

Pour apprendre une langue, il faut la parler

Maria-Alice Médioni

*Publié dans Le journal de l'alpha,
Bruxelles, n° 172, février 2010, pp.11 à 18.*

Voilà une affirmation qui ne saurait être contestée. Pourtant, ce qui apparaît aujourd'hui comme une évidence n'a pas toujours été considéré de la sorte et ce qui semble faire consensus à présent suppose un certain nombre de conditions qui sont autant de paradoxes qu'il me semble utile d'examiner...

Dans l'histoire de l'enseignement-apprentissage des langues

L'histoire de la didactique des langues étrangères (DLE) a connu des mouvements de balancier continus en ce qui concerne l'utilité de parler une langue pour l'apprendre. En effet, pendant longtemps la conception dominante a reposé sur la nécessité de connaître une langue, à travers une focalisation sur la grammaire, puis sur le lexique, puis sur la culture. Jusqu'à la fin du XIX^{ème} siècle, l'activité principale requise en classe de langue a été la traduction. Puis l'accent a été mis sur le lexique : pour apprendre une langue, ne faut-il pas, avant tout acquérir le maximum de vocabulaire ? La dimension culturelle a ensuite été mise en avant. Il a fallu attendre les années 1920 et la méthodologie directe active pour dissocier en partie connaissance et pratique de la langue parce qu'on s'est rendu compte que le fait de connaître le fonctionnement d'une langue ne permettait pas automatiquement de la parler. Dans les années 1950, retour du balancier : on pense qu'avant tout il s'agit d'acquérir des automatismes par la répétition intensive de structures. Aujourd'hui, on parle davantage d'autonomie langagière et de construction de compétences aussi bien à l'écrit qu'à l'oral.

Ce que parler veut dire

Selon les époques brièvement évoquées ci-dessus¹, le mot 'parler', en ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères (LE), n'a pas non plus toujours été entendu de la même façon. Dans la méthodologie active, parler signifie participer en réalisant des exercices de substitution et de transformation. Puis, avec l'apparition des méthodologies structuro-globale, puis audio-visuelle ou audio-orale inspirées par le courant behavioriste ou comportementaliste², parler se réduit à l'acquisition d'automatismes qui permettraient de faire face à des situations types de la vie courante : c'est ainsi que l'on va baser l'enseignement sur les trois étapes du conditionnement opérant – stimulus, réponse, renforcement – et que vont être mis à l'honneur des technologies qui permettent ce conditionnement : le magnétophone et le laboratoire de langues. Le support de l'activité de référence est le dialogue enregistré qu'il s'agit de répéter et sur lequel on propose un 'réinvestissement créatif' basé sur l'exercice structural. Parallèlement, la compréhension des dialogues à mémoriser passe par le cours dialogué qui va s'imposer comme la forme canonique dans l'enseignement-apprentissage des langues : l'enseignant pose des questions – dont il connaît la réponse – à des élèves qui répondent à ces questions... en sachant que l'enseignant connaît la réponse. Force est de constater que tout cela n'est pas très communicatif... La conception sous-jacente repose sur l'idée qu'on apprend des structures, des automatismes, de la grammaire, du vocabulaire, des

connaissances, pour pouvoir parler avec des natifs... plus tard, si on a l'occasion de voyager à l'étranger. Au point que l'approche communicative qui va être la méthodologie de référence sur le plan institutionnel à partir des années 1980, n'aura de communicatif que le nom, puisque c'est une fausse communication qu'on simule par le biais du cours dialogué ou de sa variante transposée dans la technique de l'*information gap*, le déficit d'information : un apprenant détient une information qu'un autre apprenant a pour but de s'approprier en posant des questions au premier. Puis, on inverse les rôles dans le binôme. L'activité de référence – s'informer, informer – n'est qu'un prétexte à poser des questions et à y répondre, mais sans enjeu autre que le jeu d'une communication entièrement simulée. Alors que dans la réalité, lorsque nous posons une question, c'est d'une part parce que nous ignorons la réponse et d'autre part parce que nous avons besoin de cette information pour faire quelque chose.

La perspective actionnelle portée par le CECRL³ introduit un certain nombre de ruptures importantes, et plus particulièrement dans le domaine qui nous occupe, l'idée qu'il s'agit de parler une langue pour l'apprendre – et non plus de l'apprendre pour la parler –, que l'apprenant est un usager de la langue et un acteur social, que les activités langagières prennent sens dans des contextes sociaux d'usage de cette langue, et que la compétence 'parler une LE' se décline en plusieurs activités langagières, en particulier parler en continu et parler en interaction.

Sont davantage envisagées, à partir de là, des activités de type social, des projets comme raconter une histoire, faire une intervention, dire un texte, produire un jeu de rôle, voire une pièce de théâtre, créer et interpréter une chanson, proposer une devinette, etc.

Les conditions pour pouvoir parler

Pour pouvoir parler, il faut avoir quelque chose à dire à quelqu'un, avoir les moyens de le dire du point de vue de la langue mais aussi du cadre, c'est-à-dire un espace où la prise de parole et la communication puissent avoir lieu.

Avoir quelque chose à dire à quelqu'un

Ce que j'ai à dire, il faut que l'autre, les autres l'ignorent. Le manque, le déficit d'information joue un rôle déterminant à condition que l'enjeu soit réel, c'est-à-dire que l'activité proposée dépasse le seul échange pour devenir partage, dans un but d'élaboration commune d'un objet concret. C'est ainsi que pour réaliser une devinette à propos, par exemple, des différentes régions du pays / des pays dont il s'agit d'apprendre la langue – ou des quartiers de la ville où l'on vit, dans le cas du FLE –, les apprenants travaillent sur une documentation différente et ont pour tâche, à travers la devinette, non seulement de faire deviner de quoi il s'agit, mais aussi de partager les informations essentielles qu'ils ont pu dégager dans chaque groupe. Ou, dans le cas d'une visite d'exposition, de se centrer sur un aspect particulier d'une œuvre pour, dans le cadre d'un colloque, faire partager ce qu'on vient de découvrir aux autres, qui auront en parallèle approfondi un autre aspect⁴.

On voit à travers ces exemples apparaître une autre condition : pour avoir quelque chose à dire, il faut pouvoir trouver l'information quelque part. Le formateur – ou l'enseignant – n'est plus l'unique référence en classe ; l'apprenant va pouvoir se documenter auprès de sources diversifiées. Le travail de l'enseignant ou du formateur consiste à prévoir le réservoir dans lequel les apprenants vont puiser les informations : documents à lire ou enregistrements à

écouter, avec des tâches de compréhension qui permettent la saisie de ces informations. Car il ne suffit pas de proposer des données – l'*input* – sous la forme de textes écrits ou oraux, même superbement intéressants – focalisation sur le culturel ou l'esthétique (un texte riche, beau, etc.) –, ou attractifs – préoccupation pour la motivation (un texte attractif, qui 'les concerne') –, ou adaptés au niveau supposé de l'apprenant (élèves de banlieue ou publics migrants, donc documents 'faciles', 'à leur portée'). Ces 3 démarches oublient en effet de prendre en considération la question de l'activité, c'est-à-dire quelles tâches on va proposer pour qu'il y ait travail et acquisition. Et donc, si l'on n'organise pas en même temps la saisie – l'*intake* – de ces données, il peut très bien ne rien se passer en termes d'apprentissage. Cette saisie ne peut avoir lieu sans l'activité du sujet et cette activité-là doit être stimulée par une tâche qui mette justement le sujet en activité intellectuelle. La biographie d'un personnage sera d'autant mieux comprise et appropriée si la tâche consiste à réaliser une interview de ce personnage, que l'on mettra en œuvre dans un jeu de rôle ; les apprenants pourront ensuite utiliser ce qu'ils viennent d'engranger pour réaliser la biographie imaginaire ou réelle du personnage de leur choix à présenter dans une émission de radio ou de télévision, ou à écrire dans un journal, dans un dossier spécial consacré à des personnages célèbres, à celui que l'on considère comme le plus marquant, voire celui que l'on déteste le plus, etc. On peut tout imaginer.

Avoir les moyens de le dire

C'est aussi dans les ressources proposées que l'apprenant va trouver les moyens de dire. Le repérage des formes nécessaires et adaptées à une situation de communication, ce qu'on appelle les aspects socioculturels ou pragmatiques, sont essentiels pour permettre la prise de parole. Il est important de conscientiser les apprenants que les mots, le vocabulaire ne suffisent pas, qu'il y a des façons de dire propres à une langue et à une situation données. Si on réalise une interview, va-t-on tutoyer ou vouvoyer son interlocuteur ? Quelles sont les formules consacrées lorsqu'on demande un service, lorsqu'on téléphone, lorsqu'on fait une démarche administrative, lorsqu'on donne rendez-vous à un ami, lorsqu'on rencontre dans la rue une vieille connaissance ? Cela nécessite un travail de remobilisation de ce que l'on sait déjà faire et dire, dans un premier temps ; puis on contrastera tout le capital réuni avec des repérages dans des documents audio, vidéo, des extraits de films, des écrits : que garde-t-on, que transforme-t-on, que découvre-t-on de nouveau ?

Ces deux temps sont essentiels. Remobiliser d'abord ce que l'on sait parce qu'un apprenant a tendance à penser qu'il ne sait rien - ce qui est le plus souvent inexact – et ne fait pas spontanément l'effort de convoquer ses savoirs et de réaliser un état des lieux nécessaire pour se penser déjà capable de, et pour anticiper les besoins liés à la tâche prescrite. Apprendre consiste essentiellement à réorganiser ses savoirs et pour cela, il est nécessaire de reconnaître ce que l'on sait pour pouvoir identifier également ses découvertes. Dans un deuxième temps, l'apprenant va chercher ce dont il a besoin, en connaissance de cause. L'apport – l'*input* – n'apparaît plus alors comme une avalanche d'informations sur lesquelles il n'a pas vraiment prise mais comme une ressource utile à laquelle il va pouvoir avoir recours... à condition qu'il y ait une tâche précise qui permette la saisie nécessaire – l'*intake*.

Retarder la production orale

Pour que l'apprenant ait quelque chose à dire et les moyens de le dire, il ne faut pas que la production orale intervienne trop tôt. Tout le monde connaît le cas des apprenants qui, dans le cours dialogué, ne peuvent pas prendre la parole pour répondre aux questions posées par

l'enseignant, soit parce qu'ils n'ont pas les moyens de le faire, soit parce que d'autres, plus rapides, se sont précipités pour le faire, court-circuitant ainsi les premiers, plus timides, plus lents, etc. Ces apprenants 'rapides' sont des éléments très gratifiants pour l'enseignant ou le formateur qui, s'il n'y prend garde, pourrait se satisfaire trop vite de cette activité là et oublier que ces élèves rapides sont 'les arbres qui cachent la forêt'. Qui plus est, les plus 'réactifs' peuvent très bien ne fournir que des réponses laconiques ou basiques, par manque de temps pour élaborer davantage.

Ce qui revient à dire que, dans tous les cas, l'enseignant a intérêt à retarder le moment de la prise de parole et à la faire précéder d'une phase de réception qui nourrira la production orale, la rendra plus riche et plus complexe. La priorité doit être donnée à l'écoute et à la compréhension. Ecouter pour parler, afin de trouver dans ce qui est mis à disposition, les moyens et les idées pour dire. Le travail de l'enseignant consiste à organiser le cheminement de l'apprenant pour que la saisie soit la plus riche possible et devienne un processus actif : observations, repérages, hypothèses de sens à propos de ce qu'on écoute – ou de ce qu'on lit – , puis mise en œuvre dans le cadre d'une tâche de type social, pour laquelle il y a à nouveau des hypothèses quant à la pertinence des éléments retenus, validation, etc. C'est-à-dire utiliser des savoirs qu'on ne maîtrise pas encore, les modifier, les perfectionner, les confronter à ceux des autres, pour se les construire en actes.

Organiser l'interaction

Penser la classe de langue comme un lieu de construction de la compétence communicative suppose que l'enseignant se définisse comme l'organisateur des interactions, plutôt que seulement comme la référence linguistique. Les apprenants sont les principaux actants de ces interactions, ce qui suppose encore une fois de renoncer au cours dialogué basé sur les questions et les réponses pour passer à des échanges organisés entre apprenants, dans des situations les plus proches possibles des usages sociaux de la langue.

Les tâches sont les déclencheurs de l'activité de communication parce qu'elles mettent en relation des interlocuteurs pour atteindre un but présentant un enjeu. En cela la tâche diffère radicalement de l'exercice qui n'a qu'une visée de type linguistique. Raconter une histoire devient une tâche sociale si l'on raconte cette histoire à quelqu'un qui ne la connaît pas et qui peut éventuellement réagir pour demander des précisions ; ou manifester de l'incompréhension, ce qui oblige le premier à reformuler ; ou manifester de la curiosité, du plaisir qui vont valoriser le conteur et le mettre en réussite. Débattre à propos d'un film ou d'une exposition, en défendant un point de vue, en avançant masqué si nécessaire⁵ oblige à faire un effort pour se faire comprendre, à prendre en compte l'autre, ses arguments, et à s'y adapter.

Ces interactions peuvent également être organisées de façon ludique si on prend le jeu dans son sens social : une activité qui permet, à travers des contraintes – les règles – de mettre en relation des interlocuteurs et de les faire agir ensemble. C'est par exemple le cas lors de l'utilisation, en début d'année, d'un jeu de l'oie ou d'un photolangage qui permettent tout deux de se présenter mutuellement⁶. L'ajout de contraintes supplémentaires par l'enseignant – introduire des erreurs, rectifier les erreurs, mener une conversation – oblige les apprenants à entrer en interaction, de manière progressive et de plus en plus complexe. Ces jeux ont également l'avantage d'être d'autant plus intéressants que le groupe d'apprenants est nombreux : les croisements sont plus riches, la dynamique plus stimulante.

Enfin, pour que l'interaction ait lieu, il faut que les apprenants aient suffisamment préparé leur intervention. Cette préparation se fait par le biais de l'entraînement dans le groupe. Ce qui ne veut pas dire que tout est entièrement préparé et définitivement ficelé. Les 'dialogues' préparés dans des groupes de travail où toutes les répliques sont prévues – voire rédigées – ne sont pas des interactions à proprement parler. L'interaction doit se faire sur le mode de la conversation⁷ : je sais ce que je vais dire mais je devrai m'adapter à mon interlocuteur. De là la nécessité de faire anticiper lors de la préparation, en faisant imaginer ce que l'interlocuteur pourrait bien dire.

Ne pas gêner la communication

Le rôle du formateur ou de l'enseignant, on le voit, est radicalement différent dans cette perspective de celui qu'il tenait dans le cours dialogué : il est l'organisateur de l'activité des apprenants et donc soucieux de ne pas la gêner. Or, la formation qu'il a reçue (ou absence de formation) – lui a, le plus souvent, fait construire des comportements qui nuisent fortement à la communication en classe de langue :

- l'hypercorrection : on corrige l'erreur dès qu'elle apparaît ; l'apprenant est interrompu alors qu'il est engagé dans une activité difficile – parler en LE ; le découragement, le renoncement en sont les résultats les plus flagrants ;
- des attentes trop ciblées : le formateur attend un certain type de réponse, ce qui empêche de prendre en considération des apports divergents, insolites, originaux ou de saisir une éventuelle incompréhension de la part de l'apprenant ;
- des questions qui appellent des réponses de type inventaire : les apprenants se contentent de fournir un élément de la liste demandée ; la prise de parole est réduite à la proposition d'un seul mot et l'ensemble des propositions devient rapidement hétéroclite ;
- la confusion entre l'oral et l'écrit par le recours systématique au tableau ou par la rédaction du 'dialogue' à représenter ;
- la validation trop rapide : l'enseignant ou le formateur approuve, encourage, sans se rendre compte qu'il provoque ainsi une confusion entre situation de communication et situation 'scolaire'⁸ ;
- l'exposition trop importante des apprenants : prendre la parole sans préparation, être appelé 'au tableau' constituent des situations trop risquées pour un apprenant débutant, voire confirmé.

L'enseignant doit la prise de parole en organisant les situations qui la facilitent mais également en assurant la sécurité qui permet la prise de risques chez l'apprenant. Plus le cadre est sécurisant, plus l'apprenant travaille avec filet, plus il pourra dépasser l'appréhension bien légitime qui consiste à se lancer et à parler en LE, plus il osera prendre des risques pour se construire l'autonomie langagière requise.

Des paradoxes stimulants

La question de l'oral permet de mettre au jour un certain nombre de paradoxes qui me semblent importants à réfléchir pour stimuler notre vigilance :

- pour parler, il faut commencer par se taire : différer, faire une place conséquente aux activités de réception qui vont permettre ensuite la prise de parole ;
- pour que les apprenants parlent, il faut que l'enseignant, le formateur se taise : la parole magistrale se trouve déplacée vers les consignes orientées vers les tâches, vers les règles de fonctionnement qu'on découvre en faisant, vers des apports éventuels en termes d'étayage ;

- pour parler, il faut accepter de le faire alors qu'on ne sait pas encore le faire : l'erreur n'est plus une faute mais une hypothèse, un essai dans la construction de l'interlangue⁹ ;
- pour prendre le risque de parler, il faut être dans une très grande sécurité : l'enseignant, le formateur est le garant de cette sécurité, à travers le cadre qu'il installe dans la classe de langue et les ressources qu'il introduit pour éviter les 'pannes' ;
- pour parler 'pour de vrai', il faut conjuguer préparation et improvisation : entraîner à la part d'incertitude que comporte inévitablement toute conversation.

Cette liste non exhaustive permet de comprendre à quel point le travail du formateur, de l'enseignant est important et devient savant dès lors que ces paradoxes sont pris en compte. C'est à cette vigilance que nous sommes invités si nous voulons accompagner nos apprenants dans la construction de l'autonomie langagière dont ils ont besoin.

¹ Pour un panorama plus exhaustif, se reporter au travail de Christian PUREN, **Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues**, Paris, CLE International, 1988. Ouvrage épuisé entièrement téléchargeable sur le site de l'APLV (Association des professeurs de langues vivantes) à la page : www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article813

² Ce courant est hérité de la théorie sur le conditionnement opérant de Skinner : la langue est avant tout un comportement et, comme tout comportement, il peut être conditionné.

³ Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, Strasbourg, **Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer**, Editions Didier, 2001.

⁴ Voir 'Visite d'exposition Herman Braun Vega' : http://gfen.langues.free.fr/pratiques/Visite_expo_HBV.html

⁵ Dans un débat en classe de langue, pourquoi serait-on obligé d'exposer son point de vue personnel ? On peut tout aussi bien jouer un rôle et développer le point de vue du personnage que l'on a tiré au sort, par exemple.

⁶ Voir 'L'oral' sur le site : <http://gfen.langues.free.fr/pratiques/pratiques.html>

⁷ Le CECRL nomme cette interaction 'prendre part à une conversation' (**Cadre européen commun de référence pour les langues**, op. cit., p. 26).

⁸ Or, les validations doivent se faire après coup et d'abord par les apprenants à travers la confrontation avec la situation. L'enseignant a sans doute son mot à dire, mais en dernier ressort.

⁹ L'interlangue est « la connaissance et l'utilisation 'non-natives' d'une langue quelconque par un sujet non-natif et non-equilingue, c'est-à-dire un système autre que celui de la langue-cible mais qui, à quelque stade d'apprentissage qu'on l'appréhende, en comporte certaines composantes » (H. BESSE et R. PORQUIER, **Grammaires et didactique des langues**, LAL, Hatier/Didier, 1991).