

# Dans l'aventure des langues

## Edito du dossier "Des langues bien vivantes"

Maria-Alice Médioni  
Centre de Langues – Université Lumière Lyon 2  
Secteur Langues du GFEN

Version longue de l'Edito publié dans la revue *Cahiers pédagogiques* (CRAP),  
Dossier : Des langues bien vivantes  
dans le n° 437, novembre 2005 (pp. 8-9)

Nous vivons une situation intéressante, du point de vue de la question des langues. Jamais nous n'avons assisté à tant de discours et de promesses quant à leur promotion. Depuis l'école primaire où l'apprentissage précoce se généralise et se précise, jusqu'à l'université avec l'apparition, par exemple, d'une nouvelle certification en langue, le CLES (Certificat de Compétence en Langue de l'enseignement Supérieur) qui permet aux étudiants d'acquérir une compétence opérationnelle dans des situations authentiques. La nécessité des langues et de leur diversification ne cesse d'être affirmée, l'apprentissage est renforcé : dédoublement des cours en terminale, enseignement de la LV1 dès le CE et de la LV2 dès la 5ème à partir de la rentrée 2005.

D'autre part, la prise en compte du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR) se confirme : les orientations retenues mettent l'accent sur la nécessité de penser les apprentissages en termes de séquence, de développer les compétences de compréhension et d'expression par des activités appropriées, élaborées à partir de supports actualisés, diversifiés, d'intégrer l'évaluation aux apprentissages, de penser l'apprentissage des langues dans une perspective actionnelle.

Car apprendre une langue c'est d'abord un apprentissage qui, comme tout apprentissage, implique une action et une transformation. Parler c'est produire des actes. C'est parce qu'ils ont quelque chose à faire, un projet à réaliser, que les élèves vont s'impliquer, chercher à comprendre et prendre la parole : l'activité est au centre de la construction du savoir, une activité de l'apprenant en vue d'un but à atteindre, une activité orientée vers un faire, contextualisée, intégrant des enjeux sociaux. Comme dans tout apprentissage, il s'agit également de partir du connu pour aller vers l'inconnu et de construire du sens et un objet avec les autres. La situation proposée par l'enseignant doit permettre de faire le pas vers cette zone d'incertitude qui, dans un premier temps, met nécessairement le sujet dans l'insécurité, et lui faire accepter l'inconfort ressenti comme valant la peine d'être vécu. La prise de risque que constitue, en effet, l'apprentissage ne peut exister en dehors d'une situation qui ménage suffisamment de "sécurité" à celui qui apprend et en même temps, des points d'appui et des obstacles, des problèmes, par le biais de la confrontation avec les autres. Cette construction — co-construction — demande, en même temps,

un travail exigeant d'analyse des processus — qu'a-t-on appris, comment, que retient-on de cette expérience pour une autre fois, etc. —, c'est-à-dire une réflexion de l'élève sur sa propre activité d'apprenant.

Mais ce qui fait la spécificité de l'apprentissage des langues c'est que, d'une part, la langue est à la fois ce qui est à apprendre et ce qui permet de l'apprendre, l'objet et le moyen de l'apprentissage. Ce qui oblige à penser l'activité en classe de langue à travers des tâches de production et d'invention, plutôt que de reconnaissance et de reproduction de formes linguistiques car, comme l'explique Élisabeth Bautier <sup>1</sup>, *"Un enseignement de la langue qui se prend pour sa propre fin, c'est-à-dire qui institue la langue en objet et non le langage comme activité, peut être loin d'aider vraiment les élèves. Ce qui permet à un élève d'apprendre, de construire des savoirs, de rendre les activités scolaires significatives en tant qu'activités d'apprentissage, ce n'est pas la maîtrise d'un système linguistique particulier mais celle de ses usages dans l'ensemble de ses fonctions"*. D'autre part, et de ce fait, il est impossible de séparer le linguistique du culturel. Il s'agit d'entrer dans la culture de l'autre, par le biais de la langue. L'élève se trouve ainsi sollicité comme sujet capable d'expliquer, de débattre, d'argumenter, de défendre un point de vue et d'acquérir une culture dans une démarche de création et d'invention.

C'est aussi le cas pour les enseignants car ils sont de plus en plus sollicités comme créateurs, inventeurs, concepteurs de leur pratique. La pratique pédagogique, n'est pas du prêt à porter mais du sur mesure. Les enseignants sont invités à inventer de nouvelles pratiques pour faire face à la réalité de la classe car la transmission du savoir ne se fait pas directement mais par le biais d'une "mise en scène" du savoir qui ménage l'énigme et lui restitue toute sa saveur.

Voilà de quoi se réjouir quand on est enseignant de langues et que l'on veut faire partager sa passion pour une langue et une culture. Mais, parallèlement, les motifs d'inquiétude ne manquent pas face à la réalité de la situation sur le terrain où les conditions qui sont faites aux élèves et aux enseignants ne correspondent pas — loin s'en faut — aux discours tenus. C'est comme si tout, ou presque, concourait à rendre la tâche impossible : découpage hebdomadaire en tranches horaires trop courtes pour mener à bien l'apprentissage, temps d'exposition insuffisant à la langue, disposition des élèves dans les classes qui empêchent les interactions, effectifs très lourds qui rendent la tâche difficile aux enseignants ou trop faibles pour permettre la confrontation et le débat, pression institutionnelle qui alourdit le temps imparti aux contrôles au détriment du temps consacré à l'apprentissage, formation des enseignants qui fait encore la part trop belle à la grammaire et au commentaire sans tenir assez compte des évolutions de la didactique et des formes sociales de communication, etc. Les enseignants ont fort à faire pour lutter contre tous ces obstacles et mener à bien une tâche difficile et passionnante.

C'est à un tour d'horizon de cette situation paradoxale et contradictoire que ce dossier invite le lecteur, par des analyses et des pratiques qui rendent compte à la fois du dynamisme des interrogations et des recherches et des préoccupations de professionnels et de chercheurs animés par le souci d'un enseignement de qualité et d'une réussite véritablement démocratique pour les élèves.

Ce dossier veut avant tout témoigner du dynamisme des interrogations et des recherches au travers d'un certain nombre de réflexions pour se dégager de conceptions figées et enfermantes.

---

<sup>1</sup> Elisabeth Bautier, *Pratiques langagières, pratiques sociales*, Paris, L'Harmattan, 1995

C'est ainsi que Elisabeth Thuriot tente de mettre au jour ses souvenirs de l'apprentissage de l'arabe et de ce que l'on garde d'une langue apprise à l'école. Dans le cadre de l'apprentissage "précoce" des langues, Daniel Gaonac'h s'interroge sur son efficacité et Martine Kervran sur ce qui peut contribuer à la construction d'un autre rapport aux langues et au savoir. A travers l'interview de Mario Rinvolutri réalisée par Sylvie Abdelgaber et l'article de Colette Samson, c'est la question de l'humanisation de l'enseignement des langues et de la prise en compte de l'intelligence plurielle, qui sont ici présentées. Virginie Walter formule, de son côté, des ambitions et des espoirs : comment rendre plus motivante une langue, l'allemand, qui, malgré les efforts faits pour la promouvoir, souffre d'une réputation qui se retourne contre elle ? De la même façon, Emmanuelle Laborde plaide pour une pédagogie qui permet de dépasser les peurs et les blocages face à l'écrit. Christian Puren, au terme d'un rappel historique de l'enseignement des langues, propose une alternative au "sacro-saint principe du modèle de cohérence unique" : combiner et articuler différentes entrées, dont celle de l'action, à l'intérieur de chacune des séquences didactiques d'enseignement/apprentissage. Enfin, Alain Pastor réfléchit à comment sortir du dilemme entre apprentissage "naturel" et apprentissage "formel", de l'alternative savoirs linguistiques / communication pour penser la complexité. Les notions de confiance dans les capacités de ceux qui apprennent, de bienveillance et d'exigence dans le regard de ceux qui enseignent, de développement de la fonction métalinguistique et de la compétence à mobiliser les formes appropriées, pour les élèves comme pour les enseignants, dans un contexte donné, sont au centre de ces réflexions.

Les pistes qui explorent ces parisiens et ces partis pris ne manquent pas. Ce dossier en offre un échantillon. Sylvie Abdelgaber présente son expérience d'écriture de textes libres et de l'influence de la notation sur l'évolution de cette pratique. Eddy Sebahi utilise les sons pour mobiliser l'écoute et convoquer l'imaginaire de ses élèves qui produisent, à la fin de l'atelier, des récits fictionnels, de type roman policier. C'est à une visite virtuelle d'un musée que Sylvain Galy invite ses élèves, un moyen — comme un autre ? — pour qu'ils en préparent la visite active en devenant guides pour leurs camarades. Claude Normand relate une formule d'échange assez unique, entre établissements, fondée sur la classe et la vie locale... et qui dure depuis 14 ans. C'est la mise en jeu par l'intervention et la prise de décision que privilégie Michèle Prandi : à partir d'un fait divers mettant en conflit élèves et institution scolaire, il s'agit de produire confrontations, interview et articles pour se construire un point de vue. Toutes ces pratiques s'appuient sur un regard confiant porté sur les capacités des élèves et des mises en situation pensées pour mettre les élèves en situation d'agir et, de ce fait, d'apprendre la langue.

Nous avons également tenu à offrir au lecteur une vision de ce qui se profile actuellement dans l'univers des langues, ou plutôt de ce qui est déjà là, même si ces "innovations" n'ont pas encore vraiment irrigué les pratiques et qu'elles provoquent parfois beaucoup d'inquiétude chez certains enseignants. Gabriella Vernetto plaide pour le portfolio des langues comme outil au service du plurilinguisme et de l'autonomie. Claire Bourguignon analyse le scénario comme support d'évaluation de la compétence de communication en langue et le situe dans la logique du CECR. Comment les enseignants s'emparent-ils, vont-ils s'emparer de ces nouveaux outils ? Sauront-ils y trouver les moyens d'une autre action ? Ces outils pourront-ils garantir à long terme les avancées qu'ils proposent ?

Le lecteur trouvera aussi ici des analyses plus politiques, dans le sens courant du terme, certes, puisque tout acte pédagogique est par essence un acte politique, d'engagement dans un contexte

éducatif donné. C'est ainsi que Richard Etienne présente les choix de l'Andorre en matière de politique des langues dans un environnement multiculturel comme un pari "intéressant et courageux", riche d'enseignements de ce côté-ci des Pyrénées. Claude Normand dénonce le caractère manipulateur des instructions officielles qui manient souvent l'injonction paradoxale et pourraient mener les enseignants à la schizofrénie (sic). Claude Hagège s'indigne du manque d'ambition de l'école face aux capacités réelles des élèves : il s'agit de développer l'apprentissage de plusieurs langues pour tous et le plus tôt possible. La question de l'utilité et de la maîtrise des langues est une préoccupation légitime de la part des élèves, des parents et des enseignants, qui peut, également, devenir un verrou pour le développement et l'initiative : comment en faire un moteur pour l'apprentissage et l'enseignement ?

Pour terminer, Dominique Groux a bien voulu relire ce dossier et tirer les différents fils des problématiques qui y sont exposées.

Puissent ces réflexions et ces pratiques contribuer à susciter le débat et à ouvrir des possibles pour tous les acteurs engagés dans l'aventure des langues. C'est l'ambition de chacun des auteurs de ce dossier.