

QUELQUES ASPECTS DU “RESSENTI” DU COURS PAR L’APPRENANT ET PAR L’ENSEIGNANT

AZRA Jean-Luc
Université Seinan Gakuin
azra@seinan-gu.ac.jp

Le second thème de cette année, « *Ma vision de l'enseignement et de l'apprentissage* », pousse à une réflexion libre sur nos sujets pédagogiques habituels. J'ai décidé d'en profiter pour mener une exploration personnelle de notions atypiques telles que « confort » ou « souffrance » dans la classe, notions qu'il conviendra bien sûr de définir. Ce petit article ne s'appuiera pas sur un travail de recherche, mais simplement sur ma vision du moment, comme y appelle le thème.

1. La « plus-value pédagogique »

Au cours de ces dernières Rencontres Pédagogiques du Kansai, j'ai animé un atelier qui traitait principalement de la liaison. J'y ai montré que celle-ci, bien qu'omniprésente dans la langue, était très peu traitée dans les manuels de FLE. En effet, elle est mal connue des concepteurs de manuels et des enseignants, car particulièrement difficile à décrire sous forme de règles ou de listes. Par ailleurs, au moins en partie, elle peut être apprise en retenant telles quelles des combinaisons de mots (« mes[z]amis », par exemple). Enfin, elle présente une telle variabilité que même les productions franchement erronées ne passent pas vraiment pour telles, ce qui réduit nettement l'intérêt d'un apprentissage¹. J'ai alors proposé une approche à deux dimensions permettant de classer les items à enseigner : d'une part la difficulté d'apprentissage et d'autre part la « plus-value pédagogique ». Par *difficulté*, j'entendais entre autre le risque d'échec de l'étudiant, le manque de règles et de données claires, ou encore une connaissance insuffisante de l'enseignant sur le point à traiter. Par *plus-value pédagogique* je parlais des progrès réalisés par les étudiants dans la langue une fois l'item assimilé, ainsi que de la satisfaction que ressentent les étudiants et l'enseignant à l'issue de cet apprentissage.

Ici, je vais reprendre globalement cette idée en proposant cependant des dimensions

¹ Ce qu'on peut rapprocher, par exemple, du *pitch accent* (accent mélodique) du japonais. Bien que distinctif (cf. nihon *deux bâtons* vs. nihon *Japon*), il présente une telle variation régionale que les natifs ne font pas cas des réalisations erronées. Il n'est pas enseigné aux apprenants. La plupart d'entre eux ignorent son existence.

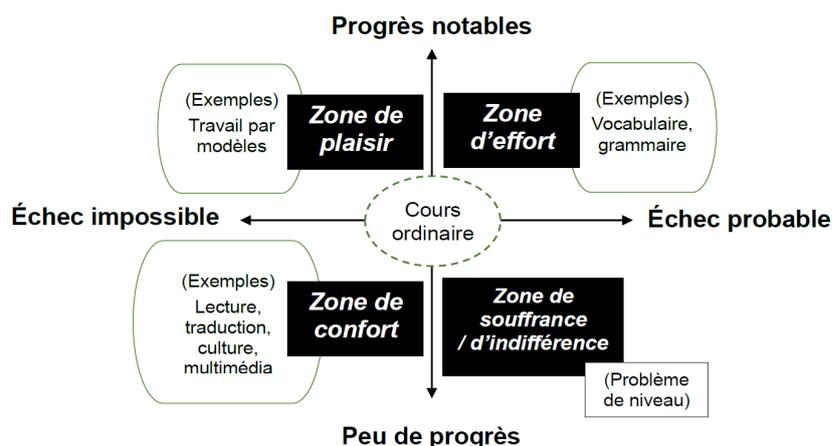
Rencontres Pédagogiques du Kansaï 2014

un peu différentes. Je considérerai séparément la position de l'étudiant et la position de l'enseignant, tout en gardant à l'esprit qu'elles peuvent se recouper comme on va le voir.

2. Le ressenti de l'étudiant

Dans le cadre de la classe, l'étudiant peut ressentir souffrance ou plaisir. Il peut également se réfugier dans l'indifférence ou dans une zone de confort dont il ne bougera plus. On peut alors se demander quelles sont les situations de fond qui provoquent ces différents ressentis.

Considérons d'abord une « zone de confort » qui correspondrait à une situation de classe où l'échec est peu probable, voire impossible, et où l'on fait peu ou pas de progrès, principalement parce que le progrès n'est pas un enjeu. C'est le cas des situations de classe dans lesquelles tous les étudiants obtiennent l'UV quels que soient leurs résultats. Considérons aussi que certaines activités facilitent le maintien de l'étudiant et de l'enseignant dans cette zone, comme par exemple la lecture-traduction, certaines activités culturelles comme regarder des films ou faire des sorties pédagogiques, ou encore certaines activités multimédia. Tout dépend, bien sûr, de la manière dont ces activités sont menées puis exploitées.



On peut aussi considérer une « zone de souffrance », où l'échec est fort probable et où l'on fait peu de progrès, principalement parce que les contenus sont inadaptés. Plus qu'un problème d'activités spécifiques, il y a surtout là un problème de niveau. Ce problème peut concerner toute la classe ou quelques étudiants en particulier. Par ailleurs, notons que, très souvent, l'étudiant confronté à un échec assuré se détache du cours. Cette « zone de souffrance » devient alors une « zone d'indifférence ».

On peut également définir une zone dans laquelle l'échec est possible, voire probable, mais où les progrès, en cas de réussite, sont notables. Je la qualifierai, faute de mieux, de « zone d'effort ». On pourra y rencontrer des situations de classe dans lesquelles le niveau est un peu trop élevé mais où l'étudiant, malgré la difficulté et le risque d'échec, par son propre travail ou grâce aux efforts de l'enseignant, parvient à trouver la motivation à progresser. Parmi les activités qu'on y trouvera, il y a par exemple la grammaire,

Rencontres Pédagogiques du Kansai 2014

l'apprentissage du vocabulaire, et surtout la préparation de tests de niveaux (DELF, etc.).

Enfin, on peut considérer qu'il existe une « *zone de plaisir* » dans laquelle l'échec est, sinon impossible, au moins peu probable, et où les progrès sont tangibles.

Ces différentes notions peuvent être représentées comme plus haut dans un schéma à deux dimensions.

3. Où se positionner et vers quoi tendre ?

Il va de soi que l'enseignant cherchera à éviter que les étudiants s'installent dans la « *zone de souffrance/indifférence* ». Pour cela, il est nécessaire et suffisant d'adapter le niveau du cours à celui des apprenants.

Par ailleurs, il est tentant pour l'enseignant d'arrimer le cours dans la « zone de confort », par exemple en maintenant un niveau excessivement bas, ou encore en proposant aux étudiants des activités simplement agréables comme regarder un film sans en faire de suivi pédagogique. Pour ma part, je pense qu'il n'est pas suffisant de camper dans cette « zone de confort », ou qu'en tout cas il ne peut s'agir d'une stratégie générale de classe.

Restent la « zone d'effort » et la « zone de plaisir ». On peut soutenir que l'apprentissage d'une langue est plus une affaire d'effort que de plaisir. Sans adhérer à ce point de vue, je pense moi aussi qu'une part d'effort est nécessaire. Le problème reste celui du risque d'échec. Sauf dans certains cas particuliers (comme la préparation d'examens et concours dont les résultats sont par définition incertains), l'enseignant cherchera plutôt à limiter ce risque. Ne pas le faire tend à ramener la classe dans la « zone de souffrance ».

Un cours ordinaire se situe sans doute à la croisée de ces quatre zones. Il comprend des éléments de confort (le ronronnement ordinaire de la classe au quotidien), des éléments de souffrance (problèmes ponctuels d'ajustement du niveau, difficultés particulières de certains étudiants), des éléments d'effort (vocabulaire à apprendre, points difficiles) et, fort heureusement, des éléments de plaisir (exercices qui fonctionnent bien, sentiment de progrès). Partant de ce « cours ordinaire », la direction à poursuivre se situe pour moi en haut et à gauche du schéma, c'est-à-dire là où l'échec ne guette pas et où les progrès sont observables par l'étudiant comme par l'enseignant. Notons que ce choix théorique est moins évident qu'il n'y paraît, puisqu'il n'est pas rare que l'enseignant maintienne les étudiants dans la zone de confort, ou au contraire les pousse dans la zone d'effort.

C'est dans cette « zone de plaisir » que se situent, il me semble, les activités de type « modèles » que je m'efforce d'utiliser dans mes classes. En effet, ces activités, par leur fonctionnement même, sont résistantes à l'échec. Elles permettent aussi, par définition, de passer d'une connaissance zéro à la connaissance pratique d'une situation langagière applicable sur le champ autrement dit, elles impliquent par leur nature même un progrès immédiat. Je pense particulièrement aux approches conversationnelles de type *Méthode Immédiate*, où les étudiants modulent leurs performances à partir de phrases-types et de modèles de conversations, ou encore aux approches de l'écrit consistant à travailler à partir de modèles de lettres, de récits, d'articles, etc. Je reconnais cependant qu'en l'état, il ne

s'agit que d'une position personnelle et sans aucun doute discutable.

4. Le ressenti de l'enseignant et la question de son temps de travail

Les notions ci-dessus concernent plutôt l'étudiant, mais l'enseignant est évidemment concerné. Pour une chose, il ressent normalement de l'empathie pour l'étudiant. Autrement dit, si l'étudiant souffre, il tend à souffrir aussi ; si l'étudiant prend plaisir à suivre la classe, il en a le plus souvent de la satisfaction. Il organise alors son cours avec plus ou moins de succès en fonction de ce ressenti. Par exemple, s'il a du mal à mener sa classe vers la « zone de plaisir », il tendra sans doute à se réfugier dans la « zone de confort ».

Il faut aussi considérer l'interaction particulière que l'enseignant développe avec les étudiants à travers l'évaluation, et en particulier les tests et leurs notes. Comme l'ont souligné Louis Benoit et Bruno Vannieu dans le cadre de la *Méthode Immédiate*², les notes et l'obtention de l'UV sont souvent les motivations initiales qui poussent les étudiants à s'intéresser au cours, même s'ils peuvent avoir par ailleurs des motivations personnelles (intérêt pour la langue, sympathie pour le professeur...). C'est dire si l'évaluation, comprise ici comme la notation, a une grande importance dans la dynamique de classe.

Or elle concerne l'enseignant via une dimension supplémentaire qui est celle du temps de correction. En effet, en fonction du nombre de tests et de leur organisation, les corrections peuvent prendre entre quelques heures et plusieurs dizaines d'heures par semestre. L'enseignant a donc des choix importants à faire sur ce terrain³. Ce à quoi il faut ajouter aussi le temps de préparation, qui peut aussi varier considérablement en fonction du matériel utilisé. Notons que les temps de préparation ou de correction ne préjugent pas de leur impact pédagogique. Autrement dit, un enseignant peut passer des heures à corriger des travaux d'étudiants sans que ces corrections n'aient réellement d'impact positif sur leurs productions futures. Il en va de même pour la préparation du cours.

Les questions de temps de préparation et de correction sont essentielles car l'enseignant peut facilement se laisser déborder et ne plus pouvoir réfléchir sur son enseignement, faire de la recherche, ou même disposer du temps libre nécessaire à l'évacuation du stress. Ainsi, loin de considérer qu'un enseignant qui passe beaucoup de temps à préparer et corriger est un bon enseignant, je pense au contraire qu'il est de son devoir de maximiser l'impact de son travail tout en en réduisant la charge. Ainsi, « *temps de préparation et de correction* » s'inscrit comme une troisième dimension de la situation de classe et des ressentis respectifs des étudiants et de l'enseignant.

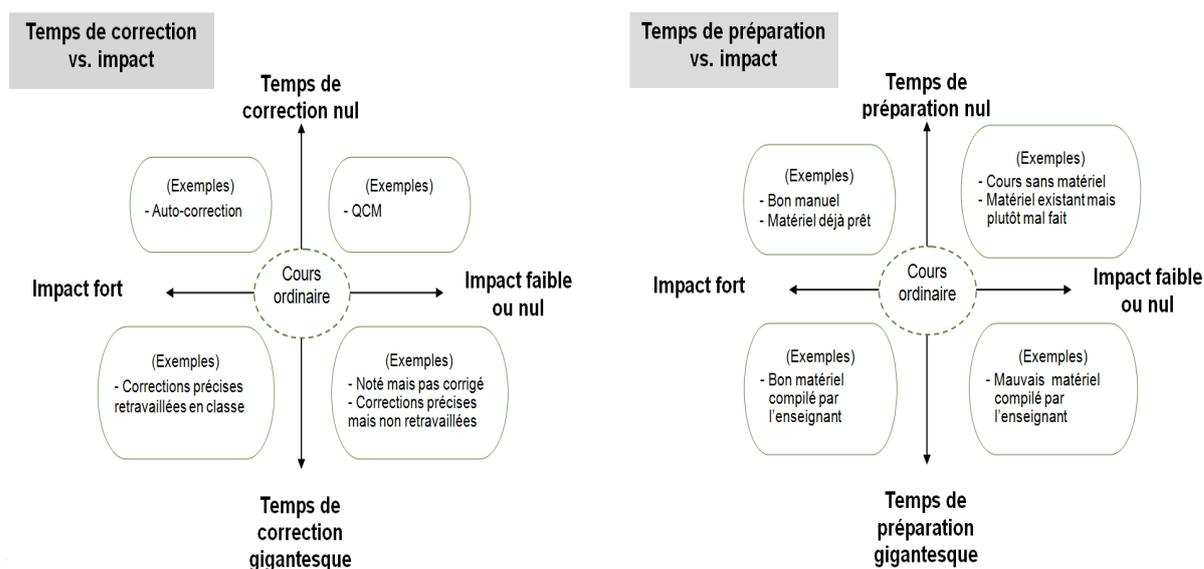
Il n'y a d'ailleurs sans doute pas de corrélation entre la durée de la correction et l'impact de cette correction sur l'étudiant. Autrement dit, un temps de correction très long peut avoir un impact nul (voire négatif) et inversement. Il en va de même pour les temps de

² Benoit, L. (1999) « Une motivation basse tension en classe de conversation », *Rencontres 13, Bulletin des Rencontres Pédagogiques du Kansai, Osaka: RPK* ; Vannieuwenhuyse, B. (2005) « Faire parler tous les étudiants grâce à une totale adéquation entre objectif pédagogique et activités de classe », *Rencontres 19, Bulletin des Rencontres Pédagogiques du Kansai, Osaka: RPK*.

³ J'aborde cette question dans un autre petit article de ce volume (« L'évaluation de productions écrites : réduire la part de l'enseignant tout en augmentant l'impact sur l'apprentissage »).

Rencontres Pédagogiques du Kansaï 2014

préparation. Dans les schémas ci-dessous, j'ai donné à titre indicatif des exemples correspondant à ces deux dimensions de durée ou d'impact. Par exemple, des corrections détaillées mais sans suivi pédagogique imposent un temps de correction important, sans pour autant avoir vraiment d'impact positif sur l'apprenant. Inversement, les auto-corrrections réduisent à zéro le temps de correction hors classe, mais produisent un impact pédagogique maximum. En ce qui concerne la préparation, l'enseignant peut passer beaucoup de temps à compiler un matériel important, mais si ce matériel est mal conçu, l'impact sur les étudiants sera faible, voire négatif. Inversement, s'il utilise un matériel déjà prêt et bien pensé, le temps de préparation sera pratiquement nul et l'impact appréciable.



5. Conclusion et perspectives

De ces quelques réflexions, il me semble qu'un cours qui prendrait suffisamment en compte le ressenti des étudiants et de l'enseignant aurait les caractéristiques suivantes :

- ① il s'efforcera de maintenir les étudiants dans une zone circonscrite entre progrès mesurables et risques d'échec faibles, évitant entre autres la zone de confort où l'échec est impossible mais les progrès sont faibles ou nuls, et la zone de souffrance où les progrès sont faibles et l'échec probable.
- ② Il permettra à l'enseignant de limiter son temps de travail hors classe (préparation, correction), tout en maximisant l'impact sur l'apprentissage.

Si nous sommes créateurs de matériel pédagogique, ces réflexions peuvent peut-être compléter utilement notre démarche. Ainsi les matériels pédagogiques idéaux devraient permettre des progrès marquants et surtout proposer des outils de mesure de ces progrès. Ils devraient aussi écarter les situations d'échec, organiser le matériel de façon à supprimer le temps de préparation, et enfin offrir des exercices, quizz, tests, etc., permettant des corrections en classe.