

Essai de mise en oeuvre d'une approche communicative dans un contexte scolaire

Il faut peut-être que je commence par dessiner très brièvement le cadre dans lequel l'enseignement des langues vivantes se situe en Ecosse.

INTRODUCTION

En Ecosse c'est le Scottish Education Department qui est responsable de l'éducation. L'Ecosse est divisée administrativement en huit régions. Chaque région a un département d'éducation régional. Comme en Angleterre il n'y a pas de programme d'études ou de manuels imposés ni par l'administration centrale ni par le département d'éducation régional. Mais il existe bien sûr une certaine harmonie de vues sur ce qui constitue un programme d'études équilibré. Le Scottish Education Department publie des documents en forme de guide au niveau central, et au niveau régional il y a des groupes de conseillers pédagogiques pour guider les écoles, mais ce sont, comme dans beaucoup d'autres pays, les examens nationaux qui exercent la pression la plus forte sur le contenu des programmes.

A l'âge de 13 ans les jeunes écossais quittent l'école primaire et entrent dans l'école secondaire où ils commencent à apprendre une langue étrangère. Ils auront la possibilité de renoncer à l'étude de cette langue à la fin de la deuxième année (S2). C'est dans la quatrième année (S4) que ceux qui continuent subiront le premier examen national qui s'appelle Ordinary Grade. Ceux qui continuent plus loin encore subiront le deuxième examen national, le Higher Grade, dans la S5; ceux qui se destinent à l'Université le CSYS en S6.

Ecole Secondaire

12 ans S1 13 ans S2	}	1 ^{ère} langue étrangère OBLIGATOIRE						
14 ans S3 15 ans S4								
		OPTIONS	<table> <tr> <td rowspan="4">}</td> <td>aucune langue étrangère</td> </tr> <tr> <td>continuation 1^{ère} langue étrangère</td> </tr> <tr> <td>continuation 1^{ère} langue étrangère et début</td> </tr> <tr> <td>2^{ème} langue étrangère</td> </tr> </table>	}	aucune langue étrangère	continuation 1 ^{ère} langue étrangère	continuation 1 ^{ère} langue étrangère et début	2 ^{ème} langue étrangère
}	aucune langue étrangère							
	continuation 1 ^{ère} langue étrangère							
	continuation 1 ^{ère} langue étrangère et début							
	2 ^{ème} langue étrangère							

O GRADE (Examen National)

16 ans S5		OPTIONS	<table> <tr> <td rowspan="3">}</td> <td>aucune langue étrangère</td> </tr> <tr> <td>continuation 1^{ère} langue étrangère</td> </tr> <tr> <td>continuation 1^{ère} et 2^{ème} langues étrangères</td> </tr> </table>	}	aucune langue étrangère	continuation 1 ^{ère} langue étrangère	continuation 1 ^{ère} et 2 ^{ème} langues étrangères
}	aucune langue étrangère						
	continuation 1 ^{ère} langue étrangère						
	continuation 1 ^{ère} et 2 ^{ème} langues étrangères						

H GRADE (Examen National)

17 ans S6		C.S.Y.S. (Examen National)
-----------	--	----------------------------

Pour vous faire voir les problèmes posés par le désenchantement des élèves envers l'enseignement des langues vivantes, tel qu'il est pratiqué actuellement, il suffit de constater qu'à peu près 65% des élèves écossais renoncent à l'étude d'une langue vivante étrangère en S2, c'est à dire au bout de seulement deux ans.

Notre tâche urgente donc est de rendre l'apprentissage des langues vivantes plus attractive aux élèves de renoncer à l'apprentissage d'une langue vivante à l'école à la fin de deux ou de quatre années il faut prévoir des programmes où il y a plusieurs niveaux de compétence de communication, dont la plupart se situeront à des niveaux bien plus bas que celui envisagé par le Conseil de l'Europe quand ils parlent d'un Niveau Seuil.

Le projet dont je vous parle est né de cette situation grave. Le terrain en Ecosse, comme partout en Grande Bretagne, est particulièrement propice aux nouvelles tentatives de rendre l'enseignement des langues plus pertinent et plus rentable aux élèves. Nous n'avons pas attendu que les solutions toutes faites nous soient livrées d'en haut de par le Conseil de l'Europe ou de par d'autres experts. Nous nous sommes attaqués aux problèmes nous-mêmes, comme dans d'autres régions de la Grande Bretagne, de l'Allemagne et de l'Autriche parmi d'autres, pour essayer d'en sortir. Ce n'était qu'après qu'on avait bien analysé les problèmes et pensé aux besoins des apprenants que les boîtes à outils du Conseil de l'Europe nous ont paru très utiles.

Il y a une cinquantaine d'écoles secondaires et cinq collèges d'éducation pour les adultes qui dépendent du département d'éducation régional de Lothian où je travaille comme conseiller pédagogique pour les langues vivantes.

C'une quarantaine de professeurs de langues vivantes de cette région qui travaillent volontairement en dehors des heures de classe pour faire avancer notre projet dans les cinq langues différentes enseignées dans nos écoles et collèges — c'est à dire le français, l'allemand, l'espagnol, le russe et l'italien. Les écoles ont le choix de faire partie de notre mouvement ou non. Il y a trois ans, lorsqu'on a lancé le projet, une dizaine d'écoles ont décidé de travailler là-dessus. Cette année nous avons 37 sur 50 qui y participent activement. J'ai bien dit activement car nous avons exigé que chaque école qui y participe prenne un certain nombre de responsabilités et accomplisse un certain nombre de tâches. C'est donc un projet qui se situe dès le début dans le contexte scolaire, né de la situation peu satisfaisante actuelle, basé sur les réalités, et qui exige des actions. C'est un projet dont le premier but est de rendre les professeurs plus conscients de ce qu'ils font pour qu'ils aient une idée beaucoup plus claire sur ce que c'est qu'une langue, sur les processus de l'apprentissage d'une langue, et sur les utilisations d'une langue, c'est à dire la communication.

Le deuxième but, qui ne sera jamais atteint sans que le premier soit réalisé, c'est bien sûr d'élaborer au niveau régional un cadre pour l'apprentissage d'une langue vivante scolaire dans lequel le professeur conscient de ce qu'il fait peut aider l'apprenant à atteindre le niveau de compétence communicative qu'il désire.

Bien que les résultats du projet, les documents et matériaux produits puissent être éventuellement mis à la disposition des professeurs qui n'ont pas participé au travail, nous avons voulu éviter le genre de projet venant d'en haut, souvent accompagné de nouveaux manuels, à une société de consommation de professeurs qui n'auront pas été formés à les utiliser d'une manière rationnelle. Nous avons voulu essayer de développer des groupes d'enseignants de plus en plus nombreux capables d'élaborer eux-mêmes un programme adapté aux apprenants, un programme qui comprend premièrement un ensemble d'objectifs éducatifs et langagiers, deuxièmement un système d'évaluation, troisièmement un choix de matériaux, soit tirés des manuels existants, soit élaborés par les professeurs eux-mêmes, et quatrièmement une gamme de techniques méthodologiques permettant à l'apprenant d'atteindre les différents buts à l'intérieur du programme.

Pour nous aider dans ce travail nous avons eu recours dernièrement aux diverses publications du Conseil de l'Europe. Nous avons commencé par étudier les idées de Wilkins dans son livre *Notional Syllabuses*, et plus tard de Nunby dans son livre *Communicative Syllabus Design*.

En plus nous avons étudié les idées, basées sur les recherches dans le domaine de l'apprentissage non-dirigé ou naturel, de Pit Corder, qui occupe la chaire de Linguistique Appliquée à l'Université d'Edimbourg, de Roulet et de Widdowson. Notre projet ne prétend nullement à repousser les frontières des connaissances et des théories, mais représente un essai de fusion de toutes ces idées, parfois contradictoires. Nous visons l'idéal bien sûr, mais nous sommes obligées d'opérer dans le domaine du possible.

Et maintenant entrons dans le vif du sujet:

Le projet à Lothian essaie de réunir deux tendances - l'une linguistique et l'autre pédagogique. Du point de vue linguistique nous voulons que l'apprentissage d'une langue aboutisse à la communication plutôt que de s'arrêter à la pratique non--

communicative des éléments de la langue. Du point de vue pédagogique nous voulons que la dictature du professeur et des manuels évolue vers une participation plus active et plus efficace entre le professeur et l'apprenant. Bref nous voulons créer des conditions scolaires dans lesquelles les besoins de communication actuels ou potentiels de l'apprenant priment sur toutes autres considérations.

Ceci dit, je voudrais commencer par vous demander de regarder le genre de texte que l'on voit si fréquemment dans nos manuels britanniques modernes pour l'enseignement du français.

Dans le premier texte nous voyons la pratique d'une forme grammaticale — c'est à dire la conjugaison du verbe «être».

Dans le deuxième texte nous voyons la pratique d'un certain nombre de mots de vocabulaire.

Texte 1

LEGENDAS

Où est tout le monde?

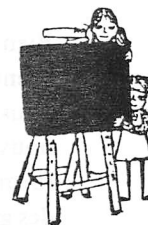


«Mais, où est tout le monde?» demande le professeur. «Martin, où es-tu?»

«Yvette, Brigitte, où êtes-vous?»
«Nous sommes derrière le tableau noir, monsieur.»



«Elles sont derrière le tableau noir!» crie le professeur.



«Je suis dans l'armoire, monsieur.»

«Mais, où êtes vous, Monsieur Dupré?» demande Martin.
«Je suis sur l'armoire.»



Dix minutes plus tard.

«Gilbert, où es-tu?»
«Je suis dans l'armoire aussi, monsieur.»



«Ils sont dans l'armoire!» crie le professeur.



Maintenant, le professeur travaille.
Yvette travaille.
Martin travaille.
Tout le monde travaille.



Tout est tranquille.

Ces textes nous font rire, mais c'est un professeur exceptionnel celui qui pourrait, la main sur le coeur, prétendre n'avoir jamais utilisé des textes de ce genre. Dans nos efforts pour amener nos élèves à sortir des formes correctes nous nous concentrons sur la grammaire et sur le vocabulaire à l'exclusion de la communication, c'est à dire de l'utilisation authentique de la langue.

Nos procédures pédagogiques nous amènent à isoler un élément de grammaire ou de vocabulaire, à le camoufler dans une situation quelconque, à l'insérer dans un texte ou dialogue inventé artificiellement, et à présenter le tout à l'aide du visuel ou de l'audiovisuel aux apprenants. Cette présentation est suivie par des exercices structuraux oraux et écrits. Nous enseignons les formes de la langue. Le but, c'est d'amener l'apprenant à une maîtrise des formes grammaticales et d'une sélection du vocabulaire. C'est bien sûr une caricature, mais c'est la pratique non-communicative des éléments de la langue.

Dans le monde du réel nous ne répétons pas ce qui dit notre interlocuteur. Nous ne jouons pas de rôle de celui qui ne fait que répondre à des questions, auxquelles d'ailleurs il sait les réponses avant de les poser. Nous ne parlons pas souvent de l'environnement physique qui nous entoure pour le décrire. Nous ne répétons pas la même structure grammaticale dans une série de phrases, qu'elles soient contextualisées ou non. Nous ne changeons pas une série de phrases au singulier en pluriel. Nous ne faisons pas des résumés écrits des nouvelles que nous venons d'entendre à la radio, ou de l'article que nous venons de lire. On pourrait faire une liste infinie des activités langagières artificielles que nous faisons faire aux apprenants pour éviter de leur permettre à communiquer. Nous créons des activités artificielles, car, croyons-nous, dans la communication authentique nos apprenants feront des erreurs, et les erreurs il faut à tout prix les éviter. Nous passons donc la plupart de notre temps sur les textes artificiels, les activités irréelles, et des fois même des formes invraisemblables. J'ai trouvé l'autre jour une perle de sagesse dans un manuel de français écrit par des français et publié cette année même - voici ce qui a été écrit:

«En français parlé le pronom indéfini «on» s'emploie souvent à la place de «nous». C'est tout à fait incorrect, mais la grande majorité des français utilisent cette façon de parler.»

C'est à dire éviter d'utiliser «on» quand on veut dire «nous» - quelle absurdité!!

Si toute cette pratique des éléments de la langue n'était qu'une préparation à l'utilisation de la langue, à une communication authentique ou simulée, on l'accepterait, mais dans la plupart des cas elle ne mène pas plus loin.

Texte 2

LEGENDAS

We very often hear people say 'No, it's not so and so, it's such and such'. Let's listen how this is said in French and practise it.

Modèle: C'est Martine?
- Non, ce n'est pas Martine.
C'est Dominique.

Look at the pictures and the questions below and repeat the questions and answers after the tape.

1 C'est une bouteille de vin?
- Non, ce n'est pas une bouteille de vin.
C'est une fleur.



2 C'est un paquet de thé?
- Non, ce n'est pas un paquet de thé.
C'est une boîte de sardines.



3 C'est un garçon?
- Non, ce n'est pas un garçon.
C'est un auto/une voiture.



4 C'est une boîte de sardines?
- Non, ce n'est pas une boîte de sardines.
C'est une bouteille de vin blanc.



5 C'est une fleur?
- Non, ce n'est pas une fleur.
C'est un garçon.



6 C'est une voiture?
- Non, ce n'est pas une voiture.
C'est un paquet de thé.



D'après la tradition de l'enseignement du latin nous avons agi suivant la croyance aveugle que si on enseignait aux apprenants comment faire des phrases correctes, ils réussiraient par eux-mêmes sans aucune pratique à comprendre et à communiquer. Nous nous sommes attendus à ce qu'ils puissent sans aide percevoir les liens entre le contexte et les formes langagières, et sélectionner laquelle phrase correcte soit appropriée au contexte. Ceux qui, comme nous, ont quitté l'école ou l'université capables de produire des phrases correctes, ont souvent trouvé que nous ne pouvions ni interpréter ni communiquer dans le pays étranger. Il nous a fallu nous mettre à apprendre à communiquer sur la base du système de la langue que nous avons appris.

La réforme actuelle se résume en gros en deux termes «Actes de Parole» et «Notions». c'est Wilkins d'abord qui nous a fait voir que lorsqu'on écoute, parle, lit, écrit ou traduit, il y a là un message et une intention. Le message - si vous voulez c'est l'amalgame des *notions* exprimées. La fonction langagière ou *l'acte de parole* c'est d'exprimer une intention ou de dévoiler celle de celui qui nous parle ou écrit. Wilkins, et de par son influence Van Ek, Coste, Porcher et d'autres au sein du groupe du Conseil de l'Europe, et Munby au British Council, ont essayé de classer le contenu d'un programme langagier en unités de communication avant de le faire en unités formelles. De cette façon on espère aboutir à la communication et pas seulement à la pratique non-communicative des formes de la langue.

Dans la communication quelqu'un parle ou écrit à quelqu'un d'autre au sujet de quelque chose. Pour répondre aux besoins de communication des apprenants il nous faut essayer de répondre aux questions suivantes:

Qui va parler ou écrire et à qui?

Quels rôles vont-ils jouer?

Dans quels contextes?

Quelles propositions feront-ils?

A qui ou à quoi feront-ils allusion?

Qu'est-ce qui sera implicite ou sous-entendu?

Auront-ils des attitudes à adopter - humoristique, polie, cérémonieuse, de mauvaise humeur ...?

Quelles intentions auront-ils? De parler pour que quelque chose soit fait? De chercher ou de donner des renseignements? Ou tout simplement d'établir un contact social?

L'inventaire pédagogique d'unités de communication, basé sur les actes de paroles et des notions de Wilkins, s'intéresse premièrement à définir les besoins de communication des apprenants, puis propose des formes langagières aptes à les réaliser. En analysant ces formes on peut en extraire un système de grammaire - une mini-grammaire de vous voulez - et une liste de vocabulaire. C'est ce que le Lothian Regional Study Group on Modern Languages a fait dans leurs Draft Syllabuses: des documents contenant l'inventaire d'objectifs et de formes proposées pour les actes de parole et

notions, en français, allemand, espagnol, italien et russe, dont vous avez la version française entre les mains.

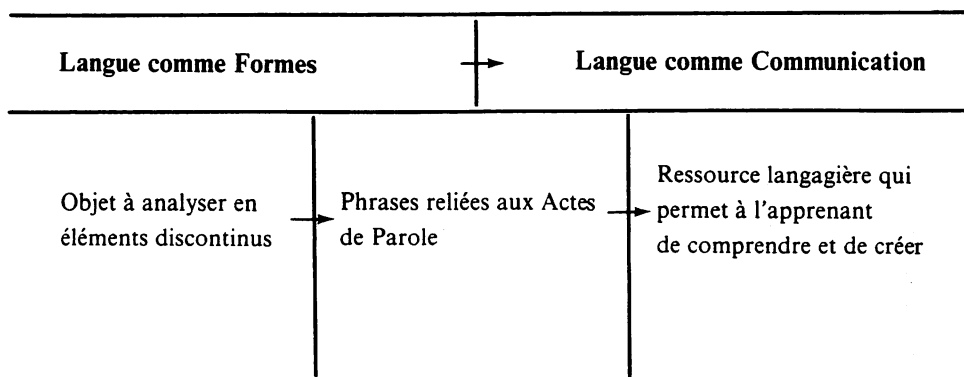
Mais il faut tout de suite se mettre en garde contre le danger qui consiste à croire que la transformation d'une liste de formes discontinues en une liste d'actes de parole plus ou moins discontinus puisse décrire la totalité d'une compétence communicative. Ce n'est nullement parce que nous savons par coeur quelle phrase est reliée à quel acte de parole que nous possédons la compétence communicative. C'est plutôt notre capacité d'attribuer les actes de parole appropriés à toute une série de phrases contenues dans un texte parlé ou écrit et qu'on n'aurait pas rencontré auparavant. En plus, c'est notre capacité de créer un discours parlé ou écrit continu comprenant des combinaisons nouvelles qui exprime nos intentions d'une manière appropriée au contexte et efficace.

Le professeur de langues qui se concentre sur les formes laisse à l'apprenant la tâche de combler le fossé entre la correction et la communication. Celui qui se concentre sur des phrases fixes liées à des actes de parole laisse à l'apprenant la tâche de avoir attribuer l'acte de parole approprié à une série de formes qu'il n'aurait pas encore mémorisées.

Celui-ci laisse croire que l'apprenant qui aura intériorisé une grammaire et un dictionnaire pourrait communiquer. Celui-là propose que l'apprenant qui aura avalé un livre de formules à l'usage des touristes - un genre d'assimil - pourrait comprendre et dire tout ce qu'il voudrait. Hélas ni l'un ni l'autre n'est suffisant. Il faut aider nos apprenants à confronter le monde réel de la communication où il est strictement impossible de prédire toutes les formes dont ils auront besoin pour réaliser leurs intentions.

A n'importe quelle étape de son progrès que l'apprenant renonce à l'apprentissage d'une langue, c'est au monde réel de la communication qu'il doit faire face et pas à une contrefaçon créée pour sa convenance.

Voici un petit tableau qui aidera à résumer ce que j'ai essayé de dire:



Maintenant je voudrais parler des trois étapes essentielles à un programme scolaire et décrire comment à Lothian nous nous sommes attaqués aux problèmes.

Première étape

c'est la définition des objectifs, la description du comportement de l'apprenant -c'est dans le jargon des ordinateurs la SORTIE qu'on essaie de décrire.

Il y a aussi malheureusement la description de l'ENTREE à faire -c'est à dire ce à quoi nous allons exposer l'apprenant. C'est une chose qu'on a beaucoup tendance à oublier aujourd'hui puisqu'on confond souvent entrée et sortie à tel point que le professeur de langue peut croire qu'il n'a qu'à exposer l'apprenant directement aux éléments discontinus dans l'inventaire du contenu d'un programme et les faire régurgiter par l'élève pour que le comportement prévu à la sortie soit atteint.

Les deux premières choses à faire donc - c'est la description de l'ensemble auquel on expose l'apprenant.

Deuxième étape

c'est l'élaboration d'un système d'évaluation par des tests, etc., du développement et du comportement de l'apprenant, et ainsi de l'efficacité des procédures pédagogiques adoptées.

Troisième étape

c'est une description des moyens pédagogiques que nous utiliserons pour atteindre les buts.

Prenons d'abord la première étape de la définition des objectifs que l'apprenant doit atteindre.

De par un questionnaire nous avons essayé d'obtenir des souhaits des élèves en ce qui concerne leur programme en langues vivantes. Les résultats obtenus ont été publiés dans le AVL Journal Vol. 17 n.° 2. Utilisant ces résultats comme point de départ les professeurs de langues vivantes du projet ont cherché un consensus sur le contenu communicatif des programmes aux différents niveaux nécessaires.

Dans l'école secondaire écossaise je vous rappelle que la première année et la deuxième année forment une unité - le programme d'études est commun à tous les élèves. La troisième et la quatrième année forment également une deuxième unité où les élèves sont amenés à faire un certain choix toujours assez grand de matières.

Nous avons donc décidé de prévoir trois niveaux, ou comme nous les appelons trois Stages, à atteindre en S1 et S2, et trois Stages en S3 et S4, C'est à dire que chaque élève doit atteindre ou Stage 1 ou Stage 2 ou Stage 3 en S1/2. Et ceux qui continuent en S3/S4 doivent atteindre ou Stage 3 ou Stage 4 ou Stage 5.

Nous avons publié une ébauche du programme de sortie - *un* document comprenant la liste d'activités langagières, d'actes de parole, de notions, de réalisations proposées, de mini-grammaire et de vocabulaire, pour Sages 1, 2 et 3 et nous publierons un deuxième document comprenant le même contenu pour les Stages 3, 4 et 5. Ces documents sont à l'intention des professeurs.

Nous avons divisé ce document en trois parties. La première partie s'occupait des interactions personnelles ou par l'oral ou par l'écrit. La deuxième partie s'occupait des activités langagières basées sur l'écoute et sur la lecture où l'apprenant cherche une information. Et la troisième partie s'occupait des activités langagières où l'apprenant doit simplement s'amuser - les chansons, les poésies, etc.

En plus nous avons fait un inventaire d'activités et d'actes de parole que l'apprenant doit entreprendre à chaque Stage. Celui-ci est décrit en termes qui comprendra l'apprenant. Ecrire un syllabus c'est un acte de communication. Il y a un destinataire. Dans ce cas-ci l'élève verra donc pourquoi on lui demande de maîtriser certaines phrases ou structures. Dans l'enseignement traditionnel il ne voyait pas bien pourquoi on lui imposait la conjugaison du verbe être à tous les temps et à toutes les personnes. Ce n'était pas clair à quoi aboutissait tout cela. Nous faisons un premier pas vers la centration sur l'apprenant.

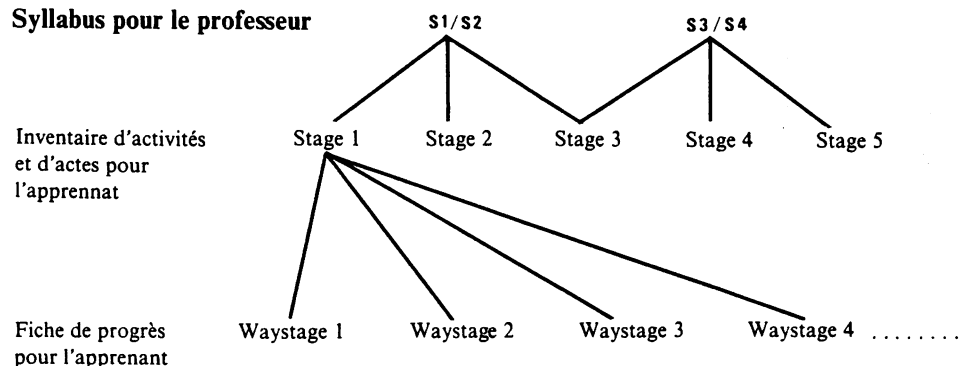
C'est un niveau de chaque département de langue à l'école, ou de chaque salle de classe, que le professeur doit décider de l'ordre dans lequel les actes de parole doivent être entrepris, d'après soit le matériel dont il dispose, soit les souhaits de ses élèves.

C'est également au niveau de chaque école ou de chaque classe que le professeur doit organiser des étapes successives, réunissant un ensemble d'actes de parole et d'activités langagières en Waystages qui mènent aux Stages.

Pour chaque Waystage l'élève recevra une fiche de progrès sur laquelle sera inscrite les actes et les activités qu'il doit accomplir. Lorsqu'il aura maîtrisé un acte il mettra une petite coche contre l'acte sur la fiche. Lorsque le professeur aura contrôlé sa maîtrise de l'activité le professeur mettra une coche aussi. L'apprenant aura ainsi un tracé visible de son progrès et de son succès.

Voici un tableau qui résume ce que je viens de dire de l'articulation des Stages dans notre projet.

Syllabus pour le professeur



Vous aurez déjà reçu un exemplaire du Draft Syllabus pour S1/2, c'est à dire la première ébauche de l'inventaire d'actes de parole, de notions, de formes, de mini-grammaire et de vocabulaire recouvrant les trois Stages prévus comme buts ou de transition ou terminaux aux différents groupes d'apprenants.

Vous avez également déjà reçu la liste de l'ensemble d'actes et d'activités prévus pour le Stage 1.

Je vous montre aussi maintenant une fiche de progrès représentant la liste d'actes et d'activités du premier Waystage du Stage 1 que l'apprenant doit pouvoir entreprendre. Ce document a été élaboré par une de nos écoles reflétant leur choix de manuel.

	Elève	Prof.
Say Hello How are you Goodbye		
Ask someone their name Give your own name		
Say what town you live in		
Ask the way		
Ask for something in a restaurant/café		
Count 1 - 10		
Understand money system		

Le problème majeur qui se pose c'est de concilier la nature linéaire et successive de la maîtrise des actes de parole avec la nature non-linéaire et plutôt cyclique, comme du bourgeon vers la fleur, du développement de la ressource langagière qui permet à l'individu d'entreprendre des activités communicatives au-delà de celles qu'il aura apprises explicitement.

Le voyageur en France, expert en français, se voit confronté par les mêmes besoins de communication devant les mêmes activités langagières que l'élève qui passe sa première semaine de vacances dans une famille française au bout de quelques heures d'étude. Si l'élève sait accomplir plutôt bien que mal, les actes de parole qui lui sont imposés dans les situations où il se trouve, il se débrouillera. L'expert en français saura mener à bien exactement les mêmes actes de parole mais utilisera une ressource langagière énormément plus riche. Les actes de parole restent les mêmes, mais la ressource langagière de formes significatives des deux est totalement différente. L'élève n'a qu'une ressource en forme de bourgeon alors que l'expert en a une forme de fleur épanouie.

A Lothian nous répondons à ce problème en gardant les actes de parole de Stage 1 en

Stage 2, mais en proposant une gamme plus étendue de formes pour les réaliser. On ajoute très peu d'actes et d'activités nouveaux à chaque Stage, on propose une gamme de réalisations plus vaste et de ce fait, une grammaire et un vocabulaire plus riche.

Revenons maintenant à notre programme langagier. Le fait d'élaborer une série d'objectifs de communication définis comme comportement de sortie a pourtant plusieurs dangers que nous devons énumérer:

Premièrement - par sa définition assez rigide d'unités communicatives discontinues il y a le danger que l'apprenant ne développe pas la ressource langagière dont il aura besoin. La totalité de cette ressource doit dépasser de loin la somme de ces éléments discrets.

Deuxièmement - le professeur pourrait être amené à croire que tout ce qu'il a à faire c'est d'enseigner ce qui a été défini dans le programme, en oubliant que celui-ci ne peut servir que de guide général et ne pourra jamais répondre aux besoins individuels des apprenants.

Troisièmement - je voudrais encore une fois souligner le danger de vouloir utiliser un programme de sortie comme un programme d'entrée doit être riche, et devrait être conçu de telle sorte que l'apprenant soit exposé à un langage authentique même s'il est simplifié, qui lui permettra de maîtriser les actes de parole et d'activités langagières souhaités, mais aussi de construire cette ressource qui lui permet d'aller au-delà du programme. Il faut arriver à un compromis entre la richesse du programme, qui risque de causer une indigestion, et la compétence communicative primitive de l'apprenant.

L'Elaboration d'un Système d'Elaboration

Nous proposons une forme d'évaluation à trois dans notre projet. La maîtrise des actes de parole et des formes discrètes sera évaluée par le professeur à mesure que l'élève les apprend leçon par leçon. Cette forme d'évaluation s'appelle souvent l'évaluation diagnostique. Les buts d'une telle évaluation sont les suivants:

Premièrement - de fournir à l'apprenant des renseignements sur son progrès. Il peut cocher les actes de parole sur la fiche de progrès à mesure qu'il les maîtrise.

Deuxièmement - de fournir des renseignements au professeur pour qu'il puisse avoir à qu'il doit donner une aide supplémentaire et à qui il peut fournir des activités extensives. Il pourra en tirer des renseignements sur l'efficacité de ses procédures pédagogiques.

Troisièmement - de procurer un profil cumulatif de semaine en semaine du progrès de l'élève, fournissant ainsi un contrôle continu qui mettra en relief les points forts et les points faibles de chaque apprenant. Ceci pourrait être utile aux parents, aux professeurs et aux élèves eux-mêmes.

Puis nous proposons aussi des Waystage Tests qui couvrent, chacun, un ensemble de leçons basées sur la fiche de progrès de l'élève sous une forme convenable à l'administration de chaque école. Un Waystage Test testera, comme fera le test diagnostic, des actes de parole ou formes isolées, mais pourrait aussi comme un test terminal tester une activité langagière englobant plusieurs actes de parole et formes apprises.

Dans notre projet les tests diagnostics et les Waystages tests sont de la responsabilité de l'école ainsi que l'élaboration d'un profil de l'élève reflétant son progrès dans les domaines différents.

Puisque le développement d'une ressource langagière comporte que la maîtrise des actes de parole plus ou moins isolées, il est nécessaire aussi d'une façon plus globale. C'est dans le Stage Test terminal que nous essaierons de gauger le niveau de développement de ressource langagière chez l'apprenant en lui demandant d'accomplir des tâches linguistiques reliant un ensemble d'actes de parole, où il peut y entrer de l'imprévisible.

Les buts de ce troisième volet du système d'évaluation sont pareils aux deux autres -c'est à dire de fournir des renseignements à l'apprenant, au professeur et aux autres sur le progrès réel. Ces indications seront très utiles aux professeurs qui se chargent d'orienter l'élève dans ses études.

Nous avons établi un système de validation officielle du progrès de l'élève sur le plan régional, où, chaque fois que l'apprenant réussit à un certain Stage, ce fait est marqué sur la carte de progrès en langues vivantes qui l'accompagne pendant toutes ses études de langues vivantes dans la région. Il pourra montrer cette carte de progrès à son futur employeur, par exemple, car elle indique en détails assez clairs ce que l'apprenant peut faire.

Il est évident que chaque apprenant progresse à sa propre vitesse et de ce fait notre système d'évaluation permet à l'apprenant de prendre des Stages Tests lorsqu'il est satisfait de sa maîtrise du contenu prévu. Nous n'allons pas lui imposer un tel jour d'une telle semaine, qu'il soit prêt ou non. L'apprenant se décidera lui-même de la date de son test. Nous avons donc dû élaborer un système d'évaluation très flexible basé sur les niveaux échelonnés de compétence communicative que nous appelons des Stages.

Je voudrais soulever certaines difficultés dans ce que je viens de dire.

Premièrement - il se peut qu'il soit impossible de combler le fossé dans les premiers Stage Tests entre les exigences de l'authenticité et la compétence communicative encore très limitée du débutant.

Deuxièmement - puisque nous visons l'authenticité dans les tests d'évaluation terminale, nous nous verrons obligés de sacrifier nos tendances à vouloir couvrir une bonne partie du programme à l'intérieur du test. Prendre part à une conversation authentique, par exemple, exige un certain temps et ne testera qu'un nombre très limité d'actes de parole et de formes, mais représente une activité langagière réelle, alors que tester une série d'actes de parole isolées couvrant le programme mais sans lien les uns avec les autres ne l'est point.

Troisièmement - il sera nécessaire dans l'évaluation finale d'un apprenant de combiner les résultats du contrôle continu et du test terminal pour obtenir un profil valable. De cette façon nous pouvons peut-être répondre au problème des trous de mémoire des apprenants moins doués qui apparaissent si souvent dans les tests terminaux, mais qui sont moins évidents dans les tests de contrôle continu.

J'ai fait mention souvent des mots «authentique» et «authenticité». C'est le moment peut-être de répéter l'avertissement de Widdowson là-dessus. L'authenticité en classe n'est pas assurée tout simplement parce que l'on utilise un texte ou un enregistrement

d'un dialogue réel. L'authenticité n'est garantie que si l'apprenant s'approche du texte ou de dialogue d'une façon authentique et ne l'étudie pas uniquement comme un ensemble de formes langagières à analyser. Ce n'est que si l'apprenant est amené à dévoiler les intentions du locuteur cachées dans le texte que l'on peut parler d'authenticité.

Voici donc un petit tableau pour résumer ce que nous proposons à Lothian comme système d'évaluation.

Type de Test	Contenu	Utilisations	Rôle
Test Diagnostique	Actes de parole Formes	L'élève Le professeur	Fait partie du contrôle continu. L'inscrit dans son Profil.
Test Waystage	Actes de Parole Formes Activités langagières	L'élève Le professeur Les parents	Fait partie du contrôle continu. L'inscrit dans son Profil. S'inscrit dans son Profil
Test Stage	Activités	L'élève Le professeur Les parents Les professeurs chargés de l'orientation Futur employeur	S'ajoute aux résultats du contrôle continu pour donner une évaluation globale marquée sur la Carte de Progrès de l'apprenant.

Les moyens pédagogiques pour atteindre les buts

C'est ici que je voudrais introduire le problème épineux posé par des découvertes des processus d'apprentissage naturel ou non-dirigé d'une langue. Il va sans dire que l'enfant apprend la langue maternelle sans avoir recours à une instruction explicite. Il va aussi sans dire que beaucoup d'immigrants apprennent à communiquer dans une langue étrangère sans professeur. Il y a donc un apprentissage naturel des langues qui se manifeste dans des conditions qui permettent à l'apprenant d'être exposé massivement à la langue qu'il apprend. Le bébé et l'immigrant sont tous les deux motivés à apprendre la langue pour devenir maître de leur environnement. Il y a maintenant beaucoup de découvertes qui indiquent que tous les deux développent une compétence communicative de la même façon. Ils commencent par un «pidgin» - une langue de contact faite de formes simplifiées et souvent erronées - et avancent vers la maîtrise des formes correctes à mesure que leurs besoins de communication deviennent plus complexes, à mesure qu'ils s'intègrent de plus en plus dans la société qui les entoure, et à mesure qu'ils sont exposés à une gamme de contextes langagiers de plus en plus étendue.

Pit Corder fait l'hypothèse que celui qui apprend une langue étrangère garde une sorte d'expérience résiduelle de l'apprentissage de sa langue maternelle, et que c'est cette expérience qui fait le point de départ de sa progression vers la maîtrise des formes de la langue étrangère. Les recherches ont montré que les erreurs faites par les apprenants dans leur progression vers la maîtrise d'une langue étrangère suivent une série d'étapes assez régulière, mais que lorsque l'apprenant a le temps de se référer à sa connaissance explicite d'une structure, il utilise la forme correcte, mais lorsqu'il est sous la pression de

la communication immédiate il utilisera une forme «pidgin» simplifiée dont il est maître.

Ce qu'il nous faut examiner de près, c'est comment créer des conditions qui favorisent le développement dès le début d'une ressource langagière chez l'apprenant lui permettant de communiquer (comme fait le pidgin) mais qui ne l'empêche pas de progresser vers les formes correctes de la langue-cible. Il nous faut, il me semble, établir un équilibre entre l'enseignement explicite d'où l'apprentissage explicite des formes correctes, et la maîtrise implicite tirée de l'exposition à la langue et des expériences communicatives d'essai et d'erreur. Il est certes essentiel d'aider l'apprenant à se faire une connaissance explicite de la langue et du fonctionnement du système de celle-ci qui lui permettra de contrôler son comportement d'une manière consciente. Lorsqu'il aura le temps de se référer à ses connaissances explicites, elles lui seront utiles, mais il faut reconnaître qu'il n'aura pas toujours le temps nécessaire dans le monde réel de la communication. Il est donc également nécessaire de favoriser le développement chez l'apprenant d'une capacité de communiquer sans référence à ses connaissances.

C'est lorsque l'apprentissage explicite devance de loin l'apprentissage implicite que surgissent les problèmes. Notre enseignement traditionnel a mis tout l'accent sur l'apprentissage explicite. En gardant un équilibre nous espérons que par la pratique la connaissance explicite peut s'insérer graduellement dans la ressource langagière implicite de l'apprenant.

Il arrive souvent dans la classe qu'un apprenant pose une question sur une forme quelconque, car il est conscient d'un décalage entre ce que lui propose sa connaissance implicite et la forme correcte qui aura apparue. C'est à des moments pareils que le professeur peut intervenir en lui proposant une explication du phénomène. On a tendance à oublier que tout apprenant ressent le besoin à des moments donnés de comprendre le système pour le maîtriser.

Il faut que le professeur prenne une attitude nouvelle envers les erreurs commises par les apprenants sous la pression de la communication. On doit voir de telles erreurs comme preuve chez l'apprenant du concept de la nature communicative d'une langue. Je parle ici des erreurs faites dans les activités communicatives, où ce qui importe c'est le message. Je ne parle pas des erreurs commises dans les exercices structuraux ou autres, où ce qui importe c'est la correction. Malheureusement, il est relativement facile chez un apprenant doué de l'amener à régurgiter des phrases correctes en réponse à un stimulus formel ou fonctionnel. Mais, une fois sorti de la salle de classe dans le monde réel de la communication, ce même apprenant fera preuve de toutes les erreurs et formes simplifiées que son professeur aurait voulu éviter.

Examinons un peu ensemble ce que cela signifie «une forme simplifiée». Je propose que pour nos besoins pédagogiques nous pouvons classer les formes simplifiées en trois catégories.

- Celles qu'on peut laisser comme erreurs et que l'on ne voudrait pas enseigner. Voici un exemple: «Moi arrive 8 heures». - c'est le pidgin qui communique mais qu'on ne voudrait pas enseigner.

- Celles qu'on peut classer comme des formes correctes mais qu'on ne voudrait pourtant pas enseigner d'une façon explicite. Voici un exemple: «J'sais pas». On laisserait à l'apprenant la tâche de l'apprendre mais on ne l'enseignerait probablement pas.
- Celles qu'on peut classer comme des formes correctes qu'on peut se proposer d'enseigner. Voici un exemple: «Tu est allé où?» au lieu d'une inversion (Où es-tu allé?) ou d'une phrase avec est-ce que (Où est-ce que tu es allé?).

Dans l'inventaire des formes d'où on a extrait notre mini-grammaire du Stage 1 à Lothian on a utilisé une gamme assez vaste de formes simplifiées de la troisième sorte. De cela nous avons découvert qu'en français parlé on a besoin que d'un système verbal à deux sons pour toutes les expressions temporelles des verbes en -er. Nous avons aussi découvert qu'une forme déclarative avec une intonation appropriée couvre tous les actes de parole dont l'apprenant de Stage 1 a besoin - c'est à dire des affirmations, questions, demandes, invitations, ordres et instructions parmi d'autres.

Voici un petit tableau de tout cela.

	māz	māze
Présent	je, tu, il/elle, on, -, ils/elles ...	vous ...
Futur	je, tu, il/elle, on, -, ils/elles ...	Je vais ... etc
Passé		j'ai ... etc.
Modals		Je peux ...? etc.
Commandes

Les deux sons «māz» et «māze» suffisent à couvrir les expressions temporelles du passé, du présent et du futur.

La forme déclarative couvre les actes de parole suivants:

Forme Déclarative

Affirmation	Je mange à huit heures
Question	Tu manges quand?
Invitation	Tu viens manger ce soir?
Ordre	Tu fermes la porte, s'il te plaît!
Demande	Tu fermes la porte s'il te plaît?
Instruction	Tu mets le couteau ici, la fourchette là-bas, et la cuillère ...

C'est bien ce type de formes simplifiées que nous recherchons dans les phases débutantes.

Etant donné que les apprenants se forgeront des formes «pidgin», Valdman parmi d'autres a même proposé que le professeur devrait les enseigner. Là je ne suis pas d'accord, car, premièrement, ce serait agir contre les processus de l'apprentissage non-dirigé d'une langue, où l'apprenant est exposé aux formes correctes et pas aux formes «pidgin». Ce serait l'insulter que de parler à un apprenant sans le français pidgin qu'il utilise lui-même.

Deuxièmement de tels formes «pidgin» pourraient se scléroser, puisque, dans la salle de classe, la condamnation sociale d'erreurs de forme n'existe pas.

Et troisièmement nous voulons nous éloigner de cette croyance naïve et erronée qui consiste à croire que l'on doit faire entrer à l'apprenant exactement ce qu'il doit éventuellement régurgiter d'une façon fixe et immuable.

Les professeurs de langue ont toujours voulu voir le cerveau de l'apprenant comme une table ras sur laquelle il faut écrire en lettres majuscules tout ce que l'apprenant doit sortir. On oublie les leçons de Piaget qui nous a montré que la construction mentale que l'élève s'est faite de ses expériences ne peut assimiler que ce qui ne la dérangerait pas trop. L'apprenant résiste aux connaissances nouvelles qui causent de grands changements à sa construction mentale. Nous revenons en effet directement à ce problème des programmes d'entrée et des comportements de sortie.

En ce qui concerne les procédures pédagogiques le professeur de langue a besoin de se retirer un peu de son rôle de dictateur, source de toutes connaissances, dont la tâche est de transférer des connaissances et des ensembles de skills à des élèves ignorants, qui apprendront passivement, régurgiteront et obtiendront des résultats brillants aux examens nationaux à la plus grande satisfaction des chefs d'école, des professeurs, des parents et des politiciens conservateurs, qui peuvent alors se féliciter parce que le niveau mythique a été maintenu.

Mais, vous allez me dire, le professeur de langue n'est-il pas la source de toutes connaissances? Nous pensons que non. L'élève maîtrise sa propre langue et vient à l'apprentissage d'une langue étrangère entièrement conscient du fait qu'il utilise une langue pour la communication, et pas pour tourner en phrases du singulier au pluriel ou pour conjuguer les verbes. Au début de l'étude d'une langue étrangère il y aura une certaine motivation de l'élève sur laquelle on peut compter, mais celle-ci se dissipera vite s'il se rend compte du fait qu'il ne communique jamais en classe. Le professeur qui ne se concentre que sur les formes de la langue se trouvera seul dans son jardin alors que les élèves auront déjà sauté le mur. Comme disait La Bruyère «Le voilà planté et qui a pris racine au milieu de ses tulipes».

Les professeurs qui négocient avec les élèves sur le contenu de leur programme, qui discutent les objectifs, les moyens, et les tests apprendent eux-mêmes beaucoup et trouveront que leurs élèves veulent apprendre d'avantage aussi.

A Lothian ce que nous sommes en train d'étudier actuellement c'est une méthodologie qui prend en considération les connaissances, les skills et les besoins de communication des apprenants, et n'impose pas de formes langagières sur une table supposée rase, que l'apprenant les veuille ou non.

Ce serait une méthodologie qui commence par une discussion des besoins dans un contexte choisi, puis passerait à un stade où l'apprenant ferait des essais et erreurs en essayant de communiquer, puis passerait au stade d'intervention pédagogique du professeur qui comblerait les lacunes et attaquerait aux erreurs, puis passerait au stade de pratique des éléments discrets fonctionnels ou formels qui auraient été relevés, et finalement passerait au stade de l'exploitation où par des activités langagières ou simulées l'apprenant serait amené à interpréter et à communiquer. Ce serait en bref une méthodologie qui prendrait le contre-pied de l'actuelle. Au lieu de passer de textes en utilisations possibles, nous irions de besoins communicatifs aux textes.

Voici un petit tableau qui résume les étapes de la méthodologie que nous proposons:

1. Négociation - Discussion des besoins
2. Essais et Erreurs
3. Intervention Pédagogique - Enseignement Explicite
4. Pratique des éléments fonctionnels et formels
5. Exploitation - Activités langagières. Textes

Pour terminer - c'était long! - je voudrais revenir en arrière et répéter encore une fois que notre but principal c'est par la discussion et par le travail pratique de rendre les professeurs à Lothian plus conscients de ce qu'ils font, pour qu'ils ne soient plus un outil entre les mains des fabricants de méthode. Et aussi de permettre aux apprenants de prendre une part plus active dans l'élaboration des objectifs pour qu'ils puissent voir la valeur de ce qu'ils font, et pour qu'ils puissent atteindre chacun une certaine liberté d'expression basée sur la ressource langagière qui lui convient. Suivant les mots de Gide on aidera l'élève à «suivre sa pente, pourvu que ce soit en montant». ●

★ JONH CLARK

Dean Education Centre.