

Quelques conditions de rapport de l'enseignant de FLE à la langue. Résultat d'une enquête dans le primaire

Jacky Verrier Delahaie

Universitat Rovira i Virgili (Tarragona)

Xavier Burrial Sancho

Universitat de Lleida

0. Introduction

Les questions du rapport de l'apprenant au savoir sont l'objet de nombreuses études et recouvrent plusieurs domaines de recherche (recherche sociologique, clinique, anthropologique, didactique), mais moins abondants sont les travaux du rapport de l'enseignant au savoir, dans ce cas, du savoir à enseigner. L'entrée du rapport au savoir qui est retenue ici est celle de la didactique, des caractéristiques propres au savoir disciplinaire à enseigner qu'est la langue étrangère. L'approche didactique est centrée sur les savoirs scolaires spécifiques (la grammaire, le vocabulaire, la phonétique) à l'intérieur du champ disciplinaire général (la langue).

Aujourd'hui, l'objectif prioritaire de l'enseignement de la langue étrangère est la maîtrise de la communication¹, c'est-à-dire, l'emploi qu'un individu fait de la langue dans une situation déterminée. Il existe une description de la langue (grammaires, dictionnaires) qui facilite son enseignement, mais il n'y a pas de description de la communication à enseigner²; une sorte de grammaire de la communication comme il existe une grammaire de la langue. Cependant, la communication a bousculé quelques principes didactiques solidement ancrés; l'acte de parole a modifié l'idée de progression grammaticale traditionnelle qui prônait d'aller du simple vers le compliqué et la situation de communication a pris la place de l'enseignement du vocabulaire par thèmes sémantiques. Entre un enseignement de la langue à repenser et un enseignement de la communication à élaborer, où se place l'enseignant?, autrement dit, quels genres de rapports entretient-il avec la langue à enseigner?

¹ Depuis notamment *Un niveau-seuil* (1976) et le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001).

² Les actes de parole, la notion de situation de communication, en fait, la pragmatique, ont cependant bien fait du chemin en ce sens.

1. Méthodologie

Cette étude est ciblée sur les enseignants de l’enseignement primaire car à cette étape éducative, l’entrée dans la langue chez l’apprenant se fait surtout du côté des outils linguistiques.

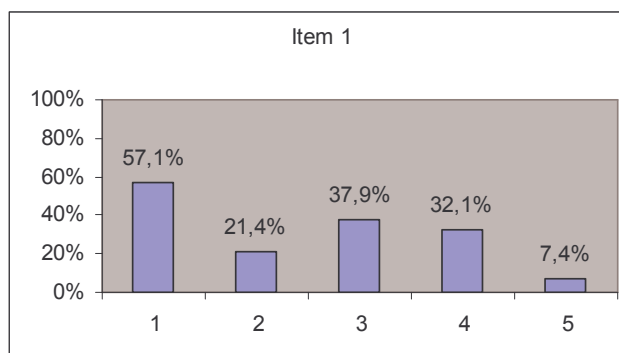
Quant à la méthodologie, nous avons procédé au recueil des opinions d’enseignants de l’enseignement primaire de la région de Tarragone concernant divers aspects de la langue à enseigner. Pour ce faire, nous avons utilisé un questionnaire composé de 9 items portant sur les sujets suivants: (1) les rapports d’utilité ou de plaisir de l’enseignant avec la langue, à savoir, si la langue s’enseigne parce qu’elle a une fonction pragmatique (l’utilité de la maîtrise d’une langue étrangère) ou parce qu’elle est source de plaisir (l’intéressant de l’enseigner et de l’apprendre) (2) sur le style d’enseignement qui détermine en partie d’autres questions concernant la place que l’enseignant donne à la grammaire et au lexique; (3) les rapports de l’enseignant face à une langue soit pré-construite à fins pédagogiques (par l’intermédiaire de l’utilisation des exercices structuraux, à trous, etc.), soit une langue plus spontanée (les documents authentiques, par exemple); (4) les rapports à la grammaire et au lexique à enseigner (classes de grammaire et lexique, progression grammaticale et lexicale).

2. Résultat du questionnaire

Nous reproduisons ci dessous chaque question suivie des résultats correspondant.

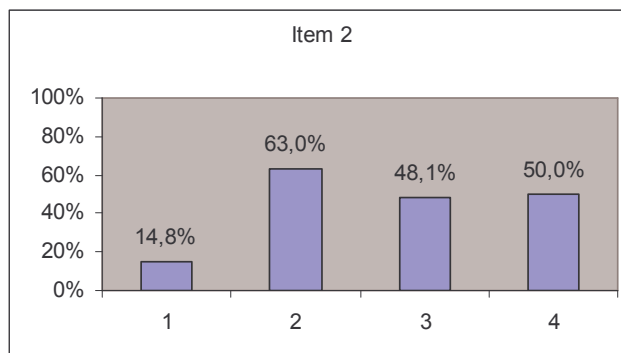
1) Vous enseignez le français:

- 1) Parce que c’est une langue utile dans la vie quotidienne.
- 2) Parce que c’est une langue intéressante pour elle-même.
- 3) Parce que c’est une langue utile et intéressante.



2) **Quels genres d'activités de vocabulaire faites-vous en classe?** Choisissez plus d'une réponse ou celle qui correspond le plus à votre façon de travailler.

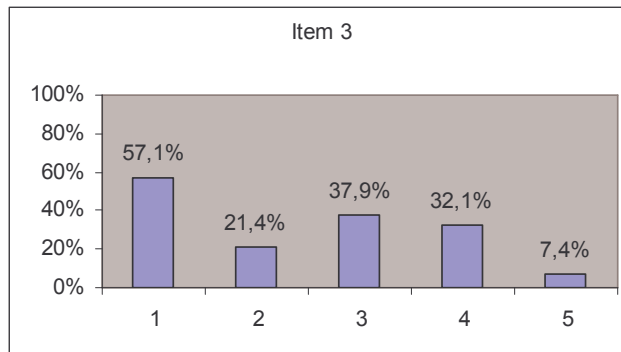
- 1) Je ne fais pas d'activités de vocabulaire.
- 2) Je fais des exercices à trous, avec des flèches.
- 3) Je fais des exercices à choix multiples.
- 4) Je fais des exercices de traduction pour voir ce qui est semblable ou différent.



3) **Que feriez-vous avec cette photo en classe?**

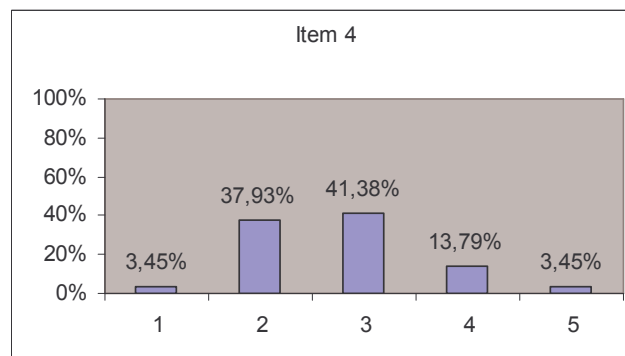


- 1) Vous feriez décrire le personnage.
- 2) Vous feriez colorier le personnage pour travailler les couleurs.
- 3) Vous poseriez une question du genre: «Vous aimez le cirque?»
- 4) Vous poseriez une question du genre: «Vous croyez que ce clown est content?»
- 5) Autres: _____



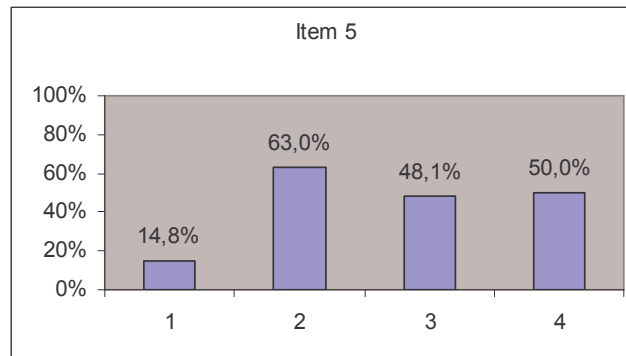
4) Vous faites des classes de grammaire (les articles, les adjectifs possessifs, le temps des verbes..., par exemple):

- 1) Jamais.
- 2) Quelquefois.
- 3) Assez souvent.
- 4) Très souvent.
- 5) Toujours.



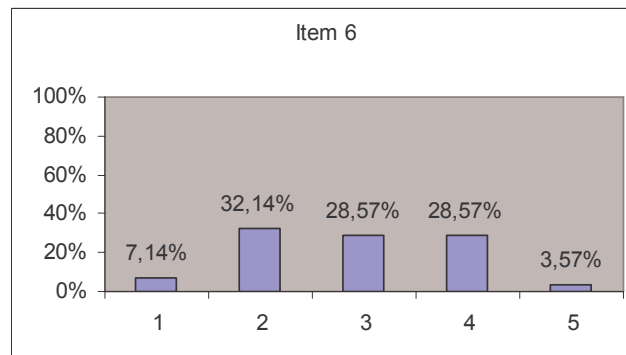
5) Quels genres d'activités grammaticales faites-vous en classe?

- 1) Je ne fais pas d'activités grammaticales.
- 2) Je fais des exercices à trous, avec des flèches.
- 3) Je pose des questions sur «pourquoi on dit ça?» «Pourquoi on ne dit pas ça?»
- 4) Je fais des exercices à choix multiples.



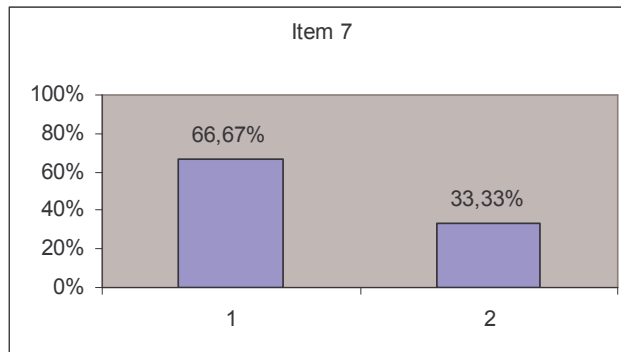
6) **Vous faites des classes de vocabulaire** (le vocabulaire de la maison, de la voiture, de la rue...):

- 1) Jamais.
- 2) Quelquefois.
- 3) Assez souvent.
- 4) Très souvent.
- 5) Toujours.



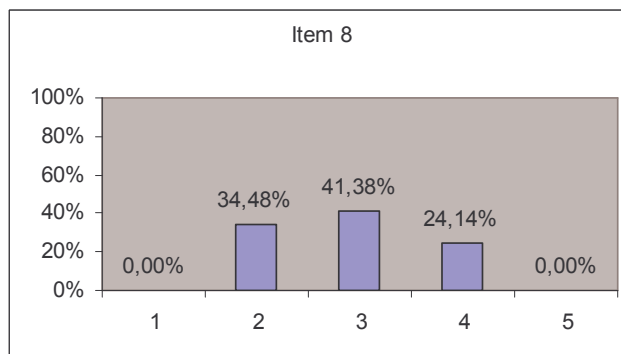
7) **Quand vous enseignez la grammaire ou le vocabulaire, vous:**

- 1) Allez du plus simple vers le plus compliqué.
- 2) Essayez de faire comprendre un point grammatical ou des expressions de vocabulaire même si vous considérez que c'est compliqué.



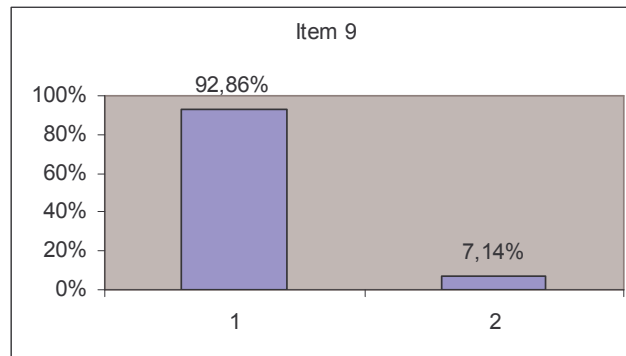
8) Vous utilisez des documents authentiques (journaux, publicités, films, recettes...):

- 1) Jamais.
- 2) Quelquefois.
- 3) Assez souvent.
- 4) Très souvent.
- 5) Toujours.



9) Croyez-vous qu'il serait intéressant qu'il y ait des Journées de Langue ou de Culture françaises comme il y a des Journées pédagogiques?

- 1) Oui.
- 2) Non.



3. Analyse des résultats

La lecture des résultats montre que les rapports au savoir sont variés en fonction de l'intérêt didactique du savoir à enseigner.

3.1. Le rapport concentrique

Item 1. La situation actuelle du FLE dans le monde oblige à rechercher des raisons autres que l'enseignement de la communication. Le français majoritairement appris en raison de son expansion jusque dans la seconde moitié du XX^{ème} siècle a été remplacé par l'anglais. Le français a ainsi changé de statut; la langue «belle, [et] en même temps langue utile» comme la définissait M. Blancpain dans la préface du *Cours de langue et de civilisation françaises I* (1953, p. VI), semble aujourd'hui être quelque peu privée de son second attribut. Cette situation est à la source de mouvements chez l'enseignant allant de raisons externes (besoins du français dans les échanges internationaux impliquant la maîtrise de compétences en savoir-faire) vers des raisons internes (enseignement d'un savoir pour le savoir). Ce genre de rapport au savoir est lié au rapport de l'enseignant à la réalité sociale et culturelle dans le sens où l'utile social ne correspond pas à l'intéressant personnel. Le rapport au savoir se situe ici au niveau de la différenciation entre l'utile et l'intéressant; il n'y a pas forcément de correspondance entre un rapport utile et un savoir intéressant, ce qui est utile n'est pas a priori intéressant et ce qui est intéressant n'est toujours utile. L'intéressant conduit à des rapports plus affectifs, personnels qu'utilitaires, sociaux et didactiques avec l'objet de savoir.

Item 2. Quant aux activités lexicales utilisées, on remarquera qu'il y a un évitement du recours à la traduction. L'influence des méthodologies passées qui évitaient le recours à la langue source pèse encore lourd dans les pratiques quotidiennes car même si les méthodologies actuelles en langue étrangère sont moins contraignantes et plus éclectiques que leurs aînées, il y a encore une certaine

timidité à faire appel à d'autres stratégies pour faciliter les enseignements et les apprentissages. Cette option semble correspondre aussi à une perception disciplinaire de la langue qui s'enseigne et s'explique par elle-même, autrement dit, de l'intérieur sans recours à des apports externes tels que la langue maternelle ou d'autres langues étrangères.

3.2. *Le rapport sécurisant*

Item 3. La tendance va dans le sens de faire pratiquer une langue dont l'enseignant connaît d'avance le contenu; il a ainsi un rapport de sécurité à l'égard de la langue et aux productions des apprenants. Cette option s'inscrit dans une perspective méthodologique de type direct où l'objectif d'enseignement est de faire utiliser la langue pour elle-même afin d'évaluer les savoirs en langue de l'apprenant. La langue est dans ce cas le centre et le but de l'enseignement et de l'apprentissage. Par ailleurs, l'activité (décrire un personnage) peut paraître en elle-même contradictoire car on décrit rarement une chose que l'on voit; on peut en tout cas apporter des commentaires.

Item 4. Suite aux propos antérieurs, l'enseignement de la grammaire par thème (articles, possessifs, temps verbaux) fait partie des pratiques enseignantes. Il s'agit d'une grammaire scolaire construite ad hoc sous forme d'unités plus ou moins dépendantes les unes des autres qui donnent sens à la scolarité, mais qui ne sont peut-être pas directement en rapport avec l'emploi de la langue à finalités communicatives. Il semblerait que l'enseignant se sente beaucoup plus à l'aise dans ses rapports à langue que dans ses rapports au communicatif.

Item 5. L'emploi d'une grammaire traditionnelle invite à adopter un enseignement traditionnel. Les réponses semblent montrer qu'il s'agit d'une grammaire fermée qui ne répond pas forcément à un besoin ou ne s'inscrit pas toujours dans une situation de communication qui apparaît pendant le cours, dans le manuel ou dans le matériel complémentaire. Ce qui montre que l'on est face à un cours de grammaire et non face à une explication grammaticale ponctuelle qui fait partie d'un moment de l'enseignement d'un fait communicatif. Cela s'explique aussi par le fait qu'il existe une description de la grammaire alors qu'il n'y a pas de description de comportements communicatifs. L'enseignant se centre sur des pratiques qui servent à renforcer sa perception de confiance face au savoir à enseigner. Mais, la grammaire en situation ne s'explique pas toujours selon les règles de la grammaire scolaire. Ainsi, si l'on prend la phrase «Alors cette colonie? Comment ça s'est passé?»³, doit-on passer par une explication grammaticale ou doit-on en fixer l'emploi moyennant différentes situations communicatives, l'intonation, et les gestes?

³ *Trampoline 2*, 1992, p. 6.

Item 6. En ce qui concerne les classes de vocabulaire, les taux de réponses sont moindres que ceux relatifs à la grammaire. Est-ce à dire que le vocabulaire ne s'enseigne pas par thème? Peut-être pas. Les méthodes actuelles aident à aller vers un enseignement du vocabulaire en situation suivant la lignée méthodologique ouverte par les actes de langage et les référentiels comme Le niveau-seuil et le CECR. En fait, et cette question est toujours présente, on se demandera comment passer de la langue à enseigner à la parole à employer.

Item 7. L'option méthodologique qui consiste à aller du simple répond à une perception de la langue à enseigner comme une addition de morceaux de savoirs séparés qui sont juxtaposés, et qui devraient à la longue permettre de construire un ensemble complexe et organisé. Mais cette juxtaposition longue et difficile d'éléments de langue n'a pas forcément une correspondance dans la communication. L'expression de l'intention communicative ne requiert pas toujours la maîtrise d'une langue compliquée. C'est une question de perspective face à langue; Est-on obligé de connaître le futur de l'indicatif pour dire «Je pars à en vacances demain» ou l'impératif pour dire «La porte!» ou l'interrogation indirecte pour dire «Tu viens quand?», «Tu y vas comment?»? Et, est-ce que ce genre de phrases est admis par tous les enseignants?

3.3. Le rapport paradoxal

Item 8. De nombreux enseignants disent utiliser fréquemment des documents authentiques dans la classe. L'enseignant qui utilise des documents authentiques dans le primaire où la langue occupe une position prioritaire le conduit à avoir avec la langue un rapport ambigu et difficile à gérer du fait que le document authentique a la spécificité d'employer la langue vernaculaire dont la structure et les formulations linguistiques vont du côté de rapports plus communicatifs entre le lecteur ou l'auditeur et le document que linguistiques.

Item 9. La situation de la formation continue en didactique et langue en Espagne est illustrative; en effet, il existe de nombreuses journées de formation en méthodologies des langues étrangères (Journées pédagogiques, Journées de langues étrangères, etc.) alors qu'il n'y a pas ou peu (à notre connaissance) de formation continue en langue-culture destinée aux enseignants de FLE. Le haut pourcentage de demande de formation en langue semble être une réponse à l'hégémonie de la didactique sur la langue. Est-ce à dire que cette situation renforce l'intérêt actuel de l'enseignement des langues vivantes – tout au moins le FLE – pour les méthodologies plus que pour la langue? Ce qui dans les années 90, avait déjà été remarqué: «En privilégiant les secteurs de pointe, la linguistique, puis la méthodologie des langues ont condamné le lexique à un emploi de figuration.» (R. Galisson, 1991, p. 11).

4. Remarques conclusives

On tirera de cette analyse une conclusion générale que l'on pourrait formuler sous la forme suivante: les rapports de l'enseignant au savoir sont soumis à des mouvances diverses. On en retiendra trois; la première concerne directement les rapports de l'enseignant à la langue, à savoir sa formation, sa maîtrise ou sa perception de la langue; la seconde est marquée par des facteurs externes tels les innovations didactiques; et la dernière est peut-être la plus stable, et que l'on pourrait définir comme les sous-rapports que l'enseignant entretient avec la langue de la classe.

Dans le premier cas, on parlera de rapports de dépendance à l'égard de la langue enseignée du fait que le niveau de connaissance est faible que l'on pourrait illustrer sous la forme d'une force centripète où la langue exerce une certaine tension sur l'enseignant. Celle-ci le conduit à rechercher des adaptations de ses connaissances et de son discours à ses situations d'enseignement. Dans la situation inverse, il s'agit de rapports autonomes eu égard du fort niveau de connaissance de l'enseignant, ce qui équivaldrait à une force centrifuge où c'est la maîtrise que l'enseignant a de la langue qui exerce une pression sur les apprenants impliquant donc, à son tour, moins de pression sur l'enseignant.

Dans le deuxième cas, les rapports de l'enseignant à langue dépendent des mouvements qui se produisent dans le monde de l'enseignement du FLE. L'un affère aux méthodologies qui mettent en avant le communicatif, tendant à donner priorité aux compétences sur les savoirs en langue. La priorité du communicatif tout empreint de pragmatique (notamment linguistique) s'agence difficilement à un enseignement de la langue marquée encore par la perception sémantique de l'enseignement de la langue et la grammaire scolaire. Ce qui fait que l'enseignant est balancé entre des pratiques conventionnelles et des objectifs utilitaristes.

Le troisième tient aux multiples facettes de la langue de la classe. L'enseignant peut être sujet parlant qui utilise la langue pour communiquer comme le fait n'importe quelle personne. Ensuite, il emploie la langue comme instrument d'interaction pédagogique; c'est la langue de la classe qui sert à gérer l'organisation d'activités d'enseignement (annoncer une consigne, récapituler, évaluer, gérer les prises de parole, par exemple) et qui est soumise à des contraintes psychosociolinguistiques. Finalement, il a recours à la métalangue qui requiert l'emploi d'une terminologie spécialisée (règles de grammaire, définitions, par exemple), ce qui le rapproche du langage du grammairien et du linguiste du fait que l'un de ses rôles est d'enseigner la description de la langue même si les situations d'enseignement obligent à une pédagogisation du discours moyennant un langage para-grammatical et para-linguistique.

Au milieu de ces mouvements, il n'est guère surprenant que les rapports de l'enseignant au savoir soient empreints de paradoxes, et qu'en même temps, il recherche dans la langue des rapports sécurisants.

Bibliographie

- CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
- CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage.
- GALISSON, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*, Paris, CLE international.
- GARABEDIAN, M.; LERASLE, M; MEYER-DREUX, S. (1992). *Trampoline 2*, Paris, CLE international.
- MAUGER, G. (1953). *Cours de langue et de civilisation françaises*, 1^{er} degré, Paris, Hachette.
- MAULINI, O. (2005). *Questionner pour enseigner & pour apprendre. Le rapport au savoir dans la class*, Paris, ESF.
- MOSCONI, N.; BEILLEROT, J.; BLANCHARD-LAVILLE, Cl. (2000). *Formes et Formations du rapport au savoir*, Paris, Edition l'Harmattan.