

## Enseigner le français L<sup>2</sup> à des débutants

avec une méthode "communicative" \*

Comment enseigner à communiquer en langue étrangère à des personnes qui ne disposent d'aucun moyen linguistique pour ce faire ?

A titre d'exemple, prenons la situation d'un Cours de vacances et mettons-nous à la place de l'enseignant, le premier jour, lors du début de la première leçon.

Il se trouve en face d'une douzaine de personnes d'origines et d'âges divers, réunis par hasard. Il dispose, ainsi que ses élèves, d'un ouvrage d'incitation à l'apprentissage du français. Livre illustré, d'apparence attrayante sous sa couverture fraîchement glacée, sur laquelle on peut lire un titre plus ou moins accrocheur. En outre, quelques cassettes sont à portée de main, contenant des documents oraux d'apparence authentique. Dans la classe ordinaire se trouve aussi un tableau, blanc dans notre exemple, et quelques crayons feutres de différentes couleurs pour y écrire, ustensiles qui refusent rapidement tout service si on oublie de les refermer après chaque utilisation.

Mettons-nous maintenant à la place des élèves. Chacun a débarqué le veille dans une cité réputée pour la qualité de son français et la beauté de son lac. Ces individus, assis en fer à cheval autour du professeur, se lorgnent l'un l'autre et tentent d'évaluer les chances d'avenir d'un groupe dont ils font désormais, bon gré mal gré, partie. Ils attendent beaucoup du professeur qui se trouve en face d'eux, bravement debout et souriant.

Le professeur, toujours souriant, distribue un livre à chaque élève. Il ouvre ensuite son propre exemplaire à la page huit et y découvre quatre photographies représentant des per-

\* Cet article a également été publié dans "Le Français dans le Monde" No. 221 (1988), p. 55-60, sous le titre "Jour de classe ordinaire".

sonnages en train de se saluer. Il s'agit de la première unité, pas de doute : le chiffre arabe 1, très visible, figure en haut de page. Aucun texte n'explique les illustrations. Dissimulant sa surprise, l'enseignant montre aux étudiants à quelle page ils doivent ouvrir leur livre et les engage du geste à obéir. Ce qu'ils font aussitôt avec bonne volonté.

Et maintenant ?

Etant entendu que les étudiants ne savent pas un mot de français et que le professeur ne parle aucune langue étrangère, ce dernier se demande ce qu'il va faire.

Il pourrait dire : "Regardez !" Mais qu'entendront les élèves ? D'ailleurs, il est évident, à les voir studieusement penchés sur la page huit, qu'ils regardent. Et ils voient des gens qui se saluent. Ils voient aussi bien que le professeur. D'autre part, le professeur pourrait demander : "Qu'est-ce qu'ils font ?", mais les étudiants ne comprendraient pas. D'ailleurs, s'ils comprenaient, la question n'en demeurerait pas moins stupide, car chacun peut voir que les individus captés par l'objectif sont en train de se saluer.

Le professeur s'avise alors que les personnages sont différents d'une photo à l'autre. Ils se saluent de diverses façons, sont vêtus de complets-cravates ou de grandes robes blanches, selon le cliché. Ah! il s'agit de culture ! Voici différentes façons de se saluer. Il y a le "shake-hand", l'embrassade, la révérence et le baiser sur la joue. Pas dans cet ordre, certes, mais tout dépend de la façon dont vous visualisez la page. Le professeur sent qu'il tient la solution à son problème. Il va pouvoir commencer.

Alors, selon l'usage occidental, il pointe du doigt l'image du haut à gauche qui représente deux hommes en train de se serrer la main sous le regard affable d'une dame à lunettes. Il dit : "Ils sont suisses ?" Nous rappelons au lecteur que nous sommes en Suisse et qu'il y a une chance que les élèves connaissent ce terme-là. "Non" répondent quelques personnes dans leur langue respective. Cette réponse réjouit le professeur. Il a communiqué et le message a passé. Mais il se demande tout de même pourquoi ces personnages ne seraient

pas suisses, après tout. Ils ont l'air suisses et se serrent la main comme on le fait dans ce pays. Mais les élèves ont dit "non", c'est donc qu'ils souhaitent continuer le dialogue, sinon ils auraient dit "oui" et il aurait fallu passer à l'image suivante.

"Non", ont-ils dit, songe le professeur. Alors, il faut savoir d'où viennent ces personnages dans l'esprit des élèves. En attendant, et pour cacher son trouble, le professeur écrit "suisse" au tableau. Puis il se retourne vers la petite assemblée et dit : "Ils sont américains ?" Il sait que quelques ressortissants des Etats-Unis d'Amérique se trouvent dans la classe. "No" disent ces derniers, avec conviction et en anglais. "Non" répète le professeur qui se demande pourquoi un tel acharnement à nier s'est emparé de la classe. Il écrit "américain" au tableau, virevolte et dit : "Ils sont quoi ?" "Non", rétorquent les élèves unanimes. Le professeur n'écrit pas "quoi" au tableau. Il réfléchit. Ensuite il se désigne et dit "Je suis américaine ?" Eh oui, le professeur est du sexe féminin, ce qui l'ennuie beaucoup présentement, car il devra donner derechef le féminin des adjectifs s'il ne veut pas trahir la langue française et déchoir de sa mission pédagogique dès le premier quart d'heure d'enseignement. "Non" disent les élèves. "Je suis quoi ?" demande le professeur qui sent la sueur perler à son front. Silence...

Et une petite voix s'élève. Elle dit "suisse". Ouf, pense le professeur. "Oui, je suis suisse" dit le professeur, heureux que le terme "Suisse" soit un nom et pas un adjectif.

N'écoutant que son courage, le professeur désigne la photo et répète : "Ils sont quoi ?" Silence... Et la même petite voix se fait entendre : "anglais", énonce la petite voix. "Oui, anglais", dit le professeur désireux de ne pas contredire. Il écrit "anglais" au tableau puis se dirige vers l'endroit d'où s'est élevée la petite voix. Elle doit en savoir plus qu'elle ne le dit, la propriétaire de cette petite voix. "Et vous, vous êtes anglaise ?" demande le professeur qui sait pertinemment que l'accent de la petite voix est

espagnol tout comme le terme qu'elle a utilisé pour répondre. "Non, répond la jeune fille, je suis espagnole". "Ah! vous êtes espagnole", s'exclame le professeur qui prend un air étonné et s'en va écrire "espagnol" au tableau, réservant la surprise de l'orthographe du féminin de cet adjectif à plus tard.

Voilà, à peine caricaturée, la relation des débuts d'une première leçon de français langue étrangère à des adultes débutants. Nous allons essayer maintenant d'analyser ce qui s'est passé durant ce premier contact.

Les méthodes communicatives sont censées mettre l'accent, bien évidemment, sur la communication. Elles engagent professeur et étudiants à être eux-mêmes et à ne pas craindre de parler d'eux-mêmes. Au contraire des méthodes audio-visuelles, où l'enseignement avait lieu par l'intermédiaire de personnages fictifs qui pénétraient dans la classe et y avaient priorité, les méthodes communicatives placent maître et élèves au centre de la communication.

Il faut reconnaître d'abord que la plupart des participants connaissaient, avant d'entrer en classe, le paradigme du verbe être. Ils ont dû comprendre que la forme "ils sont" est un pluriel, que "je suis" est la première personne du singulier et que "vous êtes" est à tout le moins une forme d'adresse. Imaginons la suite des leçons. Au cours de la matinée, tous les élèves vont apprendre le verbe "être", au présent, ainsi que les adjectifs correspondant à leurs nationalités respectives et prendre conscience de l'existence du genre et du nombre en français. Signalons en passant que l'étudiant arabe, s'il ne reçoit pas d'explications, peut croire que les formes du verbe "être" sont des pronoms : il n'utilise pas ce verbe dans ces circonstances dans sa langue maternelle, mais un pronom et un adjectif seulement. Il dit "ana urduni" (moi jordanien) pour "je suis jordanien". L'enseignant qui ignore ce fait risque de s'étonner de la lenteur de cet étudiant à comprendre un point grammatical aussi évident, selon lui, que le verbe "être".

Les élèves auront de surcroît, en termes de communication, l'occasion de révéler leurs nationalités et de se renseigner sur celles de leurs camarades. En effet, dans la suite de la leçon, ils poseront eux-mêmes les questions ci-dessus à leurs condisciples qui répondront. Mais tout dialogue en français s'arrêtera là, faute de moyens.

Revenons une vingtaine d'années en arrière et examinons le contenu des premières leçons d'une méthode audio-visuelle : La France en direct, par exemple. Qu'y apprend-on au début ? Le verbe "être" à certaines formes et quelques adjectifs, annonçant l'existence du masculin et du féminin : "c'est Philippe", "tu es prêt ?", "Je suis prêt", "Denis est étudiant", "Nathalie est étudiante", "Monsieur Lemoine est français", "Madame Lemoine est française". Tout naturellement, au cours de la phase "exploitation", le professeur s'adressera à un des participants et lui demandera : "Et vous, vous êtes français ?" A quoi l'élève répondra : "Non, je suis allemand", par exemple, et ainsi de suite. Nous retrouvons donc la situation décrite ci-dessus.

Mais remontons encore dans le temps et ouvrons le Cours de langue et de civilisation françaises de Mauger, 1er et 2ème degrés. Par quoi commence-t-on l'apprentissage du français L ? Par l'interrogation "Qu'est-ce que c'est ?" et la réponse "c'est" (leçon 1), par l'article indéfini masculin, féminin et pluriel (leçon 2), l'article défini masculin, féminin et pluriel (leçon 3), l'adjectif qualificatif masculin, féminin et pluriel (leçon 4) et le paradigme entier du verbe "être" (leçon 5). Ce qui nous permet, à ce stade, de nombreuses possibilités d'expression : "il est petit", "elle est petite", "ils sont verts", "elles sont vertes". Mais aussi : "je suis italien", "vous êtes suisse" et nous retrouvons notre situation de communication, peut-être retardée de quelques jours seulement par rapport à l'approche communicative.

Qu'y a-t-il donc de changé depuis quarante ans dans l'enseignement du français langue étrangère à des débutants ? Rien à ce stade. On pourrait rétorquer que les méthodes modernes se concentrent sur des réalités et non des absurdités.

Certes, on ne fait plus demander : "Qu'est-ce que c'est ?" ni répondre "C'est une chaise", ce que tout le monde peut voir. Mais on demande à une hispanophone si elle est anglaise, ce qui est tout aussi absurde.

Si nous continuions cette comparaison, nous remarquerions la même progression à travers les trois méthodes, progression plus ou moins camouflée dans les manuels de la dernière heure.

La situation d'apprentissage mérite aussi analyse. Le groupe "communicatif" devrait s'entretenir uniquement de choses vraies, selon les dernières recommandations des spécialistes. Un maître, formé à l'ancienne école, aurait pu dire, à la page huit de sa méthode moderne : "Qu'est-ce que c'est ?" et les élèves, avec son aide, auraient trouvé la réponse "C'est une photographie". Ou encore, un autre enseignant aurait pu demander : "Qu'est-ce qu'ils font ?" et se serait achoppé sur la réponse attendue "Ils se saluent" et les difficultés inhérentes aux suites pronominales. L'enseignant de notre scénario se veut moderne et choisit l'approche culturelle. Certes, rien, sinon la mode, ne l'y oblige. Dans la suite de la leçon, il va s'approcher d'Arabes et leur demander s'ils sont Japonais, ou le contraire, à seule fin de faire exercer la forme "Je suis" et comprendre la forme "Vous êtes". Chaque membre du groupe voit que les personnes interpellées ne sont justement pas japonaises ou arabes et sait donc que ces questions superflues ne constituent qu'un processus pédagogique, auquel il faut adhérer pour apprendre le français. Nous constatons, dès le premier quart d'heure d'enseignement, qu'un jeu s'établit entre le maître et les élèves, plus subtil mais plus pernicieux qu'autrefois, où une chaise était une chaise et où l'on se contentait, sans mentir, de nommer les objets dans la langue étrangère et non de déguiser sciemment la réalité dans le but d'exercer son activité d'enseignant ou d'apprenant.

Ce malentendu va se poursuivre tout au long du cours. Il s'agit là d'un phénomène qui nous a beaucoup frappée au cours de notre expérience d'enseignante par les méthodes communicatives à des débutants absolus aux Cours de vacances de l'uni-

versité. Ainsi, que le maître demande aux étudiants s'il est américain tient à la fois de la naïveté et du machiavélisme : il est évident qu'il est francophone, mais cette question permet de contrôler la compréhension de ses propos tout en obligeant les participants à proposer un adjectif plus conforme à la réalité qu'il incarne. Les enseignants usent constamment de tels subterfuges et de plus en plus, à mesure que les connaissances de leurs élèves augmentent. La déformation des faits paraît inévitable et se révèle bénéfique pour l'apprentissage. Mais elle ne correspond pas au but que s'étaient fixés les auteurs qui croyaient qu'un dialogue véritable et basé sur la réalité s'instaurerait dans la classe.

On constate aussi, lorsque les étudiants en viennent à parler réellement d'eux, que chacun s'en tient à des banalités. Ils révèlent leurs nationalités, annoncent leurs sports favoris, leurs lieux de vacance préférés et décrivent leur maison idéale, aussi luxueuse que celle que l'on voit dans des séries télévisées ou simple comme le chalet du grand-père de Heidi. Les clichés s'accroissent au fur et à mesure que l'on avance dans l'enseignement. En revanche, les problèmes réels ne sont évoqués qu'à la récréation, avec les camarades dans une langue maternelle, ou avec le professeur, dans la langue étrangère qu'il maîtrise le mieux.

Qu'elles sont donc les qualités des méthodes communicatives ? On peut les résumer en deux mots : liberté et qualité.

#### 1. Liberté

Cette caractéristique concerne les élèves aussi bien que le professeur. Chaque individu jouit de la plus grande autonomie d'apprentissage ou d'enseignement. Le dogme pédagogique est aboli au profit de l'indépendance. Autrement dit, l'apprenant juge le bien-fondé d'étudier tel ou tel aspect de la grammaire ou un acte de langage particulier et peut refuser, tout bonnement, d'apprendre. En ce qui concerne ce dernier point d'ailleurs, universel et intemporel, précisons que les potaches n'ont point attendu, pour l'appliquer, les recomman-

dations des auteurs de méthodes communicatives.

L'enseignant a les mêmes droits que l'étudiant. Il peut décider de n'apporter aucune précision grammaticale, de ne pas corriger les erreurs, d'éviter les unités qui lui paraissent difficiles ou sujettes à caution, de travailler uniquement l'oral ou l'écrit ou encore les deux à la fois. Mais il peut tout aussi bien fournir force explications grammaticales, traduire chaque terme dans toutes les langues qu'il connaît et interdire l'utilisation du dictionnaire.

Comme la liberté, c'est choisir, le groupe aurait donc avantage à discuter des buts de son apprentissage commun et à s'entendre avec le professeur sur les modalités de l'enseignement, avant d'entreprendre le moindre travail. L'ennui, avec des débutants absolus, c'est que cette démarche préalable indispensable est impossible à réaliser, faute de moyens linguistiques communs à tous les membres du groupe. C'est donc le maître qui choisit, du moins au début, au risque d'imposer ses goûts, sa personnalité et ses habitudes pédagogiques.

## 2. Qualité

Il s'agit aussi bien de la qualité de l'enseignement, de l'apprentissage, de la méthode que de celle des rapports dans le groupe.

La qualité de l'enseignement est l'affaire du maître, celle de l'apprentissage des étudiants et celle de la méthode des auteurs de celle-ci. Ces variables ne peuvent être analysées. Quant à la qualité des rapports dans le groupe, elle est grandement déterminée par les trois variables précédentes et donc encore plus difficile à vérifier.

Autrement dit, chaque groupe, selon sa composition, sa dynamique et ses motivations réagit différemment. Le même professeur peut vivre des réussites remarquables ou de cuisants échecs en utilisant la même méthode et sans changer sa façon d'enseigner. Cela nous est arrivé.

Nous pouvons toutefois mettre en relief ce qui nous paraît un facteur déterminant en ce qui concerne la qualité du

groupe. La réussite a toutes les chances de se produire dans une classe formée d'adultes intelligents et généreux, provenant de divers milieux et cultures. Le mélange des générations, nous l'avons souvent constaté, constitue également un facteur d'équilibre pour la collectivité. Enfin, l'équipe doit contenir une majorité de faux débutants. En effet, ces derniers récupèrent vite leurs capacités de parler français et prennent plaisir à s'exprimer souvent et correctement. Ils aident alors les vrais débutants présents, soit de façon active en leur expliquant les difficultés, soit de façon passive en excitant chez eux, par leur présence même, le goût de la compétition et de la réussite.

En revanche, un groupe homogène d'adolescents débutants absolus, vivant en communauté et se retrouvant ensemble dans une classe de français L<sup>2</sup>, aura tendance à exclure le professeur et du même coup la langue étrangère de ses relations internes. L'échec est alors assuré.

### Problèmes pédagogiques rencontrés au cours de notre expérience avec les méthodes communicatives et quelques façons d'y remédier

Au contraire des méthodes audio-visuelles, les méthodes communicatives mettent d'emblée l'apprenant aux prises avec les compréhensions et productions orales et écrites. Nous allons donc passer ces domaines en revue et évoquer les difficultés que nous avons rencontrées au cours de cette première approche globale du français L<sup>2</sup>.

#### Compréhension orale

Les élèves sont plongés, à leur arrivée, dans un "bain de langue" inhérent au milieu francophone où ils vont vivre durant quatre semaines. Au cours des premières heures de cours, ils apprennent à identifier certains énoncés souvent répétés par l'enseignant qui font partie du contenu des dossiers étudiés et des consignes. Tout maître qui a affaire à des débutants sait qu'il sera compris s'il parle distinctement

et assez lentement. Tout va donc bien jusqu'au moment où il est temps de passer les premiers documents enregistrés sur cassettes qui accompagnent la méthode. Bien que fabriqués pour cet usage, ils sont enregistrés sur le mode "authentique" et à une vitesse d'élocution normale pour une conversation entre francophones. Dès le premier essai d'écoute, on lit le désarroi sur des visages jusque-là confiants. Le découragement s'installe dans la classe dès qu'on met en marche la radio-cassette. Certes, la méthode précise qu'il ne s'agit pas de tout comprendre, mais de saisir le sens général du message. Or les apprenants adultes veulent comprendre en détail et ont le droit d'y prétendre.

Après de nombreux essais et devant un énervement croissant du groupe à chaque fois que nous appuyions sur le bouton "on" de l'appareil à cassettes, la classe a décidé de ne plus écouter ces documents, incompréhensibles à ce niveau.

Afin de pallier le manque de documents oraux, nous avons enregistré de petits dialogues en français standard, qui reprennent les acquisitions grammaticales et lexicales des premières unités. Dites sur un mode normal, mais avec une prononciation précise, quelque peu pédagogique, ces ébauches de conversation sont comprises et appréciées. Par ailleurs, nous conseillons aux étudiants d'écouter la radio et de regarder des émissions de télévision francophones afin de se faire l'oreille à la "musique" du français.

#### Expression orale

Une autre difficulté importante, dans une classe dite "communicative", concerne la correction phonétique. Chacun sait que les déviations de prononciation par rapport à la norme du français sont différentes selon la langue maternelle des étudiants. Faut-il corriger les erreurs d'un hispanophone devant des anglophones, par exemple, et vice-versa, au risque d'ennuyer ceux qui ne sont pas concernés et de gêner ceux qui le sont ? Ou convient-il de ne rien entreprendre au niveau de la correction phonétique ? Au cours des deux premières années

de ce type d'enseignement, nous avons décidé de respecter la liberté d'expression de nos élèves et de les laisser parler selon leurs possibilités et moyens, comme le recommandaient les auteurs de la méthode. Au bout de deux semaines, les élèves ne se comprenaient plus entre eux lorsqu'ils s'exprimaient en français. Nous étions devenue interprète de leurs interlangues.

Afin de remédier à ce grave handicap, nous avons rédigé des exercices de correction phonétique adaptés à la méthode et aux différents groupes linguistiques. Ces exercices enregistrés sont exercés au laboratoire de langue, de façon personnelle, selon les besoins. Le problème de l'intercompréhension est réglé depuis lors.

#### Compréhension écrite

Dès le premier jour, les élèves sont placés devant des textes écrits. Il s'agit de les lire et de les comprendre. L'enseignant s'aperçoit vite que l'apprentissage du code graphique du français, indispensable au déchiffrement des textes, nécessite une méthodologie particulière qu'il ne connaît pas forcément car elle relève du domaine de l'enseignement du français langue maternelle. Afin que ses élèves s'habituent et maîtrisent peu à peu l'immense variété de graphèmes représentant les sons, il prend le parti de lire d'abord seul à haute voix, dans l'espoir que le groupe s'habituerait au système et finirait par le maîtriser. Il conseille à ses élèves de déchiffrer et reconnaître mentalement les phrases proposées sans les dire. Au bout de deux semaines, généralement, il s'aperçoit que des personnes qui avaient parlé correctement au début se mettent à prononcer des consonnes inexistantes, acquises certainement au cours de leurs lectures muettes. Cette activité, toute recommandable qu'elle soit, interfère dorénavant avec une phonétique difficilement acquise. Le maître comprend alors qu'il est temps de procéder à une présentation des graphèmes du français en partant du phonème correspondant.

Son explication théorique, basée sur une liste exhaustive qu'il a préalablement et soigneusement établie, méduse les apprenants. Il les rassure de son mieux et appuie sa démonstration d'un enregistrement sur cassette présentant le son, accompagné des exemples contenus dans la liste et qui illustrent les différentes prononciation d'une même graphie. Il en fait cadeau au groupe et est heureux de constater qu'une amélioration a lieu aussitôt. Il se jure de faire cette description l'année suivante, dès le début du cours.

Il y aurait d'ailleurs tant à faire pour préparer les premiers jours de classe qu'il se sent parfois quelque peu découragé devant l'immensité de sa tâche et inquiet de la complexité linguistique qu'il doit faire accepter et étudier.

#### Production écrite

Dès les premières unités, la méthode suggère que les apprenants écrivent en français. On peut se demander si la rédaction de télégrammes, l'un des premiers exercices proposés, est réellement utile. En effet, ce genre de message, rare, est généralement destiné à des proches et rédigé dans la langue maternelle de l'expéditeur. En revanche, la rédaction de cartes postales et de billets est plus réaliste et amusante.

La question de l'orthographe est liée à celle de la lecture. Certains apprenants aiment lire et écrire. Ils deviennent vite des virtuoses dans ces domaines. Ils aiment d'ailleurs tant écrire qu'ils ne font plus que ça. Penchés sur leurs cahiers et carnets, ils notent tout ce qui est au tableau et demandent à l'enseignant d'écrire chaque terme nouveau. L'aspect oral et communicatif devient secondaire et le maître doit déployer des trésors d'ingéniosité pour convaincre ce genre d'apprenants qu'écouter et parler, c'est aussi apprendre une langue.

Pour rédiger, les étudiants consultent beaucoup leurs dictionnaires bilingues. Ils y ont recours d'ailleurs égale-

ment lorsqu'ils veulent s'exprimer oralement et qu'un terme leur est encore inconnu. L'enseignant encourage cette recherche. Il prend lui-même le dictionnaire de l'un des élèves lorsqu'il veut contrôler un mot dans la langue de l'étudiant.

Mais il constate que les dictionnaires ne sont pas égaux devant la traduction. Nous nous permettons ici une anecdote, révélatrice de différences culturelles. Le terme "célibataire" apparaît dans le deuxième dossier de la méthode. Nous essayons d'expliquer qu'un célibataire est une personne sans mari ou épouse. Il semble que les élèves ont compris. Un jeune Syrien, pour plus de sûreté, consulte son dictionnaire arabe-français et paraît surpris. Nous nous approchons et lui demandons ce qu'il a trouvé sous le terme arabe qu'il cherchait, correspondant à célibataire. Il nous le montre. Nous lisons : "vierge". "C'est juste aussi", disons-nous lâchement.

Après le cours, nous sommes demandé ce qui allait arriver si, imitant l'acte de langage présenté dans la méthode pour illustrer le terme "célibataire", au cours d'une réunion amicale, le jeune homme allait s'approcher d'une femme et demander, sur le ton du badinage : "Alors, toujours vierge ?" Nous ne conseillons jamais à nos étudiants de se méfier de leurs dictionnaires. Ils y sont attachés et en dépendent. Nous allons même jusqu'à cautionner des termes erronés, dangereux peut-être lors d'une communication réelle, hors du cadre de la classe. Mais nous souhaitons que des lexicologues se penchent sur ce problème et mettent un jour sur le marché des ouvrages bilingues adaptés à un public débutant.

En guise de conclusion

La question à laquelle nous aimerions pouvoir répondre pour conclure ces considérations pédagogiques est la suivante: peut-on vraiment communiquer quand on ne possède pas les moyens linguistiques de le faire ?

La réponse est d'un normand : oui et non.

Certes, il existe de nombreux moyens, autres que linguistiques de communiquer. Un haussement de sourcil peut être aussi éloquent qu'un énoncé exprimant l'étonnement. Un coup de poing sur la table peut manifester la colère et la détermination aussi bien qu'un juron ou une exclamation. Mais nous autres enseignants sommes là pour enseigner une langue, le français en l'occurrence, et pour donner à nos étudiants les moyens de communiquer grâce à cette dernière. Certes, nous y réussissons parfois, et peut-être au détriment de la communication elle-même, du moins pendant un certain temps : le premier.

Notre idée d'un apprentissage cohérent est le suivant : dans une première phase, nous devrions mettre l'accent sur la compréhension du message et l'explication linguistique plutôt que sur la prétendue communication. Nous sommes de plus en plus persuadée que la période de production langagière est intempestive lorsque, comme dans les premières semaines d'un cours pour débutants, elle est trop limitée. Celui qui peut décliner son identité en français et rien d'autre est un invalide de la communication. Mais nous savons aussi que nous vivons une époque où la production, quelle qu'elle soit, est portée aux nues. Parler, c'est donc agir. Et des élèves muets, mais qui comprennent ce qu'on leur dit, ne semblent pas productifs. Ce qui est faux, mais le silence apparent qu'engendre cette approche dérange enseignant et enseignés, habitués depuis des décennies à priser ce qui se voit, se lit et s'entend, au détriment de ce qui s'apprend, s'intériorise et se comprend.

Cela posé, nous continuerons à utiliser avec confiance et enthousiasme les méthodes communicatives dans notre enseignement, jusqu'à ce que les spécialistes en pédagogie des langues étrangères nous proposent une nouvelle approche. Après de nombreuses années d'enseignement, nous sommes convaincue d'une chose : traditionnelle, audio-visuelle ou communicative, peut importe la manière. Un enseignement-apprentissage cohérent d'une langue étrangère réussit d'abord grâce à l'interaction des forces humaines en présence. Si la compétence du maître est primordiale dans ce processus, la motivation des élèves y compte aussi pour beaucoup. Les résultats se mesurent à l'aune des efforts conjugués des uns et des autres plus qu'aux prescriptions des théoriciens, et parfois en dépit de celles-ci.

Université de Neuchâtel  
Centre de linguistique appliquée  
CH 2000 Neuchâtel

Françoise Redard