

Un journal d'apprentissage pour préparer à l'enseignement

Bernadette Grandcolas

Autumn 1986

Volume 6

Number 3

L'expérience présentée ici se déroule à l'Université de Paris VIII avec les étudiants qui se destinent à l'enseignement du français langue étrangère : leur cursus exige 25 heures d'apprentissage d'une langue nouvelle, accompagnées d'une réflexion sur cet apprentissage. Plusieurs universités ont créé des cours de langue spécifiques à ces étudiants. Nous avons préféré profiter du grand éventail de langues offert par notre université et laisser le choix de la langue apprise à chaque étudiant : celui-ci se trouve alors dans un groupe d'apprenants "normal" et choisit d'apprendre une langue pour laquelle il a en général un minimum de motivation. Les cours sont de 2h30 par semaine pendant 10 semaines; chaque semaine l'étudiant rédige un "journal de bord" qui lui est rendu avec quelques commentaires sur les points les plus intéressants de son travail. A la fin du semestre, l'étudiant rédige une synthèse et c'est à partir de ces synthèses que je vous présente ici quelques remarques qui me semblent pertinentes pour tout enseignement des langues.

Ce type de recherches se développe maintenant depuis presque une dizaine d'années : plusieurs "language learner diaries" ont été établis à UCLA. Plusieurs articles sont parus indiquant que l'étude des stratégies des "good language learners" pouvait être intéressante. Par ailleurs les recherches sur la conscientisation et l'autonomie des apprenants se développent (CRAPEL, Allwright).

Comme nous l'avons trouvé dans les "diaries" américains, ce sont surtout les facteurs psychologiques de l'apprentissage qui sont mis en valeur. Ainsi, le rôle de l'enseignant est perçu comme fondamental, surtout pour le maintien de la motivation. Bonne humeur, sourire, chaleur, vitalité, confiance sont des termes qui reviennent fréquemment. Mais cela ne suffit pas, l'implication de l'enseignant envers les étudiants est perçue comme fondamentale : "l'enseignant, bien que toujours très aimable ne prenait absolument pas en compte les difficultés et les besoins des étudiants. Il avait dans la tête des objectifs très précis pour chaque cours, objectifs que nous ne connaissions absolument pas"; "l'enseignant devrait savoir se remettre en question, analyser les réactions d'une classe en tant que

symptôme”; “en nous mettant en situation d’échec, il nous a bloqués”; “il n’y a rien de plus irritant quant vous posez une question à un enseignant que de s’entendre répondre : nous verrons cela plus tard”.

La vie du groupe est également perçue comme un élément important : “la bonne entente du groupe a été essentielle et a certainement favorisé les risques” que je prenais en essayant des phrases nouvelles”. Un autre thème psychologique récurrent est l’impression d’une certaine infantilisation due aux souvenirs d’apprentissage scolaire, que ce soit au niveau individuel (“je me surprends un soir à espérer que le prof interrogera mon voisin, à propos d’une question que je n’ai pas comprise”, “j’avais le désir inconscient d’être prise en charge, sécurisée, à cause de mon apprentissage de l’anglais à 11 ans”) ou sur le plan collectif (“nous faisons un contrôle sur les verbes. Le prof part 5 minutes pour aller chercher le technicien au labo, tout le monde profite de son absence pour regarder le livre ... j’avais l’impression d’être à l’école primaire”).

Méthodologie

L’université offre la possibilité d’apprendre une vingtaine de langues différentes, mais il n’existe aucune harmonisation entre les méthodologies employées. On ne peut rêver meilleur inventaire pour sensibiliser les étudiants à l’évolution méthodologique : on trouve des cours grammaire/traduction confiés à des lecteurs étrangers venus faire une thèse de littérature, des cours fondés sur la méthode directe; plusieurs départements utilisent, sans les remettre en question, des méthodes audio-visuelles dont l’université était très fière à la fin des années 60... Cette variété permet des discussions intéressantes lors des réunions de synthèse (5 fois dans le semestre) et provoque beaucoup de commentaires dans les journaux de bord. Sans nous y attarder ici, nous mentionnerons cependant un certain nombre de remarques concernant la part de la grammaire dans l’enseignement.

Grammaire :

Ces remarques ne sont peut-être pas généralisables; il ne faut pas oublier que notre public est composé d’apprenants “grammatisés” et intéressés par ces questions. Ils ont tous ressenti le besoin de faire appel à la grammaire, mais ont rejeté les explications grammaticales unilatérales “le prof a fait une révision de toute la morphosyntaxe du portugais en vue de préparer l’examen; je dis bien ‘le prof’ car nous sommes restées très inactives”, “j’ai bien aimé son intervention : essayez de tirer vous-même une règle du suffixe datif après avoir vu une série d’exemples;

c'est une méthode positive pour moi", "je me rends compte que je retiens beaucoup plus facilement les mini-règles que le prof apporte selon les problèmes des étudiants que les grands tableaux synthétiques. Petit à petit, on essaie de créer une cohérence entre tous ces points disparates", "il me plaît que ce soit les étudiants qui fassent les remarques en soulevant les problèmes de grammaire, de façon à ce que ces points ne soient pas traités en blocs homogènes faisant l'objet de phases d'écoute interminable, mais brièvement traités et repris au cours des séances suivantes".

Utilisation du français à l'intérieur du cours :

Les étudiants ont été sensibles à cette question. Ils ont regretté que dans certains cours la langue étrangère ne soit pas utilisée pour tout ce qui touche à la vie quotidienne de la classe : "le prof nous a dit bonjour en italien la septième séance et nous a souhaité 'joyeux Noël' en français..." Les dialogues de la méthode d'italien sont systématiquement présentés avec leur traduction : "dommage qu'il y ait cette traduction presque simultanée; même si certains mots nous échappent, le sens global est compris... La familiarisation avec la langue est possible, si on nous laisse le temps de nous en emparer, même avec des doutes, et les efforts de compréhension sont plus profitables, puisque nous avons un rôle actif dans cette recherche de la compréhension", "l'enseignant traduisait systématiquement tous les mots et phrases qu'il nous présentait, sans nous laisser le temps d'essayer de deviner le sens de ces derniers selon leur contexte, ce qui mettait les étudiants dans une situation de réception passive. Il me semble que la traduction systématique n'est pas plus souhaitable que le refus systématique de la traduction, car cette attitude donne aux apprenants l'habitude de décortiquer la langue, c'est-à-dire de traduire tous les mots pour pouvoir comprendre une phrase, et d'autre part l'habitude de s'exprimer en polonais par la juxtaposition de différents mots étudiés isolément, au lieu d'essayer d'acquérir globalement des expressions qui sont indispensables à la communication"; "l'évacuation des habitudes de sa langue est freinée lorsque le professeur traduit systématiquement les structures nouvelles empêchant ainsi la perception globale". En revanche on trouve des remarques qui montrent les avantages de la démarche inverse : "quand le professeur cherche à nous expliquer quelque chose en portugais, non seulement on écoute ce qu'elle dit pour comprendre, mais on retient plus ou moins inconsciemment certains aspects de son discours (sa façon d'argumenter par exemple), que l'on emploiera sans s'en rendre compte un autre jour lors d'une interaction dans laquelle on se sera

suffisamment senti impliqué; “le professeur ne parlera qu’en espagnol, même pour aborder une difficulté grammaticale et l’inquiétude s’effacera peu à peu, car si on ne comprend pas la totalité de son discours, on parvient à saisir l’essentiel, qui est répété et formulé différemment et que les étudiants peuvent isoler du reste.” “Les étudiants maintenus dans le bain de langue ont moins de mal à s’exprimer, à prendre la parole. Le passage incessant d’une langue à l’autre est facteur de ralentissement, favorise la traduction mentale et empêche toute perception globale”. Terminons avec une remarque qui peut nous amener à réfléchir sur la manière d’établir la communication en langue étrangère : “le français s’est introduit de manière insidieuse dans le cours : au début, nous étions sensés être dotés d’une intuition prophétique et le français était sacrilège. Progressivement, il a perdu son caractère tabou jusqu’à l’omniprésence : les étudiants n’ayant jamais appris à demander la signification d’un mot portugais, l’ont accueilli avec soulagement et le professeur, initiateur de l’interdit a eu recours à la traduction, faute d’avoir mis au point un métalangage cohérent”.

Civilisation et culture étrangère :

Nous nous arrêtons peu sur cette rubrique, car dans le cas de l’enseignement de l’anglais, vu souvent dans les cours d’adultes comme une langue internationale, se posent des problèmes particuliers. Notons cependant que dans la plupart des journaux de bord, on relève des regrets sur le peu d’importance donnée à l’aspect culturel dans les cours, et combien l’apprentissage de certains éléments linguistiques a été favorisé par leur présentation dans un contexte étranger. Plusieurs suggestions sont faites pour intégrer cette dimension au cours :

- “le cours ne doit pas prendre sa justification en lui-même; son principal intérêt est d’ailleurs, par exemple dans la rencontre de personnes parlant la langue, dans la presse ou la littérature”
- “il serait bon qu’au début de chaque cours les apprenants parlent de leurs contacts avec la langue, de leurs échanges avec les natifs pendant l’espace de temps entre les séances”.

Stratégies

Dès le début des cours, les étudiants avaient été sensibilisés à cet aspect de l’analyse et ceci par l’article de Joan Rubin sur ce sujet. Leur travail dans ce domaine a consisté à illustrer par des exemples concrets une partie des stratégies définies par

Joan Rubin et aussi et surtout à définir leur style d'apprenant :

- “je m’invente des monologues intérieurs pour utiliser des expressions qui me plaisent (caractère ludique de l’apprentissage d’une langue)”
- “j’ai beaucoup joué avec les sons : j’ai calqué ma voix sur celle de la cassette afin d’avoir même rythme et même intonation”.

Tous, dans leur bilan final indiquent que cette analyse des stratégies a beaucoup favorisé leur apprentissage : elle les a sensibilisés à l’idée de l’importance d’une participation active, de faire jouer l’aptitude à la déduction et à la nécessité de prendre certains risques en dépit des possibilités d’erreur.

Interaction

Pendant certains cours, les étudiants avaient pour consigne de regarder de plus près comment se déroulaient les échanges dans la classe : beaucoup de fiches portent des remarques sur le questionnement, la correction et les différents types de feedback, le sentiment d’authenticité ou non dans la communication. On retrouve les remarques désormais classiques sur l’importance du temps de parole de l’enseignant, sur la centralité de son rôle et le déroulement sans surprise des échanges (il existe encore de nombreuses interactions selon un schéma préétabli, chaque élève étant interrogé à son tour, de gauche à droite). Le fait d’avoir été sensibilisé à ces problèmes a modifié de façon intéressante certains comportements :

- “Les apprenants observateurs essayaient de temps en temps de décentraliser les échanges en posant des questions personnelles aux autres étudiants et au professeur pour susciter des interactions”
- “Nous étions un petit groupe décidé à communiquer en italien : dans le couloir, en attendant le commencement du cours, nous commençons à nous saluer et à communiquer, et cela de manière tout à fait ludique. La langue étrangère devenait une sorte d’excuse pour s’approcher de l’autre, devenir un autre : elle permettait d’être plus hardi (‘vieni con me bella ragazza!’) ou carrément fantaisiste”.

Dans d’autres cas, les étudiants sont amenés à prendre conscience de l’artificialité de la plupart des échanges :

- “L’étudiant A, qui pose une question à B son voisin, regarde en fait le prof, véritable courroie de transmission omniprésente, qui reformule à son tour la question (même si elle est correctement énoncée par A) et la renvoie à B. De toute façon, les étudiants ne se regardaient jamais : ils regardaient soit l’enseignant, soit leurs notes; ceci montre combien nous étions loin des situations de communication spontanée et aussi illustre la valorisation de la relation enseignant/apprenant par rapport à la relation apprenant/apprenant”.

Cette citation décrit probablement un comportement qui est moins fréquent actuellement, mais elle illustre bien ce phénomène de la “double énonciation” (Trévisé) courante dans les échanges didactiques. Cependant, l’authenticité de certains échanges a été reconnue et analysée :

- “Il faut qu’il y ait toujours un destinataire à mes interventions : je me sens incapable de faire des efforts pour quelque chose ou quelqu’un imaginaire”.
- “Vers la fin du semestre, l’enseignant nous a posé des questions personnelles concernant notre activité en dehors de l’université. J’ai éprouvé un grand plaisir à parler de ce qui m’implique, de ce qui constitue mon univers personnel. Le groupe classe est ‘ici et maintenant’ dans une situation de communication liée au vécu.”

Beaucoup de commentaires ont été faits à propos du problème de la correction : sa nécessité n’est pas niée de façon absolue, mais elle est souvent très mal vécue.

- “Le fait d’être interrompu à chaque erreur commise provoque un blocage et est ressenti comme pénalisant.”

Deux solutions sont proposées : la simple reprise comme dans les situations naturelles, la coopération dans le groupe si une bonne ambiance est créée.

Bilan

Tous les étudiants qui ont participé à cette expérience l’ont vécue de manière très positive, en dépit du travail qu’elle entraînait. Ils ont su en tirer de nombreuses conséquences, tant sur le plan de l’apprentissage que sur celui de l’enseignement :

- “Ce travail d’observation m’a fait prendre conscience du rôle que je pouvais jouer dans mon apprentissage de la langue : il m’était possible d’intervenir dans ce cours, même avec cette méthode traditionnelle, puisque j’avais envie d’apprendre autrement autre chose. Il me semble que si chaque apprenant pouvait prendre conscience de son apprentissage, le déroulement du cours serait changé.”
- “Notre rôle d’apprenant/observateur a fait que nos interventions étaient moins spontanées, plus réfléchies et orientées consciemment pour vérifier telle ou telle hypothèse... Nous étions beaucoup plus sensibles à ce qui est important ou non... Se poser des questions ne peut que faire progresser l’apprentissage de façon efficace. Il ne faut pas arriver au cours de langue en ‘consommateur’ passif”.
- “La négociation des objectifs, les discussions au sujet des différentes stratégies et ‘ruses’ employées, la sollicitation de la capacité de déduire sont des éléments qui doivent faire partie intégrante du cours”.
- “Je pense qu’au sein d’un groupe d’apprenants, la comparaison des stratégies d’apprentissage pourrait être très fructueuse pour ceux qui n’ont pas pu imaginer une stratégie personnelle pour assimiler telle ou telle notion”.

Un étudiant fait même la proposition suivante :

“Pourquoi pas, au vu de cette expérience, instaurer dans les cours de langue des dialogues plus ouverts avec les apprenants en les mettant à tour de rôle comme observateurs?”

Pour terminer, j’aimerais citer les conclusions d’une étudiante, qui enseigne l’anglais dans la formation permanente :

“Je pense être devenue à la fois exigeante et plus compréhensive avec mes étudiants : je ne les laisse pas s’endormir dans leur rôle d’apprenant passif, ni se contenter d’à peu près. Je connais le sentiment d’inquiétude que peut donner l’impression de ne pas contrôler ce qui se passe. Je fais plus d’attention qu’avant à ce que mes instructions soient absolument claires, à ne pas marquer de sympathie plus marquée à un étudiant qu’à un autre et surtout à l’atmosphère de la classe”. Ainsi, pour l’apprentissage comme pour l’enseignement, cette expérience s’est révélée très positive et je vous souhaite tous de pouvoir la vivre un jour !

Bibliographie:

Journaux de Bord et Apprentissage

K. BAILEY, "Competitiveness and Anxiety in Adult Second Language Learning: looking at and through the diary studies", *Classroom oriented Research in Second Language Acquisition*, (eds. M. LONG, H. SELIGER), Newbury House, 1984.

K. BAILEY, M. OCHSNER, "A methodological review of Diary Studies: windmill tilting or social science", *Second Language Acquisition Studies* (eds BAILEY, LONG, KRASHEN), Newbury House, 1983.

F. SCHUMANN, "Diary of a language learner, a further analysis", *Research in Second Language acquisition* (eds. SCARCELLA, KRASHEN), Newbury House, 1978.

Journaux de Bord et Enseignement

S.DEVITT, D.SZELSNIK, "Une expérience d'apprentissage du russe", *Champs Educatifs*, 3 (ed. R. VIVES), Université de Paris VIII, 1981.

R. PASTOR, "Le cours de Grec", *Les Langues Modernes*, 1, 1985.

J. RUBIN, R.HENZE, "The Foreign Language Requirement: a suggestion to enhance its educational role in teacher training", *TESOL Newsletter*, 15, 1, 1981.

Journaux de Bord et Recherche

D.ALLWRIGHT, "Classroom centered research on language learning and teaching: a brief historical overview", *TESOL Quarterly*, 17.2.1983.

A. COHEN, "Studying second language learning strategies: how do we get the information", *Applied Linguistics*, 5.2.1984.

S. GAIES, "The investigation of language classroom processes", *TESOL Quarterly* 17.2.1983.

M. LONG, "Inside the 'Black Box'", *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*, Newbury House, 1984.

H.W. SELIGER, "The language learner as linguist: of metaphors and realities", *Applied Linguistics*, 4.3.1983.

Conseils pour l'apprentissage

P. PIMSLEUR, *How to learn a foreign language*, Heinle and Heinle, 1980.

M.A. REISS, "Helping the unsuccessful language learner", *FORUM*, April 1983.

J. RUBIN, "Study of cognitive processes in second language learning", *Applied Linguistics*, 2.2.1981.

J. RUBIN, 1. THOMPSON, *How to be a more successful language learner*, Heinle & Heinle, 1982.

J. RUBIN, "What the good language learner can tell us", *TESOL Quarterly*, 9.1.1975

H. STERN, "What can we learn from the good language learner?", *Modern Languages in Scotland*, 11.1975.