

Dé-

CONSTRUIRE son enseignement

Re-

ou l'enseignant et le défi du CECR

Marie-Françoise PUNGIER

Université Préfectorale d'Osaka

mfp@las.osakafu-u.ac.jp

Quoi ? Remettre encore sur le métier l'ouvrage mille fois tissé ? Le défaire et le recommencer ? Et pourquoi donc ? L'expérience engrangée au fil du temps et des classes ne garantirait-elle plus la délivrance, automatique à la longue, d'un certificat de bon enseignant ? Certes, à y réfléchir un peu, et honnêtement, tous les cours assurés ne sont pas parfaits, mais ils n'en sont pas non plus pour autant systématiquement mauvais ! Alors, alors, alors... Cette dé-re-(co!)-construction de son enseignement est-elle bien nécessaire ?

Peut-être faut-il s'être vu en train d'enseigner pour penser que cette question mérite une réponse positive et que naisse, plus forte encore qu'auparavant, une envie d'amélioration de ses pratiques de classe. Les lignes qui suivent constituent un état des lieux, dans un contexte de développement du CECR, à un moment donné de la vie d'une enseignante, ayant fait, par hasard¹ cette expérience du visionnement d'une séquence d'un de ses cours filmé où elle se trouve en pleine action et *se découvre*, sans fard, en train d'enseigner. Pourtant, au-delà des particularismes de la situation évoquée ici², il s'agit de se poser la question de ce que signifie enseigner une langue étrangère non-dominante dans le contexte de crise "éducative linguistique" que connaît le Japon aujourd'hui, et spécialement, dans le champ du supérieur³. Le parcours de réflexion proposé ici sur cet "enseignant œuvrant" s'organise autour de trois temps :

¹ La "Semaine de réflexion sur l'enseignement des langues étrangères à l'Université Préfectorale d'Osaka" / 大阪府立大学における初修外国語教育の考察週間 organisée du 19-23 juin 2006 comprenait un cours ouvert qui devait être filmé. La nécessité de vérifier le maniement de la caméra vidéo a été le point de départ de cette autre regard sur mon cours : le document s'ouvre sur l'image d'une étudiante en plein bâillement...

² En première année, les étudiants doivent suivre deux cours « complémentaires », « kiso/基礎 » et « kaiwa/会話 ». Ceux qui le désirent peuvent suivre en plus un autre intitulé « hyogen-dokkai A/表現・読解 A ». Cela donne entre 90 et 135 heures de contact avec la langue sur deux semestres. En deuxième année, un seul cours est assuré (« hyogen-dokkai B/表現・読解 B », ce qui correspond à un volume horaire de 45 heures supplémentaires. La situation n'est pas « catastrophique », juste correcte.

³ C'est sans doute par excès d'ethnocentrisme que cette crise n'est souvent pensée qu'à l'échelle de l'archipel alors qu'elle s'étend en réalité à celle du « monde ».

- 1) raisons d'enseignement : principes et outils établis
- 2) grains de sable...
- 3) remédiations : penser la classe comme un dispositif de recherche-action ?

1) raisons d'enseignement : principes et outils établis

Toute situation d'enseignement repose sur un certain nombre de présupposés, de représentations, de principes plus ou moins clairement énoncés mais qui se lisent en positif (présence) ou en négatif (absence) dans certains moments du cours. Il m'est ainsi possible de dresser la liste d'éléments, formant à mes yeux un ensemble cohérent, qui structurent mes pratiques de classe ou mes manières d'être en classe, sachant que ceux-ci relèvent à la fois autant du domaine de la motivation à enseigner que d'un ordre proche de la croyance :

- 1) opposition à la manière d'enseigner traditionnelle basée sur une survalorisation de la grammaire-traduction ;
- 2) sensibilité à l'approche communicative, se voulant, vu les conditions imposées, un "travailler sur des objectifs réalistes" définis à l'avance : travailler sur la base d'actes de paroles dans la mesure où la situation d'enseignement-apprentissage se définit comme un faire **avec** et **dans** la langue-cible et non *sur* celle-ci⁴. Ce principe n'exclut pas pour autant et de fait une *académisation* de la situation d'enseignement–apprentissage : l'approche communicative ne se résume pas seulement à faire des courses...
- 3) adoption de l'esprit CECR pour sa dynamique fonctionnant sur une série de questions simples, trop souvent ignorées par les enseignants du supérieur, et obligeant à une réflexion sur le pourquoi et le comment du travail mené en tant qu'enseignant⁵ : dans le Cadre, celui-ci s'oriente vers une auto-centration sur l'apprenant pour le mener à l'autonomie, à l'auto-apprentissage
- 4) contextualisation de la situation d'enseignement–apprentissage : créer un lien entre le monde de la classe et l'apprenant, qui mène à la responsabilité d'un suivi des apprenants
- 5) défense de la validité de la perspective actionnelle non pas seulement pour les étudiants mais aussi pour les enseignants

⁴ « L'approche communicative se propose de faciliter le processus d'intégration européenne en mettant l'apprentissage de la langue au service de rencontres entre ressortissants de pays différents, que ce soit dans un cadre touristique ou professionnel. *L'enjeu de cette perspective est de donner à l'apprenant la capacité de gérer des situations de prise de contact avec un locuteur de la langue-cible. Elle vise l'efficacité de la communication inter-individuelle.* Le concept d'interaction devient un concept central et correspond à celui de « communication ». *Enfin, on inscrit l'apprentissage de la langue dans une logique d'ouverture à l'autre et de prise de conscience des différences culturelles*”, in M. Catroux.

⁵ L'objectif de l'apprentissage est la participation au « Séminaire franco-japonais de langue et cultures francophones », organisé en partenariat avec l'Université de Cergy-Pontoise. Ce stage est ouvert aux deuxième année et plus, et est effectué en septembre. Mais, il ne devrait pas constituer une fin en soi, mais bien plus une étape dans l'apprentissage : il sert à la fois de « carotte » et de relance de la machine à motivation. Son but ultime est de faire que les étudiants intègrent la dimension linguistique de la deuxième langue dans leur spécialité, et qu'elle leur permette ensuite d'effectuer un stage long et une spécialisation à l'étranger.

6) conception du travail de l'enseignant comme situé en amont et en aval de la classe (ses rôles : définition d'objectifs ; mise en œuvre de moyens pour les réaliser ; évaluation de leur application en degré d'appropriation par les apprenants)

Ces principes se concrétisent sous la forme d'outils

- 1) un manuel, aux contenus limités ("le français 2001") qui ressemble plus à un cahier d'exercices ;
- 2) un syllabus qui propose une progression pour le semestre ;
- 3) un portfolio étudiant, trilingue, axé sur les cinq compétences mises en avant par le CECR ;
- 4) l'organisation d'examens oraux systématiques où l'évaluation de l'apprenant se fait suivant une grille adaptée à ce qu'il peut s'être approprié.

2) grains de sable...

Dans ces conditions, comment tout n'irait-il pas alors pour le mieux dans les pratiques de classe mise en œuvre au quotidien ? Le long bâillement de mon étudiante au début du document filmé est là toutefois pour rappeler que si principes et outils sont nécessaires, il reste des différences entre le cours conceptualisé et le cours réalisé.

Le premier point de différence vient sans doute souvent d'un passage peu réussi entre la tâche prescrite par l'enseignant aux apprenants et la tâche effectivement réalisée par eux, sachant que la tâche peut se définir "par un but et des conditions particulières pour atteindre ce but », mais aussi du fait que les activités⁶ qu'elles sous-tendent sont mal pensées et gérées⁷ : elles n'intègrent pas systématiquement des pratiques de classe réellement communicatives, ni une perspective actionnelle d'un esprit CECR.

Par exemple, à bien observer, les contenus du manuel, il apparaît que sous ses dehors communicatifs, il s'appuie en réalité sur une approche grammaticale et spécialement verbo-centrée de la langue, qui implique des modes d'apprentissage spécifiques : listes et séries décontextualisées à apprendre par cœur. Ainsi, l'introduction du vocabulaire pour les activités quotidiennes finit par être condensée sous forme d'une longue liste de verbes « à savoir » qui fait perdre pied aux apprenants. Par ailleurs, le travail sur l'expression du passé, malgré une présentation qui se veut contextualisée, fonctionne sur un travail en deux temps des mêmes verbes, d'abord au passé composé puis à l'imparfait, alors que celui sur la situation dans le temps, à l'aide des multiples expressions qui permettent de le faire, est quasiment absent. L'expression du futur est abordée en fin de parcours alors qu'elle ne nécessite pas beaucoup d'éléments nouveaux

⁶ L'activité désigne ce que fait l'acteur pour réaliser la tâche

⁷ in Approche ergonomique du travail de l'enseignant / Des contraintes institutionnelles à la pratique en classe

pour être utilisée. Les adjectifs sont sollicités assez tardivement dans un chapitre pour dire ses goûts, donner son opinion, mais en bloc. Abordés plus tôt, mais en contexte, ils permettent pourtant à l'apprenant d'élargir de manière simple sa capacité à parler de lui.

Faut-il alors accuser le manuel de tous les maux ? Non, puisque c'est l'enseignant qui a la responsabilité de son usage... Or, l'auteur de ses lignes se reconnaît aussi, et malgré elle, une obsession pour les temps des verbes qui apparaissent, par exemple, tels quels dans des grilles de notation des examens oraux. Celles-ci ont tendance à être construites pour évaluer des savoir plus que des savoir-faire, et il est trop souvent difficile de dégager clairement la spécificité de l'expression de l'oral dans les items servant de fil conducteur à la notation de l'épreuve.

Le syllabus montre un autre décalage certain entre le discours initial et la réalité des pratiques de classe : il indique en effet l'existence d'une épreuve "écrite", alors que les activités de classe ne sont pas tournées vers la maîtrise de ces compétences... puisqu'il s'agit d'un cours centré a priori sur la maîtrise des compétences de l'oral... Signalons aussi que le portfolio de l'étudiant comprend une partie "apprendre à apprendre", mais il n'est pas certain que cette perspective d'ouverture vers un apprentissage autonome soit valorisée en cours...

3) remédiations : penser la classe comme un dispositif de recherche-action ?

Tout va donc-t-il si mal ? Le cadre mental du travail de l'enseignant défini quelques lignes plus haut ne serait-il que purement formel ou décoratif ? N'y a-t-il pas de possibilité de passer de cet ensemble de principes directeurs à des pratiques de classe en accord ? S'il n'y a sans doute pas de réponse absolue à ces questions, cela ne signifie pas non plus qu'il n'y en ait pas de relative. Il faut donc sans doute reprendre la question sous un angle de réflexion teinté d'ergonomie⁸, qui distingue rigoureusement tâches et activités,

⁸ « Nous postulons qu'une telle approche est tout à fait pertinente également dans le contexte de l'apprentissage des savoirs et savoir-faire académiques. La différence avec l'approche didactique ne réside pas dans la situation de travail, car un enfant qui apprend une langue étrangère est un enfant qui fait son travail d'élève : *il réalise des tâches linguistiques*. Il agit dans le cadre d'un *espace de travail socialement défini*, il se sert d'*instruments* qui médient son rapport à l'objet linguistique : crayon, papier, livre, cassettes, il doit s'adapter aux contraintes de son environnement et de son milieu. On attend de lui un certain nombre de résultats à un rythme donné, son travail est contrôlé, évalué et rétribué par la note ou la sanction de l'enseignant, une note qui s'établit en fonction de sa réussite dans la tâche et de divers critères sociaux, en référence aux autres élèves de la classe. La différence avec l'approche didactique vient de ce que la situation didactique repose sur un triptyque qui met à égalité l'élève, l'enseignant et le savoir enseigné. La didactique tente de modéliser les relations qui s'établissent entre ces trois termes dans le cadre de l'acte didactique défini comme l'acte de transmission et d'appropriation du savoir [Chevallard, 1985]. On pourrait considérer la didactique comme une partie de l'ergonomie qui s'intéresserait à l'apprentissage, moins du point de vue de l'élève-opérateur que du savoir à transmettre ou à apprendre. Le point de vue ergonomique d'ensemble sur l'apprentissage se caractériserait, lui, par une double approche : tout d'abord il s'agirait de s'intéresser aux Opérateurs-Apprenants, c'est-à-dire en *situation effective de formation*, en établissant le rapport entre les tâches demandées et les activités réalisées ; ensuite, il s'agirait de mesurer l'impact de toutes les variables sur l'apprentissage, y compris les paramètres physiologiques que la didactique ignore souvent au profit des variables liées au contenu de la discipline (transposition du savoir) ou aux variables de type

en ne perdant pas de vue que les dernières ne sont possibles que si l'apprenant possède des ressources nécessaires à leur réalisation⁹.

Ceci amène à développer une conception de la salle de classe comme un lieu où se construit en permanence quelque chose qui dépasse la simple co-présence d'un enseignant, d'apprenants et de savoir ou savoir faire à transmettre. Il s'agit de penser ce lieu comme un espace où sont confrontés des acteurs à part entière d'une société se réalisant sur place. Cette manière de concevoir le cours dans une perspective actionnelle se définit comme *un dispositif* où toutes les dimensions de ce qui se passe dans la salle de classe seraient prises en compte. Cette perspective ouvre bien sûr sur des changements des manières d'être en classe. Il n'est sans doute pas possible de faire l'économie de ce travail sur "soi-même enseignant" pour réussir un passage à l'approche communicative, à la perspective actionnelle, sans que le premier n'amène automatiquement des transformations visibles.

Plusieurs moyens techniques peuvent permettre de commencer ce travail réflexif sur ses propres pratiques :

- la mise en place d'un portfolio enseignant
- l'observation de classe avec grille de lecture adaptée
- l'enregistrement vidéo des cours, avec grille de lecture adaptée

Le CECR et la perspective actionnelle qui lui sert de fil directeur devraient permettre à chaque enseignant de prendre conscience de son action dans l'espace classe, mais aussi de penser l'au-delà des quatre murs de la salle de classe pour les apprenants et lui-même. C'est dans cette volonté de recherche d'efficacité d'une situation d'enseignement-apprentissage donnée que réside le défi d'avec sa confrontation mais aussi son intérêt, d'où un renouvellement de la charge énergétique de motivation des enseignants. C'est dans cette perspective que la dé-re-(co)-construction d'un enseignement prend pleinement son sens¹⁰.

sociologique (contrat didactique) ». in F. Raby, iufm Grenoble.

⁹ « L'impact/l'incidence de l'approche actionnelle ou pédagogie des tâches sur les objectifs et la programmation (...) devient dès lors très vite évident, même si difficile à réaliser, et jusqu'à présent... assez peu existant. La programmation d'objectifs, dans une perspective actionnelle, se dédouble nécessairement : il faut penser

- une progression de situations de communication ou de tâche
- une progression de ressources et d'exercices (...) », in M. Denyer.

¹⁰ Quelques pistes « remue-méninges » :

Catroux, M., Perspective co-actionnelle et TICE : quelles convergences pour l'enseignement de la langue de spécialité ? Communication donnée dans le cadre des Journées d'Etude de l'EA 2025 – 2-3 février 2006 , Denyer, M. La perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues, in *La perspective actionnelle: Tâches et projets*, Barcelone, 17 et 18 novembre 2006, Difusión Français Langue étrangère : <http://www.difusion.com/uploads/2004/Ideas/Recursos/1264.pdf> ; travaux de F. Raby, *Cours, Eléments d'ergonomie* : <http://www.grenoble.iufm.fr/fraby/default.htm> ; travaux de N. Devolvé et A. Margot sur l'« Approche ergonomique du travail de l'enseignant », ppt, sans date ; et bien sûr le Cadre européen de référence pour les langues !