

MELANGES PEDAGOGIQUES 1985

QUAND LES APPRENANTS SERONT AU CENTRE...

Charles TROMPETTE

ABSTRACT

Attempts to make foreign-language courses more learner-centred are sometimes resisted or misunderstood by the learners themselves. This article describes and discusses the reactions of a mixed-nationality group of learners of French as a second language to a course based on the communicative approach which aimed at introducing a certain degree of self-direction. Crucial factors in forming positive or negative attitudes to self-direction are cultural background, representations of the teacher's role and of the language learning process and strength of integrative motivation.

Pendant l'année universitaire 1984/1985, nous avons essayé de mettre en pratique le principe de "centration sur l'apprenant" en demandant aux étudiants étrangers avec lesquels nous travaillions une évaluation permanente des activités proposées et en adaptant l'enseignement-apprentissage à leurs besoins exprimés. Cette action, quant au recueil des informations, a pris trois formes :

- évaluation rapide (orale et/ou écrite) à la fin de chaque cours,
- réunions hebdomadaires avec les groupes d'apprenants et
- entretiens personnels mensuels.

Les remarques des apprenants modifiaient dans les limites des possibilités matérielles et financières la préparation des activités. L'objectif était que les étudiants définissent de plus en plus précisément l'enseignement qui leur était proposé et que celui-ci se transforme en apprentissage dans un cadre donné : travail de groupe, présence d'un enseignant, horaire déterminé,... L'enseignant continuait à jouer un rôle important et il restait le maître d'œuvre de cette transformation partielle d'un enseignement en apprentissage. Il nous est impossible de faire un compte-rendu chiffré des opinions des étudiants en indiquant le pourcentage des personnes qui formulaient telle ou telle opinion. L'important est de connaître les points de vue des apprenants, sur le système d'enseignement et son explication, et de savoir comment ils interprètent à partir de leur culture, de leur passé, un enseignement-apprentissage basé sur une approche communicative de la langue, utilisant des documents authentiques et cherchant à atteindre une autonomie dans l'apprentissage. Il s'agit d'enseignement centré sur l'apprenant.

APPROCHE LINGUISTIQUE OU APPROCHE COMMUNICATIVE ?

Avant de commencer à utiliser une langue nouvelle, les étudiants souhaiteraient en connaître les bases. Quand ils en auraient acquis le vocabulaire, la morphologie et la syntaxe, ils songeraient alors à la pratiquer ; pour certains, il est inconcevable de lire un texte sans connaître auparavant le sens de tous les mots et, s'ils éprouvent des difficultés de compréhension, ils pensent qu'elles sont dues à leur méconnaissance de la grammaire et du dictionnaire. "Il faut travailler le vocabulaire et non pas la compréhension du texte". "Je comprends la phrase mais je ne comprends pas sa structure". Dans les groupes de débutants, lors de toutes les réunions, toutes les questions étaient orientées vers des problèmes linguistiques.

Une de leurs grandes préoccupations pendant les stages est de savoir si toute la grammaire de la langue française sera présentée en salle de classe. Les étudiants désirent très souvent que l'on augmente le nombre d'heures de cours de grammaire et de vocabulaire. Ils disent vouloir apprendre les formes, leur utilisation et comprendre pourquoi elles sont ainsi employées : les présentations théoriques semblent nécessaires pour les apprenants dont les structures de la langue maternelle (turc, indonésien,...) sont très différentes de celles du français. La dimension communicative est niée, ils n'en parlent presque jamais. Dans une méthodologie fondée sur l'approche communicative quelle place faut-il accorder à l'aspect linguistique et à sa théorisation ? La plupart de ces étudiants avouent ignorer la grammaire de leur langue et posséder des connaissances plus importantes en français.

Un apprentissage par l'observation de phénomènes grammaticaux dans des textes a été mis en place ; celui-ci nous paraissait plus efficace parce que plus actif ; il a été souvent rejeté sous prétexte qu'il était long donc moins efficace qu'un exposé théorique réalisé par un professeur. Il est révélateur que les premiers livres, et parfois les seuls, achetés par les étudiants sont des grammaires et des manuels de conjugaison.

Des documents authentiques

Les seuls reproches formulés parfois par les étudiants à l'encontre de l'utilisation de documents authentiques sont le manque de progression et l'hermétisme de certains ; caractéristiques inhérentes à ce choix méthodologique. Il n'existe pas de critères de progression et de difficulté universels. Ceux-ci varient en fonction de chaque lecteur. Tel texte sur les micro-processeurs sera facile pour un électronicien, et obscur pour un entomologiste. Le texte authentique permet de faire connaître la réalité et la culture française ; aussi les étudiants souhaitent-ils une grande variété de textes : ils regrettent souvent de ne pas avoir le temps de débattre sur les thèmes abordés.

Pour réduire les difficultés de compréhension, il est nécessaire de fournir, à un moment du cours, des informations qui situent le document dans le contexte français. L'utilisation exclusive de documents authentiques a parfois contraint les étudiants à écouter des enregistrements qu'ils jugeaient a priori trop difficiles. "Avant je

n'écoutais jamais la radio, je pensais que j'avais un niveau insuffisant pour comprendre".

Des exercices authentiques ?

Si les documents authentiques font l'unanimité chez les étudiants, les exercices qui leur sont proposés ne les satisfont pas tous. Il y a ceux qui souhaitent un travail exhaustif sur un texte, et ceux qui veulent une grande variété de documents avec peu d'exercices. Certains préfèrent des tâches difficiles à réaliser, ils ont le sentiment d'apprendre en peinant sur un travail ; d'autres rejettent un exercice pénible et l'accusent d'être artificiel. Si l'exercice proposé ne correspond pas à une "situation réelle" que connaît l'apprenant au dehors de la salle de classe, celui-ci, le trouvant trop difficile, le réfute même s'il le juge efficace. Dans le cas contraire, il accepte de le réaliser et souhaite que sa durée soit limitée à vingt minutes. Cependant d'autres apprenants jugent efficaces des exercices qui ne leur paraissent ni naturels, ni authentiques dans la mesure où ils s'appliquent à des textes qui le sont. Quels critères définir pour juger de l'authenticité d'une tâche à partir de l'instant où elle est réalisée dans un cadre scolaire ?

L'aspect ludique des tâches ou exercices est également controversé. La représentation du jeu varie en fonction de l'âge, de la personnalité et de la culture. Jeu et apprentissage ne sont pas compatibles pour tous.

La réalisation d'exercices contient de manière inhérente deux défauts majeurs : l'étudiant fait un exercice pour faire un exercice. Il vise la fin alors que l'important est dans la pratique, dans les moyens mis en œuvre. Il répond aux questions sans chercher à comprendre le texte.

Une parade serait de ne proposer que des tâches naturelles. Le second défaut lié aux exercices est qu'ils constituent parfois en eux-mêmes des obstacles, des difficultés. L'étudiant comprend le texte mais ne sait pas réaliser ce qu'on lui demande de faire. Il doit s'habituer à pratiquer des travaux culturellement marqués. Mais ne serait-ce pas un des moyens d'apprendre à comprendre une autre culture ?

Le retour de l'écrit - Le retour à l'écrit

L'oral (expression et compréhension) occupe la première place dans la méthodologie que nous appliquons. Et de l'aveu de tous les étudiants, leur plus grande difficulté est de comprendre les français lorsqu'ils parlent. Il convient donc d'y attacher la plus grande importance et de consacrer un temps suffisamment long à l'entraînement à la compréhension orale. Mais les étudiants veulent apprendre le français par écrit. Outre la traditionnelle explication de la suprématie des clercs sur les analphabètes -que l'on ne saurait rejeter-, je vois deux causes à ce désir : les étudiants auront des examens écrits, une thèse à rédiger. L'écriture était une composante essentielle de leur système d'enseignement antérieur. "On apprend plus en écrivant qu'en parlant". Ils souhaitent mettre par écrit ce qu'ils entendent ou

ce qu'ils apprennent à dire : ils veulent faire de la copie, résumer ce qui est dit ou lu. Ils acceptent difficilement de faire ces travaux en dehors de la salle de classe : le professeur doit vérifier si ce qui est écrit correspond à ce qui est dit. Ils ne se contentent pas de consommer, de comprendre, même de manière active, ils tiennent à produire, à s'exprimer - de préférence par écrit - persuadés que c'est le moyen le plus efficace pour apprendre.

Quelle langue scientifique ? Comment l'apprendre ?

La plupart des professeurs scientifiques et des étudiants pensent que l'apprentissage du français scientifique se résume en cours de vocabulaire et de grammaire spécifique. On ne peut nier la particularité du lexique en fonction des domaines scientifiques. Mais il n'existe pas un discours scientifique propre à la chimie mais des discours en situation. Quelle comparaison établir entre le dialogue de deux chercheurs devant leur paillasse, le cours dans un amphithéâtre de grande école et l'article publié dans une revue spécialisée ? Ces trois situations nécessitent un entraînement différencié même si elles réfèrent au même thème. Les stages en entreprise et dans les laboratoires font percevoir aux étudiants la complexité des situations de communication : les paramètres lexicaux et grammaticaux sont alors relégués au second plan.

Tous les étudiants désirent que soit introduit très rapidement le travail sur documents scientifiques ; se pose alors le problème des spécialités, et rares sont les apprenants qui acceptent de lire des textes ou d'écouter des enregistrements sur des spécialités autres que la leur. Ainsi tous désirent faire des exposés sur leur sujet de recherche mais peu acceptent d'écouter ceux des autres.

L'introduction de cours scientifiques pendant la formation linguistique assure une mise à niveau des étudiants. Mais beaucoup les acceptent difficilement affirmant qu'ils apprennent plus de français pendant un cours de langue que pendant un cours de mathématiques et que leur priorité est l'apprentissage du français. Ils repoussent la formation scientifique à plus tard.

La formation en biseau, où progressivement l'enseignement de la langue cède le pas aux cours scientifiques, leur semble trop lourde. Ils préfèrent commencer par apprendre la langue scientifique puis entreprendre leur formation ou leur recherche.

Comment apprendre ?

Les étudiants sont unanimes pour demander une augmentation du nombre d'heures de cours mais rarement ils s'aperçoivent que l'efficacité d'un stage intensif est réduite par l'énergie dépensée à s'adapter à un autre climat, à une nouvelle alimentation, à des rythmes de travail différents, à une deuxième culture. La durée est un facteur indéniable dans l'apprentissage.

Les travaux personnels réalisés en dehors de la salle de classe offrent la

possibilité de prolonger des exercices, de préparer les cours, de réviser : mais les étudiants exigent une correction approfondie et leurs questions sont nombreuses. On court le risque de s'éterniser sur un document ou un point de grammaire. D'autre part, ces travaux occupent une grande partie de leur temps et apparaissent comme concurrents des activités socio-culturelles : ils ne regardent pas la télévision, n'assistent pas à un spectacle, ne discutent pas avec des français pour "pouvoir faire leurs devoirs". Le travail scolaire devient prioritaire car il leur semble plus efficace.

Les contacts avec la réalité française ne sont pas aisés pour les étudiants : le climat social n'étant nullement favorable. En effet, il apparaît souvent qu'en dehors du cadre scolaire, il n'existe guère de possibilités de parler avec des français.

Travaillant à partir de documents authentiques, tentant de répondre aux besoins des apprenants, nous constatons à chaque fois le syndrome du manuel. Les étudiants aiment savoir où ils vont, ils veulent pour les trois ou douze mois de stage une progression structurée, un programme précis, arrêté dans ses moindres détails. S'ils comprennent notre opposition à un contenu prédéterminé et acceptent nos explications, ils demandent cependant le titre d'une méthode semblable à celle qu'ils ont pratiquée avant leur arrivée en France. Acquérir de nouvelles techniques d'apprentissage, même s'ils les jugent intéressantes, leur semble en quelque sorte une perte de temps.

Selon les vœux des étudiants, les tests doivent être réguliers et fréquents, voire hebdomadaires. L'évaluation est réalisée par le professeur et ainsi elle est objective : l'étudiant connaît ses progrès et ses lacunes. Les exposés et les entretiens sont perçus comme des occasions de parler, mais, trop souvent, les premiers sont source d'ennui pour le groupe. Les seconds donnent aux enseignants une information sur la perception des cours et de la société française qu'ont les stagiaires. Ils permettent de s'apercevoir des difficultés de compréhension qui résultent de la rencontre de cultures différentes.

L'hétérogénéité à l'intérieur d'un groupe d'étudiants quant à l'origine culturelle ou à leur niveau en langue cible est considérée la plupart du temps comme un handicap. Mais progressivement il apparaît que la diversité des cultures non seulement constitue un enrichissement pour tous mais aussi favorise l'adaptation à la réalité française dans la mesure où elle relativise l'échelle des valeurs de chacun ; il n'y a plus d'affrontement entre le professeur et les étudiants, tous de la même nationalité ; la confrontation se réalise entre plusieurs cultures et le choc culturel ne vient pas renforcer l'opposition enseignant-enseigné. La différence de niveau entre les apprenants peut être utilisée pour diminuer l'omniprésence du professeur, source du savoir.

Le professeur : le guide et le savoir

Nous voulons faire en sorte que l'enseignement devienne apprentissage, que l'étudiant prenne place au centre de cet apprentissage et que ce soit lui qui prenne l'initiative d'en définir les objectifs et les modalités ; et voilà que cet étudiant prend la

parole et dit : " Je veux que mon professeur soit une personne qui connaisse bien la langue ; qui sache me transmettre son savoir ; qui m'encourage lorsque j'ai des difficultés ; qui me contraigne à arriver à l'heure au cours et à faire mon travail ; qui me corrige chaque fois que je fais des erreurs, qui m'évalue et dirige mon apprentissage ; qui accepte de dialoguer avec moi ; qui me connaisse et n'ignore pas ma culture". Si ce n'est en ces termes, c'est en ce sens que parle la quasi-totalité des étudiants. En arrivant en France, les apprenants ont déjà connu un système scolaire, que l'on peut rapidement qualifier de "vertical" : le professeur debout sur l'estrade les élèves assis dans la salle. Pour certains, transgresser cette règle constitue un choc : que le professeur s'assoie sur la table, est apparu comme une provocation. D'autre part, dans toutes les cultures le détenteur du savoir possède de ce fait le pouvoir, même s'il est parfois contesté. Ce qui est une reconnaissance négative. Enfin, le professeur possède une facilité de communiquer très supérieure à celle de l'étudiant.

Ces trois conditions rendent dérisoires, sinon hypocrites aux yeux de certains étudiants, le discours sur l'autonomie, les tentatives de "centration sur l'apprenant" (expression qui transforme l'étudiant en agent passif du processus) et les possibilités de choisir son mode d'apprentissage. L'étudiant continue à penser que le professeur sait mieux que lui : lui ne connaît pas le contexte, il ignore les objectifs qu'il doit atteindre avant d'entrer dans le cycle universitaire. Il estime qu'apprendre le français est une tâche suffisamment lourde et qu'apprendre à apprendre, apprendre à s'évaluer sont des luxes qu'il ne peut se permettre. Par contre, il est prêt à parler avec "son" professeur pour que celui-ci le connaisse mieux, lui, son passé et sa culture et qu'ainsi il puisse définir un enseignement toujours mieux adapté. Plongé dans une nouvelle réalité, l'étudiant cherche un tuteur qui sait et qui le guide. Cette quête de sécurité une fois accomplie permet-elle un meilleur apprentissage de la langue et de la culture ou au contraire l'entrave-t-elle ? Existe-t-il une réponse simple et unique à cette interrogation ?

Cours ou non-cours ?

Ayant des difficultés pour rencontrer des Français, les étudiants étrangers souhaitent voir se transformer les classes en lieu de conversation. Toutes les activités de compréhension se termineraient par un débat dont le professeur ne serait pas absent. En effet, selon eux, celui-ci doit diriger le dialogue, le contrôler, corriger les erreurs, limiter ceux qui parlent trop, encourager ceux qui restent muets et même les contraindre à participer. Il impose au besoin des exercices systématiques pour améliorer la grammaticalité du discours et la prononciation. Le cours se transforme en conversation : une contradiction, mais l'idéal pour les étudiants.

Pour une adéquation toujours plus grande à la réalité, il faudrait envisager la répartition du temps de formation entre des activités en situation réelle (insertion dans une équipe de chercheurs, dans un groupe de travail) et des cours qui auraient pour objectif de répondre aux besoins manifestés lors des activités ou de préparer à celles-ci : la motivation étant d'autant plus forte que l'encadrement est plus présent et que l'enseignement est plus proche du réel.

Vers l'autonomie .

Beaucoup d'étudiants souhaitent que le nombre de personnes à l'intérieur d'un groupe soit toujours plus réduit que la progression soit adaptée à leurs besoins : la culture, la formation antérieure et le niveau en langue-cible étant les trois principales causes de disparité. Il devient presque impossible de constituer un groupe homogène. Ne considérant pas l'hétérogénéité comme une source d'enrichissement mutuel, les étudiants aspirent à un enseignement personnalisé et s'opposent à une autonomisation. Ils acceptent de réaliser un travail personnel à l'extérieur des cours dans la mesure où celui-ci est préparé par le professeur, fourni avec un système d'auto-correction mais non d'auto-évaluation. Ils n'apprécient guère les heures passées en bibliothèque sonore et regrettent l'abandon du laboratoire de langue où une personne "compétente" les aidait. Si beaucoup rejettent l'auto-évaluation et toute démarche autonomisante, quelques uns -mais hélas, ils ne constituent qu'une minorité- reconnaissent que le point le plus positif dans l'apprentissage-enseignement du français a été d'avoir appris à apprendre par eux-mêmes.

Différences culturelles

Le choc culturel joue un rôle très important lors de l'apprentissage d'une langue dans un pays étranger. La première difficulté résulte du fait que ni l'étudiant, ni le professeur ne sont en mesure de déterminer et d'assumer les différences culturelles : dans la vie quotidienne, dans la salle de classe, dans le rapport à la science et à la langue, dans les relations avec le professeur, face au système d'enseignement..

L'occidentalisation des étudiants, c'est-à-dire l'influence de la culture occidentale sur le milieu social dans leur pays atténue le choc culturel. L'âge et la formation antérieure modifient la découverte d'une nouvelle société et son interprétation : il s'agit d'expériences individuelles qui n'admettent pas de réponses collectives.

Il arrive souvent que chacun est persuadé que l'autre a compris ce qu'il voulait dire. Mais si l'ambiguïté est perçue, il reste encore à l'assumer. Que faire quand les problèmes de lexique relèvent en fait de différences conceptuelles ? Comment gérer le temps en sachant qu'il n'a pas la même valeur ici et là-bas et que les rythmes de vie en sont fonction ? Il est nécessaire dans un premier temps d'informer et de sensibiliser de manière active les étudiants étrangers à ces différences. Mais il reste que le degré d'ouverture, la volonté d'intégration -non d'assimilation- sont des éléments déterminants dans l'adaptation à la vie française.

Le jour où nous avons décidé de donner la parole aux étudiants, en voulant adapter les objectifs et contenus à leurs besoins et modes de travail, nous avons révélé non seulement des oppositions à une méthodologie mise en place mais surtout de grandes divergences entre les propositions des étudiants. La multiplicité des opinions, leur complexité et leur contradiction plaident pour la transformation de l'enseignement en apprentissage. Mais l'autonomisation, la prise en charge de l'apprentissage par l'étudiant, proposée comme réponse à cette diversité se heurte à des obstacles majeurs : la représentation de l'enseignement et le besoin de la

présence d'un guide pour comprendre et s'adapter à une nouvelle culture. L'explication et l'explicitation permanentes de la part de l'enseignant permettent d'ouvrir aux apprenants la voie vers le centre de l'apprentissage. Mais ils n'en deviendront les véritables maîtres que lorsqu'eux-mêmes l'auront décidé. Quand les apprenants s'éveilleront..