça ait du sens ?

"¿Os acordáis del recepcionista, de su cliente ?" (Vous souvenez-vous du réceptionniste, de son client ?)

Une tâche complexe doit comporter les ressources qui permettent de la réaliser, à la fois linguistiques et humaines. C'est le rôle des apports linguistiques des phases précédentes et du groupe dont la fonction est celle de l'étalement entre pairs.

Comme dans les jeux qui précèdent cette remise en ordre, il faut que les élèves se sentent en sécurité sans quoi la prise de risque dans la langue étrangère ne peut pas avoir lieu. Une sécurité maximum — pas de jugement, pas de contrôle, la possibilité d'aller retrouver un pair qui a le même fragment pour se rafraîchir la mémoire, le groupe pour construire du sens dans la confrontation de ce que chacun apporte, etc. — pour une prise de risque maximum — oser se lancer dans la langue étrangère, oser penser que "c'est pas dans le bon ordre", qu'on peut faire autrement, etc.

Dans une perspective de construction de l'autonomie, l'enseignant doit être secondairement une ressource. Il est avant tout l'organisateur de la situation d'apprentissage et le garant de la sécurité.

D'autre part, une tâche complexe présuppose la maîtrise de ressources et d'outils (savoirs, savoirs-faire, attitudes...) et aussi une organisation. Elle est ouverte, c'est-à-dire que son produit n'est jamais totalement prévisible, et adidactique dans la mesure où il y a une consigne mais c'est aux élèves de savoir comment résoudre le problème, quels outils ils doivent utiliser pour le faire, de façon autonome. Il est donc fort possible que la remise en ordre présente quelques variantes selon les groupes.

3. Présentation de ce qu'on a fait :

Un groupe passe, on commente, est-ce cohérent, pourquoi ? Puis les autres groupes...

Discussion

Validation

25 mn

Dernière écoute de l'enregistrement, dans l'ordre, présenté comme une solution possible, pour validation.

L'important c'est de porter le regard sur la cohérence et non pas sur la reproduction d'un ordre qui serait la vérité. Là encore, on privilégie la validation plutôt que la correction. Décider ensemble de ce qui fonctionne ou pas plutôt que s'en remettre à un verdict extérieur. L'enseignant ici a pour tâche de faire reconnaître les réussites et de permettre de voir les points sur lesquels il sera nécessaire de revenir.

5. L'aide... pour qu'ils s'en passent

Phase 4

Elaboration des conversations

Cette fois-ci tout le monde est outillé pour mener à bien le type de conversation proposé dans la Phase 2.

Former des groupes différents : 3 ou 4 élèves (ou personnes qui ne connaissent pas l'espagnol, en formation) + 1 élève (ou participant) personne-ressource car mieux outillé (ou qui connaît l'espagnol, en formation)

Même situation qu'en Phase 2 : 1 client, 1 réceptionniste. On utilise d'autres types de problèmes, plus complexes.

Consigne : "Vous devrez reconstituer la possible conversation entre les deux personnages, cette fois-ci le client a la parole. Seul, puis en groupe. Vous la jouerez tout à l'heure devant l'ensemble du groupe. La personne-ressource dans chaque groupe va jouer un double rôle :

- elle observe le travail du groupe et note comment le groupe s'y prend pour élaborer la conversation
- elle intervient comme joker : le groupe peut lui demander 3 choses et lui peut faire 3 interventions pour attirer l'attention du groupe sur quelque chose qui lui paraît ne pas convenir.

(Rédiger la consigne pour la personne-ressource)

Travail individuel

Travail en groupe.

L'enseignant (ou l'animateur) ne donne pas de vocabulaire supplémentaire. Il s'agit de mobiliser toutes les ressources disponibles.

2 possibilités : tirage au sort des 2 acteurs ou décider que tous les membres du groupe doivent participer au jeu de rôle, ce qui oblige à imaginer des rôles secondaires (conjoint, 2^{ème} réceptionniste, autre client, etc.)

Entraînement des acteurs.

30 mn

Tout groupe présente de l'hétérogénéité et il n'est pas évident de faire comprendre à des élèves plus outillés qu'ils ne doivent pas faire à la place des autres, tout comme aux autres de ne pas se laisser faire. De plus, il est parfaitement injuste de demander à quelqu'un de ne pas donner toute sa mesure dans une tâche dans laquelle il peut réussir. Il s'agit donc de faire en sorte que tous les élèves se trouvent face à une tâche qui leur propose un vrai problème à résoudre, quel que soit leur niveau dans la langue. Dans cette démarche qui se situe en début d'apprentissage de la langue étrangère, la solution choisie est celle de confier des responsabilités différentes aux élèves pour que tous soient confrontés à une tâche qui permette d'apprendre du nouveau : élaborer une conversation pour les uns, contribuer à cette élaboration en tant que personne-ressource pour les autres. L'avantage, c'est que la personne ressource se trouve investie d'une responsabilité valorisante — sa compétence est reconnue — mais assortie de contraintes qui l'obligent à suivre de près le travail effectué dans le groupe, réfléchir pour pouvoir intervenir, et en même temps, empêchent toute prise de pouvoir qui nuirait au travail collectif.

Le rapport des personnes-ressources est toujours très intéressant : ces élèves expliquent comment leurs camarades s'y sont pris pour élaborer la conversation et apportent ainsi des informations précieuses à ceux qui, pris dans l'action, ne se voient pas faire ; ils font part également de la difficulté à se freiner pour ne pas dire à tout bout de champ, à choisir les trois interventions autorisées, mais aussi de la frustration éprouvée lorsque le groupe n'utilise

pas les trois jokers à sa disposition. Car, la plupart du temps, de crainte de gaspiller ses cartouches, le groupe trouve ses propres ressources et n'a plus — ou guère — besoin de l'aide proposée. En même temps, il a travaillé avec filet, sachant qu'il pouvait avoir recours à la personne-ressource, ce qui donne la sécurité et la confiance nécessaires pour oser se lancer. C'est pourquoi il est essentiel d'offrir trois interventions à la personne ressource, de sa propre initiative : cela lui permet d'être partie prenante du travail. Ainsi la situation offre un espace d'autonomie pour tous les acteurs : la personne-ressource qui intervient quand elle le pense nécessaire, sans dépendre exclusivement de la demande qui peut lui être fait et le groupe qui peut choisir ou pas de faire appel à elle.

6. Faire prendre conscience des processus

Phase 5

Analyse

Qu'est-ce que comprendre ? Comment s'y est-on pris ? Toutes les stratégies utilisées.
Qu'est-ce qui a permis de produire ensuite les conversations ? Toutes les stratégies utilisées.
C'est le moment de donner la parole aux personnes ressources qui vont pouvoir rapporter leurs observations.

Construire un savoir suppose des prises de conscience successives de tout ce qui a permis cette construction. Tout apprentissage nécessite une prise de recul et une articulation entre les activités de communication et de métacognition.

Résoudre un problème complexe nécessite de passer par différentes tâches et différentes phases : curiosité, amusement, stimulation, excitation, difficulté, découragement, rupture, redémarrage, effort, plaisir... Il est indispensable d'en prendre conscience, de les analyser, de comprendre par où l'on est passé, ce que l'on a fait concrètement, quels effets cela a produit, à quel moment s'est-on découragé, pourquoi est-on reparti à l'attaque, etc.

Sans ce travail de conscientisation, le risque est grand d'assigner les élèves au seul faire, à la tâche, à la production, au but, sans leur donner accès aux clés qui permettent de comprendre et aux concepts.

L'analyse réflexive permet de mettre tout cela au jour et de réfléchir aux différentes ressources dont chacun dispose, et en premier lieu la capacité à remobiliser ce qu'on connaît déjà, seul et/ou ensemble : c'est une sorte de "révélation" pour certains élèves qui ont trop pris l'habitude de dépendre toujours de l'enseignant.

Dans cette démarche, chaque phase est suivie d'un moment de réflexion qui permet des prises de conscience nécessaires pour poursuivre le travail et construire le sens de l'activité : phase 1, l'importance des indices non verbaux pour comprendre ; phase 2, on peut se faire comprendre sans les mots de la langue mais peut-on s'en contenter ? ; phase 3, l'importance de la responsabilité, de l'entraide et l'analyse de la production ; phase 4, la capacité à mobiliser ses propres ressources, le chemin parcouru : "on a été capables d'élaborer une conversation" ; phase 5; la prise de conscience des processus, le retour sur le sens de l'activité.

Il est souhaitable qu'au fil de l'année, tous les élèves puissent être personnes-ressources. L'enseignant doit inventer les situations qui donnent l'occasion de cette expérience formatrice à tous les élèves.

C'est ainsi que peut se constituer une réelle communauté d'apprentissage

7. De la communauté d'apprentissage à la communauté de pratique, d'élaboration de connaissances, ou de recherche

Penser l'activité dans ces termes pour nos élèves, c'est être amené logiquement à la penser aussi pour nous. Non pas pour répondre simplement à une quelconque injonction institutionnelle, "Travaillez en équipe", mais parce que

- on est plus intelligent à plusieurs que tout seul et on invente plus facilement et davantage
- ensemble, on s'encourage, on résout mieux les problèmes et on dédramatise les difficultés
- on peut mutualiser et cela fait gagner un temps précieux

*"Une communauté de pratique est constituée de groupes d'individus engagés dans la même occupation ou dans la même carrière. Ces individus interagissent sur une base continue en vue de maîtriser et d'améliorer les savoirs et savoir-faire de leur domaine d'intérêt (...) Une communauté de construction de connaissances regroupe des individus engagés dans la production, la proposition et le partage d'idées et de connaissances pour faire progresser leur communauté (...). Il s'agit d'y co-élaborer des connaissances. (...) Il existe une similarité avec la communauté de recherche où la production et le partage d'idées et de nouvelles connaissances deviennent une responsabilité des membres qui exposent et confrontent leurs théories avec celles des autres communautés. Les différents points de vue émis approfondissent leur compréhension des questions soulevées."*⁵

Au Secteur Langues du GFEN, nous nous "aidons" continuellement, nous co-élaborons des connaissances et des pratiques, comme en témoigne la genèse de cette démarche.

Le Réceptionniste a vu le jour en anglais⁶ comme un "outil de formation, permettant de mettre l'accent sur les indices non verbaux en communication, mais aussi, suivant les objectifs, l'hétérogénéité, le travail de groupe, l'acquisition de vocabulaire, voire l'évaluation" (Eddy Sebah).

Un atelier peut en amener un autre. Le travail dans une langue peut être transposé dans une autre langue. Voilà deux des partis pris de notre travail. Nos pratiques de mutualisation nous permettent ainsi de partager le travail des uns et des autres et de penser les situations d'apprentissage en langues à la fois dans la prise en compte de la spécificité des contextes particuliers et dans une approche commune de la langue, orientée vers l'action.

La version en espagnol du *Réceptionniste*, prend largement appui, comme on pourra le constater, sur la version en anglais, antérieure et n'existerait pas sans elle. Le lecteur hispaniste pourra y voir une attention plus particulière à la question de l'hétérogénéité, dans la

⁵ http://fr.wikipedia.org/wiki/Communauté_d'apprentissage

⁶ Voir sur notre site, <http://gfen.langues.free.fr/>, le descriptif de la version en anglais : http://gfen.langues.free.fr/pratiques/hotel_receptionist.pdf

mesure où les classes d'espagnol peuvent comporter des élèves d'origine espagnole ou latino-américaine, plus outillés que leurs camarades dans la langue cible. Mais cette spécificité devrait disparaître à terme avec la prise en compte des niveaux du CECRL. Il n'en demeure pas moins qu'une classe de langue, comme tout regroupement, comporte de l'hétérogénéité. Cet atelier présente une modalité de travail qui permet d'utiliser cette hétérogénéité comme un levier, comme une ressource pour porter plus loin le travail d'acquisition de la langue, en classe ou en formation.

8. Pour une culture de l'étayage

L'aide, telle qu'elle est déclinée tout au long de la démarche est orientée vers la construction de l'autonomie. Elle ne s'apparente pas à du soutien dont on sait qu'il tient trop de la béquille : quand elle est retirée, "l'édifice" tombe. L'aide, ici, est davantage de l'ordre de l'étoyage dont la métaphore serait plutôt celle de l'échafaudage — *el andamiaje* en espagnol ⁷ —. L'échafaudage, c'est ce qui permet de grimper pour construire plus haut. Si on le retire, "l'édifice" tient.

C'est vers la construction de l'étoyage qu'il nous faut collectivement nous orienter. Un étoyage solide et délicat qui permette un agir ensemble pour mieux construire les savoirs et l'autonomie.

⁷ *El andamiaje* désigne en espagnol à la fois l'échafaudage qui permet la construction d'un édifice et l'étoyage de Bruner.