

LE C.R.A.P.E.L. A TRAVERS LES AGES

Henri HOLEC

CRAPEL, Université NANCY 2

Abstract

This is a summary of the history of the research centre which has played a central role, along with other centres, in the redefinition of language didactics, language teaching and language learning over the past three decades.

Among the scientific contributions of CRAPEL, there is, of course, the conceptualization and implementation of a framework for self-directed learning, but also the methodological differentiation of training specific linguistic skills, the rationale for the use of authentic documents, the integration of cognitive and intercultural dimensions into what is to be learnt, and on an epistemological level, the strong defence of language didactics as an independent, yet cross-disciplinary, field of investigation and experimentation.

Historique de l'institution

A l'origine, en 1959/60, un homme, YVES CHALON, Assistant à la Faculté des Lettres (comme on disait alors), à qui le département d'anglais avait confié la responsabilité pédagogique des enseignements d'anglais aux non- spécialistes (comme on ne disait pas encore), en particulier aux élèves de l'Ecole des Mines de Nancy, initialement, puis aux étudiants de l'Institut des Sciences de l'Ingénieur et plus tard à ceux des Facultés de Sciences, de Médecine et de Droit. Il s'agissait de créer de toutes pièces des enseignements d'anglais oral pour faire face aux besoins (comme on les appelait déjà) des élèves ingénieurs que les savantes réflexions sur l'œuvre de Shakespeare proposées antérieurement laissaient de glace.

N.B. qui n'est pas sans importance : le directeur de l'Ecole des Mines, à l'époque, était Bertrand SCHWARZ, internationalement reconnu depuis pour ses actions novatrices dans le domaine de la formation continue, et qui venait de réformer l'Ecole pour introduire le «travail indépendant» dans la formation des ingénieurs des Mines.

Pour l'aider à construire et à proposer ces nouveaux (et révolutionnaires pour l'époque) enseignements d'anglais, Yves CHALON faisait alors appel à quelques-uns de ses anciens élèves de l'Ecole Normale de Garçons de Nancy, dont j'étais, puis à quelques autres, jeunes enseignants ou anciens étudiants. Le GRAP (Groupe de Recherche en Pédagogie) était né et se mettait à l'ouvrage.

En 1962, lorsque sont installés les premiers laboratoires de langues de la Faculté de Lettres, c'est au GRAP qu'il est fait appel pour perfectionner en langue orale les étudiants de propédeutique (comme s'appelait la première année des études universitaires) et ceux de la licence d'anglais (les spécialistes, cette fois). Dès lors, les laboratoires de langues étaient placés sous la responsabilité d'Yves Chalon et du GRAP.

En 1965, première prise en charge d'auditoires d'adultes : cours du soir pour des collègues des Facultés de Nancy avec ouverture progressive aux non-universitaires.

Dans le même temps, ou presque, survient la réforme Fouché des études universitaires, avec, pour l'anglais, l'introduction de cours et de contrôles de langue orale et écrite, distincts du thème et de la version.

En 1969, création officielle du CRAPEL par la direction des Enseignements Supérieurs : attribution d'une subvention spécifique (35000 francs) par le Ministère, d'une secrétaire, par le Doyen de la Fac, et d'une salle de travail un peu plus spacieuse que le petit «cagibi» qui servait de bureau à Yves Chalon. Conséquence directe de cette officialisation : publication du premier numéro des Mélanges Pédagogiques du CRAPEL en 1970.

A partir de 1969, recherches et applications pédagogiques se multiplient et se diversifient dans de nombreux secteurs :

- la formation des étudiants spécialistes se renforce :
expression orale, écrite, compréhension orale, écrite ;
- la formation des étudiants des autres facultés se généralise ;
- des formations de professeurs, en particulier des P.E.G.C.,
sont mises en place ; travaux sur le micro-enseignement avec
le CRDP ;
- une Maîtrise complète de Pédagogie des Langues est mise
en place (dès 1970) ;
- les actions de formation continue des adultes se multiplient :
groupes de cours du soir, premiers pas du SAAS (Système
d'Apprentissage Autodirigé avec Soutien), sessions intensives
(ex. Malte), semi-intensives, formations ad hoc en entreprise,
etc.
- enseignement du français aux migrants ;
- nouvelles technologies (de l'époque) : l'audiovisuel, bien sûr,
avec les laboratoires de langue et la télévision (installation et
utilisation d'un studio télévision en 1972/73), mais aussi
mise en place de notre premier centre de ressources (Sono-
videothèque) en 1972/73, et création d'un centre européen

- de documentation sur la technologie appliquée à l'apprentissage des langues (projet abandonné par le ministère après quelques années) ;
- nouvelles technologies actuelles : cédérom ;
 - plus tard, après la fin de la prise en charge de publics d'adultes migrants, mise en place de formations en FLE ; ce secteur s'accroît assez rapidement et vient équilibrer les recherches et les actions entreprises en anglais langue étrangère : prises en charge de formations d'étudiants étrangers et formations de professeurs de français étrangers (dans nos locaux, à l'occasion de stages d'été, et dans leur pays d'origine, à l'occasion de missions Affaires Etrangères et Coopération).

Et pendant tout ce temps, le CRAPEL n'a pas cessé de s'impliquer dans les réflexions institutionnelles sur l'enseignement/ apprentissage des langues et sur la formation des formateurs en langues : commissions ministérielles, académiques et universitaires, et, surtout peut-être, groupes de projet du Conseil de l'Europe. Il n'a pas cessé non plus d'entretenir d'étroites relations avec d'autres équipes ou centres de recherche en pédagogie des langues français ou étrangers.

Au bout de ces comptes (non détaillés, je peux l'affirmer), le CRAPEL bénéficie d'une surface sociale et scientifique qui lui est reconnue aussi bien localement (dans l'université), que régionalement, nationalement, et internationalement (et qui fait, bien sûr, notre fierté).

Historique des orientations de recherche et d'enseignement, ou Les apports du CRAPEL à la didactique des langues.

La productivité scientifique des Crapéliens se mesure aussi bien en termes de leurs publications, des exposés qu'ils ont présentés à des colloques, conférences ou symposia qu'en termes des conceptions et procédures méthodologiques qu'ils ont introduites (parfois co-introduites) en DDL et dont ils ont assuré la défense et l'illustration.

En ce qui concerne la première catégorie de "preuves", je me contenterai de signaler qu'après la toute première publication "Le laboratoire de langues dans l'enseignement supérieur", document réalisé pour le Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe en 1967, nous avons commis, à partir de 1970, rapports scientifiques faisant foi, un numéro des *Mélanges Pédagogiques* comprenant en moyenne sept articles par année et, toujours en moyenne, 8 articles ou matériaux pédagogiques et 8 exposés reproduits dans des actes par année également (ce qui donne tout de même, en 28 ans, excusez du peu, au moins 400 articles et plus de 200 conférences). Si l'on rajoute à cela les multiples ateliers de formation d'enseignants organisés aux quatre coins du monde (de l'ordre d'une douzaine par année à partir de la fin des années 1970), on peut affirmer sans crainte d'être contredit que les travaux du CRAPEL ont porté de beaux fruits, que nous avons partagés avec un nombre considérable de praticiens et de chercheurs !

En ce qui concerne la seconde catégories de traces laissées par les travaux du CRAPEL en didactique des langues, les concepts et procédures méthodologiques que nous avons fait connaître et défendus parce qu'ils constituaient nos "credo" pédagogiques de base, ils méritent bien d'être rappelés, afin que soit rendu à César ce qui appartient à César.

Le premier, et le plus mobilisateur, de ces credo est bien entendu l'apprentissage autodirigé et les trois conditions de sa mise en place réussie : la formation des apprenants (apprendre à apprendre), la mise à leur disposition de ressources adéquates (les centres de ressources et les matériaux d'apprentissage en autodirection) et la formation des enseignants (apprendre à former les apprenants, apprendre à les conseiller). Depuis nos premières actions de formation continue de professionnels, nous avons pu constater les limites de l'enseignement dit " individualisé " et avons commencé à réfléchir en termes " d'autonomie " de l'apprenant. Les événements de mai 1968 n'ont fait que

renforcer cette orientation et en ont fait une conviction que nous avons pu mettre en pratique dès 1972/73 (ouverture du SAAS, de la sono-vidéothèque). Et d'année en année, d'expériences concrètes en expériences concrètes, nous avons petit à petit affiné nos concepts, diversifié nos procédures tout en luttant bec et ongles pour faire comprendre sinon adopter cette orientation pédagogique novatrice à travers le monde. C'est cette orientation qui est depuis reconnue comme LA "spécialité" du CRAPEL.

Le second domaine dans lequel le CRAPEL a joué un rôle d'initiateur est celui de l'utilisation des documents authentiques. Dans nos propres pratiques du début des années soixante, les documents authentiques constituaient une large proportion des supports utilisés pour l'enseignement/apprentissage de ce qu'on appelait alors la langue orale (par exemple: bande son de *West Side Story* ou de *My Fair Lady*, journaux britanniques, émissions de la BBC). Ce choix méthodologique, nous avons eu à le défendre contre vents et marées pendant près de trois décennies, tant les idées pédagogiques reçues sur "les beaux textes" et sur les qualités de la langue écrite opposées aux défauts/fautes de la langue orale étaient bien ancrées dans les esprits.

Notre troisième credo se situe dans le domaine des "aptitudes langagières" (les "linguistic skills" des anglophones). Dès nos premières pratiques d'enseignement de la langue, nous avons dû distinguer fermement, et prendre cette distinction en compte, entre langue orale et langue écrite. De là à s'apercevoir qu'il convenait également de ne pas confondre comprendre et s'exprimer il n'y avait qu'un pas que nous avons franchi dès la réforme des études d'anglais et l'évaluation des connaissances en langue des étudiants (à côté de l'évaluation de leurs capacités à traduire et à faire des commentaires littéraires). Notre premier cours de compréhension orale a été élaboré entre 1967 et 1970 ; nous avons ouvert des cours de compréhension écrite pour non-spécialistes à la même époque (cf. cours pour étudiants d'histoire débutants en anglais), ainsi que des cours d'entraînement au résumé en anglais pour étudiants

spécialistes. Notre intérêt particulier pour la compréhension, orale et écrite, s'est poursuivi jusqu'à maintenant, tant au plan théorique de la description de ce processus psycholinguistique et de ce comportement langagier (processus bas-haut ou haut-bas) qu'à celui de son apprentissage (Ecoute...Ecoute, Objectif Lire, et préparation actuelle d'un Cédérom). Et notre combat pour la séparation des apprentissages des différentes aptitudes est, semble-t-il, loin d'être terminé.

Pour ne pas trop abuser de votre patience, je signalerai simplement quelques-uns de nos autres credo :

- la dimension culturelle de l'apprentissage de langue : cf. l'article de la publication du Conseil de l'Europe de 1967 : "Laboratoire de langues et faits culturels", et les exemples de "tests culturels" que nous utilisons pour sensibiliser nos étudiants aux implicites culturels (que nous ne nommons pas encore ainsi à l'époque) ;
- la nécessité de faire en sorte que la technologie soit un instrument au service de l'apprenant et de son apprentissage et non pas de l'enseignant et de son enseignement (cf. cours sur l'audiovisuel de la maîtrise de pédagogie) ;
- le rejet de la description béhavioriste du processus d'acquisition (et des exercices structuraux, 1971) ; puis, à la suite de contacts répétés avec les chercheurs anglais, en particulier ceux de l'Université d'Edimbourg, avec Pit Corder en tête, l'adoption de la description cognitive du processus d'acquisition (mise en place d'un groupe de recherche en 1978/79) ;
- la mise en question de la pertinence des descriptions linguistiques pour la définition des contenus d'enseignement/ apprentissage et, plus largement, la revendication de l'autonomie de la didactique des langues en matière de définition des objectifs, des contenus et des méthodes de l'enseignement/ apprentissage ;
- la spécificité de la pédagogie aux adultes (l'andragogie pour nos collègues québécois) (cf. les écrits d'Yves Chalon dans les Mélanges 1970 et 1971, à un moment où on enseignait

couramment l'anglais aux adultes en leur infligeant les manuels de 4^{ème} grands commençants").

Je vais arrêter là l'énumération, sans résister cependant à la tentation de signaler parmi nos originalités actuelles les réflexions que nous avons engagées sur l'apprentissage parallèle de deux langues et sur l'introduction de l'innovation pédagogique, dont nous aurons l'occasion de reparler.

Il y aurait encore beaucoup à dire, en particulier sur les spécificités de notre démarche de recherche, collective et "empirique" (au sens anglo-saxon du terme).

Tout cela fait beaucoup de souvenirs, certes, mais ces souvenirs permettent de mieux nous situer à cette aube du 3^{ème} millénaire et de faire quelques pronostics sérieux sur notre avenir. Comme aurait pu le dire la célèbre chroniqueuse politique Geneviève Tabouis : attendez-vous à ce que la voix du CRAPEL se fasse encore entendre pour bousculer un certain nombre d'idées reçues, car c'est la raison d'être des chercheurs crapéliens.