

Une approche post-communicative de l'enseignement de l'anglais dans le système français

Anne-Marie Kuperberg

Abstract

L'enseignement de l'anglais s'est profondément transformé au cours des deux dernières décennies. Approche structurale, approche audio-visuelle puis approche communicative vécue comme une libération de son enseignement : la langue était considérée comme outil de communication et non plus comme objet d'étude. Quinze ans après l'adoption de cette dernière approche, des réticences voient le jour : sans vouloir la renier, notre système prend des distances, mesurant les risques que fait encourir une vision purement utilitaire de la langue. Comment le système français a vécu l'adoption de cette approche, les limites qu'a induit une acception réductrice de la communication, enfin l'évolution qu'elle subit maintenant à la convergence de son usage authentique et de sa perception comme objet et outil de son étude, tels sont les quelques aspects développés dans cet article.

The teaching of English has changed profoundly in the course of the last two decades. The structural approach, the audio-visual approach, then the communicative approach, perceived as a liberating influence: the language was at last considered as a tool of communication and no longer as an object of study. Fifteen years after the adoption of the communicative approach, doubts are starting to appear: without wanting to reject it completely, our system is standing back, measuring the risks that a purely utilitarian vision of language can incur. Some of the aspects that this article considers: how the French system has experienced the adoption of this approach; the limits of a very reduced sense ascribed to the term "communication"; the changes that approach is undergoing at the moment, towards a convergence of language-as-use and language-as-object-of-study.

Les facteurs de réussite de l'apprentissage d'une langue étrangère, les stratégies mises en oeuvre par celui qui apprend, les approches et techniques pédagogiques efficaces, les voies diverses qu'emprunte le savoir pour devenir compétence, rien encore aujourd'hui n'a pleinement livré son mystère. Ceux

dont le métier et la passion sont d'enseigner une langue vivante sont conduits à formuler des hypothèses didactiques et se voient investis, jour après jour, de la responsabilité d'en tester la pertinence et le caractère généralisable pour les faire évoluer au vu des effets obtenus.

Peu étonnant, dans ces conditions, que l'enseignement de l'anglais dans notre pays soit parfois accusé de céder à la dernière mode, adoptant puis rejetant avec le même ardeur théories didactiques et pratiques pédagogiques.

Dans quelles circonstances l'approche communicative a-t-elle été adoptée ?

C'est ainsi qu'après avoir adhéré au début des années 70 avec une foi parfois tyrannique aux théories behavioristes et skinnériennes pour mettre en place un apprentissage par acquisition d'automatismes efficaces dont on pensait qu'il ferait miracle, notre système éducatif, en ayant perçu les limites, commença à la fin des années 70 à considérer avec intérêt les retombées pédagogiques des théories de la communication et de leur façon instrumentale et fonctionnelle de considérer le langage, analysé en termes d'actes de langage - *'dire, c'est faire'*, comme le diffusaient alors les travaux du Conseil de l'Europe.

Plus qu'une évolution, ce fut alors une véritable révolution. D'abord la vision de ce qu'était l'apprentissage de l'anglais subit un changement fondamental. Si les progressions adoptées par les manuels restèrent grammaticales - mesure raisonnable - allant de la morpho-syntaxe simple à la morpho-syntaxe complexe, la recherche permanente du lien qu'entretiennent les formes et les situations dans lesquelles leur emploi traduit leur valeur, pour adopter ces situations comme cadre de l'entraînement fit que cessa la perception de l'enseignement de l'anglais comme une algèbre abstraite et que les élèves perçurent avec plaisir la puissance informative, émotive, injonctive ou encore phatique de la langue étrangère.

De ce fait les pratiques pédagogiques se transformèrent pour donner la parole aux élèves, non pas parole réflexe mais parole calculée, même si elle ne s'exerçait que dans le cadre de situations non authentiques mais simulées, dans lesquelles prévalait le principe d'inégalité d'information. L'on échappait ainsi au formalisme abstrait et l'on satisfaisait - certes après les avoir artificiellement choisis et créés - les besoins langagiers liés à la communication.

Par ailleurs, l'on prenait enfin conscience de l'importance de la compréhension, de la nécessité d'un entraînement spécifique et d'une exposition non

seulement fréquente à du langage rendu intelligible par la prégnance du contexte mais aussi active par la recherche organisée, systématique et rationnelle du sens, à l'oral comme à l'écrit.

Les élèves, au cours des années 80 qui représentent l'époque de la massification de l'enseignement, firent de grands progrès. Ils acquirent souplesse et flexibilité dans l'expression et améliorèrent de façon spectaculaire leur capacité de compréhension.

Pourquoi le système français tend-il à rejeter l'approche communicative?

Comment expliquer, dans ces conditions, que notre enseignement éprouve aujourd'hui le besoin de prendre de la distance par rapport à cette approche communicative, sans l'abandonner mais en la considérant toutefois comme une phase qu'il faut dépasser ? Plusieurs raisons à cela, relevant davantage d'une vision réductrice de ce qu'elle est que de défauts inhérents à cette approche :

- Les schémas anciens ont la vie dure : à la recherche de l'acquisition de réflexes skinnériens se substitua la recherche de réflexes fonctionnels et l'on confondit choix possible et encourageant d'une structure disponible chez un élève donné placé dans une situation donnée avec interchangeabilité des structures relevant de la même fonction et c'est ainsi que l'on entendit des classes - certes verbalement actives - dérouler, à l'injonction du professeur le paradigme de l'expression des goûts, de la volonté, de la capacité, du probable, du doute, etc. Pour avoir voulu que cesse le divorce entre forme et sens, on le recréa ailleurs.
- L'on confondit aussi sémantisme lexical et fonctions du langage, les atomisant à l'infini et les détournant bien souvent de la véritable intention de dire. Ce n'est pas exprimer le regret que de dire "*I regret to inform you that...*"
- L'on gomme les nuances rhétoriques que recouvre la diversité grammaticale et c'est ainsi que l'on put abusivement désigner comme exprimant le conseil un énoncé tel que : "*He shouldn't have acted that way.*"

- Plus fondamentalement, autant l'enseignement de base dispensé au collège pouvait s'accommoder facilement d'une philosophie instrumentale du langage, dans laquelle la parole sert principalement aux actes de la vie quotidienne et à l'expression des émotions, des sentiments ou des idées qu'en déclenchent les événements triviaux (encore que les limites s'y soient également fait sentir), autant l'enseignement dans les classes de lycée s'en trouvait appauvri malgré l'apparente activité verbale des élèves. Réduire l'étude d'un texte à sa paraphrase fonctionnelle, la communication entre les élèves se limitant de toutes façons à l'expression de l'accord ou du désaccord ("*I agree/ I disagree with...*") ou à celle de l'opinion personnelle ("*In my opinion.../ To my mind...*", voire "*As far as I am concerned...*") n'est satisfaisant ni pour celui qui l'étudie ni pour l'institution dont les objectifs sont plus ambitieux, la réaction des élèves à la pauvreté de l'exercice intellectuel et linguistique étant bien souvent le mutisme. En effet, la langue - même étrangère - peut-elle se réduire à ce que l'on utilise pour dire ? Peut-on oublier qu'elle est trace et outil du travail de la pensée ? Qui plus est, comment exister pour communiquer au sein d'un groupe de quarante élèves quand le fossé est infranchissable entre les commentaires intelligents que l'on souhaiterait apporter et les moyens indigents que l'on a à sa disposition !
- Par ailleurs et pour la grande majorité des professeurs d'anglais, sous l'influence des publications pour la plupart anglo-saxonnes qui ont essayé l'approche communicative, destinées à un public d'adultes formé le plus souvent à des fins professionnelles, l'enseignement de la grammaire explicite cessa de représenter un aspect important sauf pour être simple description atomisée de ses manifestations morphosyntaxiques. C'était méconnaître qu'il existe entre le français et l'anglais des différences conceptuelles d'importance, en particulier dans le domaine de la détermination grammaticale pour ce qui concerne le groupe nominal et dans ceux du traitement du temps, de l'aspect et de la modalité pour ce qui concerne le groupe verbal. Or, pour citer deux exemples, sauf à veiller à ce que soient mis en place les concepts de dénombrabilité et d'indénombrabilité ou à rattacher l'emploi de *be V-ing* à la notion de "particulier", il est vain de penser que les points de repère que procure la seule pratique, même en situa-

tion riche de sens, pratique que n'étayerait ni l'observation ni la réflexion, peuvent suffire et se révéler efficaces pour tous.

- Enfin, approche communicative et priorité absolue à l'expression orale ont souvent été confondues au détriment du développement indispensable des capacités non pas directement liées à la communication (comprendre et s'exprimer) mais à la situation d'apprentissage d'une langue étrangère. En effet, lorsque prévaut l'illusion d'un apprentissage quasi naturel par la pratique et l'exposition dans des situations calquées sur le réel mais évidemment artificielles, comment l'élève francophone parvient-il à baliser l'acquisition de l'anglais de repères grammaticaux solides, fiables en toutes occasions, de nature à construire une vision de la langue comme système et non pas juxtaposition d'usages aléatoires ? Comment parvient-il à mémoriser, organiser, enrichir ses connaissances lexicales par leurs simples perception et emploi en situation, quand on sait tout le traitement de tri, de classement, de création de références croisées nécessaire à la mémorisation ?

Comment parvient-il encore à améliorer sa prononciation si le jeu de la communication vaille que vaille ne lui donne ni le temps ni l'occasion d'éduquer son oreille et de percevoir la phonologie comme un système rationnel et chargé de sens dans lequel il est aussi possible d'avoir des points de repère ?

Quelle nouvelle acception donner au mot "communication" dans le contexte institutionnel de l'enseignement de l'anglais ?

Les pratiques pédagogiques, sans renier l'approche communicative, se sont, au cours des dernières années, progressivement modifiées. C'est ainsi que d'aucuns parlent désormais d'une approche post-communicative de l'enseignement/apprentissage de l'anglais, approche qui dépasse l'acception réductrice de ce qu'est la communication.

A travers l'enseignement de l'anglais, l'objectif de l'institution n'est pas seulement d'enseigner à parler l'anglais. Comment le pourrait-elle quand elle n'offre aux élèves en groupes de 25 à 40 que 700 heures d'enseignement de la 6ème à la Terminale, durée équivalant à un séjour de deux mois à l'étranger.

L'objectif est à la fois plus modeste et plus ambitieux. Plus modeste :

apprendre une langue et acquérir "fluency" et "accuracy" requiert plus que ce nous donnons. Plus ambitieux : le produit de l'apprentissage d'une langue ne se réduit pas à sa pratique correcte, c'est une intelligence aiguisée, un raisonnement plus rigoureux, une mémoire active, des stratégies d'apprentissage affinées et efficaces, un éveil culturel perspicace etc.

Demeure le principe irréductible de la découverte du sens dans des situations dont la pertinence à l'expérience de celui qui apprend assure la compréhension, à l'oral comme à l'écrit.

Demeure l'autre principe irréductible de la production de significations dans des situations telles qu'elles assurent la mobilisation calculée des formes pertinentes.

Perdre le principe de l'inégalité d'information entre les individus : la technique en est bien connue et elle est efficace. Mais ce principe s'élargit et favorise le retour au texte :

- c'est l'exploitation de l'inégalité d'information entre texte et élève dans le cadre d'activités de décodage qui rendent ce dernier questionneur du texte ; si le texte élémentaire se prête à ce jeu des questions et réponses : repérage des personnages, recherche des référents, de la valeur des formes grammaticales, interprétation de l'implicite (ou du sens des intonations à l'oral), etc., le texte de littérature ou de civilisation étudié au lycée s'en accommode mieux encore car l'élève a l'habitude de l'appliquer aux textes qu'il étudie dans sa langue maternelle : repérage du traitement du temps, repérage des procédés rhétoriques, des images, de la voix du narrateur, etc.
- ce sont les travaux d'observation de la langue en contexte, lexicale et structures, et les activités de réflexion sur les écarts de sens entre des structures voisines ou interchangeables ou encore souvent confondues par les francophones.

Dans ces conditions, peut alors se construire un langage non plus emprunté à des situations simulées mais pertinent à la situation d'étude et aux échanges qu'elle induit entre les élèves dans un contexte cette fois authentique de recherche collective du sens.

The Author

Anne-Marie Kuperberg is Inspecteur Général d'Anglais, Ministère de l'Education Nationale, rue de Grenelle, 75007 Paris.