

ENTRE LES LIGNES, DERRIÈRE LES MOTS, AU-DELÀ DES PRATIQUES...

Christiane Luc

« IL FAUT apprendre à lire entre les lignes... » Cette phrase, cent fois répétée, mais chaque fois commentée et assortie d'exemples, c'est peut-être ce qui a le plus marqué ma scolarité secondaire. Comment acquérir ce savoir-faire prodigieux - et prestigieux, je le sentais - que Monsieur M., professeur d'histoire-géographie au lycée de Montmorency, nous sommait de développer ? Née dans une famille où l'on se faisait un point d'honneur, une gloire presque, de parler franc, de ne dire que ce que l'on pensait, de ne pas "en rajouter", je me sentais terriblement démunie devant cette exigence nouvelle. Lire entre les lignes, découvrir, inventer ce que d'autres, des faits, des textes pouvaient bien avoir à dire, mais qu'ils ne disaient pas vraiment, cela me paraissait fascinant, inquiétant et en partie inaccessible.

La notion même d'écart entre ce qu'on dit et ce qu'on veut dire, l'existence d'un "second degré", quel qu'il soit, la possibilité, et a fortiori l'art d'en jouer m'étaient quasiment étrangers. Prise de conscience troublante, tardive sûrement, décisive en tout cas, que les mots ont en quelque sorte un au-delà ; au-delà qui n'est pas un donné, puisqu'il dépend de chacun de le construire ou non, et qu'en fin de compte, il n'a vraiment aucune chance d'être exactement le même pour tous.

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, n° 18, 1989

Là peut-être est né, loin des langues vivantes, l'attrait non pas pour les mots eux-mêmes, mais pour la recherche de leur signification, pour les raisons qui, chez celui qui parle, guident leur choix et président à leurs combinaisons, pour les agencements étranges que d'autres langues leur imposent, pour la pluralité des sens et des "valeurs" qu'ils permettent parfois de construire. Cela tenait un peu du grand jeu, du mystère à découvrir, de la logique à retrouver. Il y entraît une (petite) part de risque ; bref, j'aimais. J'aime toujours et je crois que, dans tous les cas, il y a de ce goût de l'aventure dans le plaisir de parler, de lire, de comprendre une autre langue, de maîtriser un peu ce nouveau système de correspondances complexes et en partie instables entre - disons pour simplifier - ce qu'on veut dire, dans la situation où l'on est placé, et les "mots pour le dire".

Établir des relations, des classifications

Correspondances, relations, notion de système, d'enchaînements... J'ai évoqué le "lire entre les lignes" de Monsieur M..., il faudrait y ajouter son sens des grandes synthèses et le souci qu'il avait de nous y entraîner. Pour les compositions trimestrielles - Dieu sait que cela comptait à l'époque - il nous donnait dix sujets à préparer, tous aussi vastes les uns que les autres. Je me rappelle très bien l'un de ceux qu'il avait choisis pour la composition elle-même. C'était : "centralisation, décentralisation, re-centralisation de l'Ancien Régime à l'Empire". En classe de première...

Ils furent peu nombreux ceux qui réussirent à obtenir la moyenne (j'en étais, je crois). Lorsqu'il nous rendit les devoirs, Monsieur M. nous menaça de nous faire faire la prochaine composition à livre ouvert. Cela nous parut tout à fait saugrenu de la part de cet homme terrible et extrêmement exigeant ; cela traduit bien où allaient ses priorités, priorités qu'il nous incitait à partager (c'est pourquoi j'ai rapporté cette anecdote)... et ne fut, hélas, jamais mis à exécution !

Autre pédagogue remarquable, et terriblement exigeante, elle aussi, Madame V., directrice de l'Ecole normale d'institutrices de Valence. Pour des raisons d'ordre socio-économique, j'étais entrée à l'Ecole normale à la faveur de l'un de ces très rares concours post-bac qui, mis en place dans quelques départements dans la décennie 50-60 pour pallier la pénurie naissante, préfiguraient déjà le mode de recrutement actuel des instituteurs. Madame V. enseignait la "pédagogie" des écoles maternelles et j'étais frappée par son insistance : l'important, disait-elle, ce n'est pas tant

que l'enfant découvre des objets, qu'il identifie leurs propriétés, mais qu'il sache établir des relations entre eux. Il faut lui apprendre à observer, à comparer, à classer... Avec beaucoup de clarté et une force de conviction extraordinaire, elle nous faisait prendre conscience de ce que les lectures (obligées) de Piaget, Wallon, Chateau ne nous avaient pas toujours permis de découvrir.

De Montmorency à Valence, à quelques années de distance, et appliqué à un tout autre objet, c'était presque le même discours : ne pas s'arrêter aux apparences, à la perception première, au cas particulier, mais mettre à jour des relations plus profondes, comprendre ou faire comprendre que "cela" s'organise et, si possible eu égard à l'état actuel des connaissances, comment cela s'organise.

D'une langue à l'autre

Si, par le jeu de reconstruction habituel à ce genre d'exercice, j'ai rapproché ces prises de conscience successives, c'est parce qu'il me semble voir là ce qui a fondé mon travail ultérieur.

Bien sûr j'ai fait partie de ces profs consciencieux qui, selon le point de vue que l'on adopte, se passionnent pour leur métier ou se font entièrement bouffer par lui. De plus, on pourrait dire qu'en cherchant à améliorer son enseignement, on arrive nécessairement à la recherche, à une certaine forme de recherche.

Sans doute et je n'y ai pas échappé. Mais il me semble voir une autre raison à ce passage progressif d'activités très ancrées dans la pratique à un travail plus distancié. C'est tout simplement parce qu'au lieu de devenir professeur d'allemand comme j'aurais aimé l'être à la sortie des études secondaires, j'ai dû devenir professeur d'anglais. Or la représentation que je m'étais construite de chacune de ces deux langues était très différente.

C'est plus par le fait des circonstances que par choix personnel qu'en 6ème, j'avais fait allemand en première langue. J'ai ensuite toujours aimé l'allemand, je m'y sentais à l'aise. Apprentissage rigoureux, payant ; quant on a appris comment ça marche, on sait : telle était du moins mon expérience. J'avais eu la chance d'aller en Allemagne et la confrontation avec la langue en milieu naturel, gratifiante, avait renforcé et mon intérêt et mes connaissances.

Devenue institutrice à une époque - la fin des années 50 - où se démocratisait l'enseignement secondaire, j'ai été happée par la vague qui devait permettre à tant d'instituteurs de se spécialiser et d'enseigner dans les C.E.G. (a) naissants. Intéressée par cette possibilité, j'aurais souhaité bien sûr un poste de lettres-allemand. Impossible : en région parisienne (où j'étais revenue), en C.E.G., seul l'anglais était enseigné. On me mit sur un poste de lettres-anglais ... Catastrophe ! Un séjour immédiat en Grande-Bretagne me permit de prendre la mesure de la situation : elle n'était pas brillante. Contrainte et forcée par un souci de qualité professionnelle que ne partageaient pas tous les administrateurs de l'époque, je décidai donc de devenir un prof d'anglais acceptable et demandai un détachement en tant qu'assistante française en Grande-Bretagne. Année décisive s'il en fut puisque, d'une part, elle me permit, quelques années plus tard, de passer et de réussir le concours de l'I.P.E.S.(b) et, grâce à cette structure institutionnelle, de mener à bien des études supérieures que je n'avais jamais pu faire ; d'autre part, enfin, j'aimais l'anglais !

En quête de cohérence

Et la recherche dans tout cela ? Si j'avais acquis, sur le tas, puis grâce à l'enseignement universitaire, la compétence voulue dans la langue, en revanche cette langue, que j'avais appris à aimer et à utiliser, restait toujours une énigme. À côté de l'allemand, d'une logique imparable me semblait-il, l'anglais m'apparaissait comme une langue sans foi ni loi, dont la syntaxe n'obéissait pas toujours à des règles claires, cohérentes, qui, sur le plan phonologique ou, plus exactement sur celui des relations phonie/graphie, vous trahissait dès que vous sortiez des mots usuels, bref une langue faite de cas particuliers, dont il fallait connaître les divers constituants sans pouvoir toujours les intégrer à une organisation d'ensemble.

Comment y voir plus clair et, surtout, comment enseigner une telle langue autrement que par des apports successifs et juxtaposés de connaissances relativement disjointes ? L'audio-visuel battait alors son plein. Pas un mot de français (ce n'était pas nouveau pour moi : je n'en utilisais guère plus à mes débuts, confiante dans la méthode dite "naturelle"). Et l'enseignant de se livrer à toutes les mimiques, contorsions, grimaces possibles, de ne jamais faire un pas sans son stock d'images, figurines, symboles, arsenal de moyens destinés en classe à faire comprendre tour à tour toutes les répliques entendues grâce au magnéto-

phone. Comprendre une réplique, oui ; comprendre et s'approprier le fonctionnement de la langue et pourquoi : "does he play football ?" n'est pas la même chose que : "Is he playing football ?", c'était beaucoup plus douteux ; tout particulièrement dans ce quartier de la périphérie de Montreuil où près d'un enfant sur trois allait en 6ème et 5ème de transition et où, dans le domaine des langues, aucun relais extérieur ne venait étayer, enrichir, éclairer ou finaliser ce qui avait été fait en classe.

Ce C.E.S., récemment créé sur le papier, avait fait suite à un G.O.D. (c). Créé sur le papier, car, en réalité, les classes qui le constituaient étaient réparties dans deux écoles primaires distantes de plus de deux kilomètres. Pour les professeurs, c'était un incessant va et vient ; pour le principal et son adjoint qui, chacun de son côté, assuraient le transport des enseignants non motorisés, l'assurance de se croiser souvent ... sans jamais pouvoir se parler.

Curieuses conditions de travail, que les élèves mettaient à profit en s'intéressant davantage à ce qu'ils allaient pouvoir faire (passer par la fenêtre, du premier étage de préférence, mettre le feu aux poubelles, enfermer l'instituteur d'à côté dans sa classe), dans les 10 ou 15 minutes de battement obligé entre le départ d'un professeur et l'arrivée de l'autre où ils étaient livrés à eux-mêmes, qu'aux périodes d'enseignement proprement dites. Dans ces conditions désastreuses, et par un phénomène d'inversion qui n'est certes pas unique en son genre, ces périodes d'enseignement, se vidant de leur statut institutionnel, tendaient à n'être plus rien d'autre pour eux que de simples moments intermédiaires.

L'épreuve du feu

C'est pourtant là que j'ai pu constater combien une approche réflexive systématique de la langue, articulée étroitement sur un éventail d'activités *dans* la langue (transformation des dialogues étudiés, jeux de rôle et création de nouveaux dialogues dans les meilleurs cas, lecture et dramatisation par figurines et marionnettes interposées pour les plus jeunes), était accessible même à des enfants de milieux socio-culturels modestes et qu'ils s'y intéressaient, étonnés parfois que moi, je puisse m'intéresser à ce qu'ils essayaient de dire, tant bien que mal (d).

Cette réflexion commune s'appuyait toujours sur des mots, des phrases qu'ils venaient d'entendre ou avaient sous les yeux ; elle les conduisait à observer à effectuer des rapprochements, afin de découvrir certaines de ces fameuses "régularités enfouies" (e) qui font une langue, à les recher-

cher en dépit de la diversité des mots qui, chacun s'imposant avec son sens particulier, forment en fait une sorte d'écran à une appréhension plus générale du fonctionnement de la langue, qui dépasserait et organiserait la référenciation sémantique immédiate en prise directe sur les seules connaissances lexicales. Ils appréciaient, je crois, d'être sollicités et que toutes leurs propositions soient étudiées et soumises à la réflexion commune. Accompagnés dans une démarche très "démultipliée", encouragés à être précis, à aller au bout de leur raisonnement, peut-être sentaient-ils confusément dans les moments privilégiés, que ce travail pouvait jeter ou affermir les bases d'une structuration que, souvent, les circonstances de la vie ne les avaient guère aidés à acquérir. En ce sens, et contrairement à ce qui se dit et se pense généralement, c'est sans doute avec des élèves "faibles" qu'une approche de l'abstraction résolue et ouverte, mais bien entendu progressive et guidée est le plus nécessaire. En d'autres termes, préconiser une approche conscientisée de la langue étrangère est, pour nous, tout le contraire d'une attitude élitiste.

La référence théorique et Charlirelle

Pour nous ? En effet, cette approche, avec tout ce qu'elle suppose de travail et de mises en place préalables, j'aurais été bien incapable de la mener à bien seule. Dans un domaine aussi complexe que celui de l'activité langagière, de sa réalisation dans différentes langues et de l'apprentissage dans le cadre institutionnel d'une langue étrangère, l'enseignant ne peut pas se contenter de "bricoler" de son mieux, ni de fournir au coup par coup quelques explications émiettées. Pour éviter que se mettent en place des schémas approximatifs ou de portée limitée, sinon totalement erronés, pour présenter une image de la langue qui ne soit pas trop réductrice, la référence constante à une description théorique suffisamment puissante des phénomènes à l'oeuvre s'imposait.

C'est ainsi que je fus dès le départ intéressée par l'activité et l'orientation du D.I.R.E.L. (f) et que je m'impliquai très vite dans ce qui allait devenir "Charlirelle".

Charlirelle : immense essai collectif pour faire comprendre et faire apprendre ; élaboration lente, laborieuse, minutieuse, de matériaux destinés en un premier temps à nos élèves, puis publiés dans une série de manuels et de livres du maître qui couvre le premier cycle. Danielle Bailly "médiatisait" à notre bénéfice, avec quelle énergie et quelle patience aussi, la théorie que développait Antoine Culioli. Nous re-découvrons

non pas seulement une langue, l'anglais, mais le langage dans ses réalisations différentes. Enfin nous étaient proposées des explications à un certain nombre de "bizarreries" de l'anglais, enfin nous était développée une théorie linguistique qui éclairait le choix des "marqueurs" de surface, enfin nous pouvions nous approprier quelques clés pour tenter d'aller "behind the words".

A un moment où dominait une conception behavioriste de l'apprentissage, Charlielle constitua, je crois, la première entreprise dépassant le niveau d'essais individuels pour définir une approche fondée théoriquement, qui mettait les techniques audiovisuelles au service d'une présentation cohérente des structures de l'anglais ; entreprise destinée à faciliter l'apprentissage en permettant à l'élève de s'approprier progressivement les éléments-repères du système énonciatif" (g).

À l'INRP, la Commission d'élaboration des programmes

Et puis en 1975, un poste vacant à l'INRP. On me le propose ; j'accepte. J'arrivai à la fin de la recherche sur les groupes de niveaux/matière dirigée par Monsieur Legrand et conduite dans les C.E.S. expérimentaux. Premières armes en évaluation, premiers contacts avec la statistique et les listings interminables : un autre monde, non sans intérêt d'ailleurs.

J'ai tout de suite eu la chance et l'honneur d'être intégrée dans la Commission qui élaborait les programmes d'anglais. Travail de longue haleine, extrêmement minutieux, qui donna lieu aux programmes qui sont encore en vigueur : programme lexical pour le premier cycle, qui fixe les unités lexicales que l'élève doit connaître et en limite le nombre, non pour restreindre l'apprentissage, mais pour éviter de tomber dans l'encyclopédisme ; programme grammatical, sous sa double présentation fonctionnelle et sémantique d'une part, grammaticale de l'autre. "Sur le plan linguistique, la Commission se veut éclectique mais le mieux informée possible, et libre d'emprunter à chaque école ce qu'elle peut lui apporter de plus utile, écrivait son président, M. l'Inspecteur général Denis Girard, dans l'avant-propos du compte rendu de recherche (h). Elle rassemble, à côté de ceux qui connaissent bien les apports des structuralistes, des personnes formées au transformationnalisme ou à la théorie de l'énonciation". Dans ces programmes apparaissent explicite-

ment pour la première fois les fonctions de communication que les travaux du Conseil de l'Europe avaient répertoriées et diffusées. Mais d'autres notions aussi essentielles que la qualification, la quantification, les repérages dans le temps et dans l'espace par exemple, y sont longuement présentées. Pour la première fois, la présence du "sujet parlant" et de son "intention de signifier" d'une part, la notion de type de situation de l'autre sont mises en relation avec les formes linguistiques proposées.

Coupure momentanée

Par ailleurs, dans le service de M. Legrand où je travaillais, la deuxième phase de la recherche sur les collègues expérimentaux commençait à se mettre en place ; j'allais y collaborer activement pour le secteur langues vivantes.

Mais, juste avant le démarrage de cette recherche, quelque chose d'inattendu se produisit : je fus contrainte à un arrêt forcé, ou plutôt, à un passage par d'autres lieux. La maladie, insidieuse, qui s'est glissée à bas bruit dans votre être et qui se manifeste brusquement, un jour, une nuit plutôt. L'annonce de la maladie, claire, précise, mais faite tout en douceur par des médecins de qualité. La prise de conscience, progressive, "apprivoisée" petit à petit. Dans le domaine professionnel, arrêt quasi-immédiat. Très vite j'ai appris que cela ne se compterait pas en jours, mais en mois. Changement total de perspective alors : le travail, oui, certes, mais cette fois c'est de vie qu'il s'agit, c'est de cela qu'il faut s'occuper.

J'ai eu la chance de m'en sortir, de m'en sortir bien. Période globalement sereine, grâce à mon entourage et malgré les moments difficiles, notamment ceux liés à des traitements destinés à vous sauver, mais qui, en un premier temps et à intervalles réguliers, vous invalident, vous réduisent à n'être plus rien. Période de calme pourtant, de réajustement des valeurs et des priorités. Irai-je jusqu'à dire que cela a finalement été un "plus", un "plus-être", presque un "peut être" (sans trait d'union) que, jusque là, je n'aurais pas toujours osé ou pas toujours su m'octroyer ? Peut-être !

Dans les collèges expérimentaux l'interdisciplinarité

Et puis, au retour à l'Institut, ce que j'appellerai volontiers la "grande période Legrand" : après les groupes de niveaux/matières, l'interdisciplinarité.

L'organisation en groupes de niveaux/matière avait conduit les professeurs de chaque discipline à travailler en commun, à chercher les stratégies d'enseignement les mieux adaptées à leur objet, à élaborer les procédures d'évaluation les plus pertinentes. Cependant ce travail disciplinaire commun avait eu pour conséquence de renforcer le cloisonnement habituel entre disciplines. L'hypothèse était donc que ce cloisonnement, considéré comme peu propice, voire néfaste, à une construction individuelle harmonieuse de connaissances et de savoir-faire, pouvait être réduit par des actions bi, tri, pluri-disciplinaires, conduites sur des contenus précis par plusieurs professeurs oeuvrant ensemble.

Cette optique nouvelle, ces ponts jetés entre des disciplines différentes, le choix de mettre en quelque sorte les disciplines au service de la cohérence du développement et des acquisitions de l'apprenant devaient passionner toute une équipe de coordinateurs INRP : aux collègues enseignants et à nous-mêmes de définir les zones d'intersection fructueuses, de caractériser clairement ces contenus transversaux, de dégager des objectifs d'apprentissage précis, d'imaginer des approches communes ou complémentaires, d'évaluer les résultats obtenus. Travail gigantesque qui requit beaucoup de temps et d'énergie, mais donna lieu à des réalisations fort intéressantes.

En langues vivantes, outre les activités menées avec le professeur de musique et avec celui d'histoire-géographie, nos interlocuteurs privilégiés, ce fut souvent une collaboration réussie et efficace entre professeur de français et professeur de langues vivantes dans des domaines tels que la détermination du nom ou la prise en compte du passé dans les deux langues. Dans cette approche simultanée des deux systèmes, on partait du connu - le français - pour aller vers l'inconnu - la langue étrangère - dont on découvrait la spécificité, mais aussi la cohérence propre. Essais modestes, mais très bien adaptés aux élèves et porteurs pour eux d'une signification et d'un intérêt nouveaux.

Remises en cause

Et brutalement, nouveau coup d'arrêt et période institutionnellement troublée, pour ne pas dire noire. Après tant d'efforts pour créer des modalités nouvelles d'accès au savoir, pour développer une dynamique de travail et d'autonomie tout à la fois, pour engager les enseignants dans des réflexions et des actions communes, la sanction était là, sans même attendre que se mette en place le vaste dispositif d'évaluation prévu : il faut arrêter une recherche trop longue, trop coûteuse, qui ne conduit pas au constat de résultats tangibles.

Monsieur Legrand put, grâce à sa tenacité et avec le concours de notre équipe, mener à bien l'évaluation commencée (i). Néanmoins, tout ce travail était bel et bien désavoué par les autorités de tutelle et stoppé.

Remise en cause de la recherche, de son responsable, de ses collaborateurs. Ceux-ci firent ultérieurement l'objet d'une évaluation portant essentiellement sur les écrits qu'à titre individuel, chacun avait produits et publiés. Sauf exceptions, et bien à tort certainement, nous ne nous étions jamais beaucoup souciés de publication : nous nous sentions plus proches des praticiens que des chercheurs et c'est bien ce qui nous était reproché. Pour ma part, lors de cette évaluation, je citai des pages écrites pour "Charlirelle", avant mon entrée à l'INRP d'ailleurs, publiées dans les premiers "livres du maître" de la méthode. Elles attirèrent un jugement extrêmement négatif, où il était question de truismes et de galimatias. Ce jugement à bout portant d'un universitaire, qui peut-être se trompait de cible, m'atteignit de plein fouet. Ce que la maladie n'avait pas réussi à détruire, mon identité, mon intégrité aussi - aux deux sens du terme - fut profondément ébranlé par ces quelques lignes qu'on mit quinze jours à me remettre et qui n'étaient même pas signées lorsqu'enfin je pus en prendre connaissance. Jugement brutal, à l'emporte-pièce (c'est bien de cela qu'il s'agissait), sans procédure d'appel prévue, dont je pus cependant faire reconnaître qu'il s'appuyait sur des phrases tronquées, et, par le fait même, rendues effectivement incompréhensibles.

L'inspection générale dont je dépendais, même en position de détachement, prit le temps d'examiner avec soin mes travaux et d'émettre un avis assez différent du premier. Je reçus de la part d'autres universitaires de renom des marques écrites ou orales qui me permirent de reprendre confiance. Un soutien chaleureux et efficace me fut également assuré par les collègues de l'Institut. Je décidai alors de rester à la recherche envers et contre tout. On me l'accorda. Je ne regrette pas cette décision.

Articulation École-Collège, recherche descriptive

Articulation École-Collège : autre recherche pluri-disciplinaire de grande ampleur. J'y eus la responsabilité de l'équipe "langues vivantes". Recherche d'un type nouveau pour moi puisqu'il s'agissait non plus d'une recherche dite "participante", mais bien d'une recherche descriptive. Elle se plaçait résolument dans le domaine de la didactique et adoptait - moyennant certaines redéfinitions - quelques-uns des concepts développés par une discipline où les travaux en didactique ont sans doute pris un peu d'avance, les mathématiques. Il y fut beaucoup question de contrat disciplinaire, d'étude de la transposition didactique et d'analyse des diverses strates du savoir impliqué : savoir de référence, savoir à enseigner, savoir enseigné et, dans la mesure où on y a accès, savoir approprié. A la faveur d'une vaste enquête complétée et affinée par de nombreuses observations de classes de Cours Moyen et de 6ème, furent mises en lumière les grandes orientations autour desquelles s'organisent les conceptions et les démarches relatives à l'enseignement à ce stade. Ainsi furent dégagées, en langues vivantes et pour la classe de 6ème, de grandes tendances derrière des façons de procéder apparemment très proches : celles qui privilégient l'aspect "savoir-faire" de l'apprentissage, mais se partagent quant aux résultats, les uns ne s'écartant guère de ce qui relève de la reprise fidèle de ce que quelqu'un d'autre a dit, les autres débouchant sur une production orale beaucoup plus autonome, même si, à ce niveau, elle reste modeste ; et une troisième tendance qui, sans abandonner le "faire parler" immédiat, repose fondamentalement sur le "faire comprendre", dans une visée à plus long terme.

Entre les langues également sont apparues un certain nombre de différences, indices évidents de variations importantes dans les conceptions de l'apprentissage d'une langue étrangère. Au risque de caricaturer, et sans vouloir entrer trop dans les détails, disons que l'enseignant d'allemand s'avère moins bavard (en langue étrangère bien sûr) et plus patient que son collègue d'anglais, très enclin à soumettre sa classe à un feu roulant de questions, mais que ce dernier peut déployer des trésors d'imagination pour que s'effectue le transfert attendu des connaissances au cours de jeux communicatifs où l'implication évidente des élèves favorise grandement l'appropriation réelle des éléments linguistiques étudiés.

Outre les grandes caractéristiques de l'enseignement à ce stade, nous avons eu à coeur d'approfondir l'analyse et de dégager un certain nombre d'ambiguïtés, de perceptions trompeuses, de paradoxes. Ambiguïtés ? Celle du statut et des fonctions de l'écrit par exemple, en ce début d'apprentissage essentiellement oral. Perceptions trompeuses ? Celle des classes dans lesquelles se succèdent jusqu'à 1000 ou même 1200 prises de parole à l'heure, toutes en anglais pratiquement. Or une analyse fine de ce qui se dit montre que la part de production réelle, et non de répétition, y est souvent plus faible qu'ailleurs. Paradoxes ? Le moindre n'est pas d'attendre que les erreurs aient été commises pour fournir les moyens qui auraient sans doute pu permettre de les éviter.

Sur la description minutieuse d'observables s'est donc articulée toute une analyse destinée à identifier les savoirs/savoir-faire en jeu et à amorcer ainsi une réflexion d'ordre épistémologique. Malgré - ou peut-être grâce à - son caractère descriptif, cette recherche me paraît présenter un intérêt immédiat pour le praticien : elle lui fournit des instruments d'observation applicables à son propre travail, le conduit à réfléchir aux pratiques les plus communément acceptées (répétition, imitation par exemple), s'efforce de fixer quelques points de repère, de dégager les enjeux. Opération miroir de portée générale ; opération lucidité à titre personnel.

Où l'on retrouve théorie linguistique et transposition didactique

Autre recherche, autre équipe, disciplinaire cette fois et uniquement en anglais. Répondant à un appel d'offres du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, notre hypothèse de départ était, là encore, de montrer l'efficacité particulière d'une approche métalinguistique (complémentaire d'une pratique intensive dans la langue, bien entendu), fondée sur la prise en compte des opérations cognitives et langagières à l'oeuvre dans l'activité langagière. Et ce, de préférence dans les domaines où l'apprentissage est particulièrement difficile, où les approches courantes, à dominante pragmatique, se révèlent insuffisantes et les modèles de type mécaniste inopérants. En outre, il nous semblait pertinent d'étendre ce travail à toute la scolarité secondaire, afin de faire ressortir comment les concepts en cause s'enrichissent et s'affinent, tandis que les moyens linguistiques correspondants s'accroissent et que leur maîtrise s'affirme.

Nous avons alors choisi un objet d'étude précis : l'expression des divers degrés de certitude - ou plus exactement de l'incertitude - qui donne lieu à l'utilisation de ce que les linguistes appellent les auxiliaires modaux. Après un sérieux travail d'approfondissement théorique sur "la modalité de probabilité" et d'analyses de corpus d'anglophones, nous avons tenté de dégager clairement les concepts à l'oeuvre, puis élaboré les démarches pédagogiques qui nous paraissaient les plus pertinentes, de la 5ème à la première année de DEUG. Tout un dispositif d'évaluation, avant et après enseignement, fut mis en place. Il visait à repérer les modifications dans la compréhension du phénomène et dans les productions linguistiques des élèves.

Conduite par A. Cain et moi-même, avec le concours d'une équipe d'enseignants très diversifiée (1er cycle, 2nd cycle, classes préparatoires, faculté), expérimentée auprès de plus de 500 élèves et étudiants, cette recherche a, selon les termes du rapport établi par le groupe de pilotage chargé de l'évaluation, "démontré le caractère positif d'une conception des contenus scolaires actualisée et appuyée sur les savoirs savants". D'autre part, apportant sa pierre à l'"ingénierie didactique", elle a élaboré, aux divers niveaux considérés, un grand nombre d'instruments directement réinvestissables dans la pratique enseignante : exercices d'appropriation, instruments d'évaluation, analyse des programmes, mise en lumière des critères permettant l'étude critique des approches proposées par les manuels. Très soucieuse de transposition didactique, elle a permis d'identifier les caractéristiques des situations pédagogiques - simulées ou en prise directe sur le vécu des élèves - susceptibles de favoriser, ou au contraire d'entraver l'apprentissage. Enfin, à côté des progrès réels qu'elle a permis de constater chez les élèves, elle a apporté un résultat inattendu : les erreurs qui subsistent dans le domaine étudié relèvent en fait souvent de l'absence de maîtrise d'autres points du système linguistique. De façon plus précise, on pourrait dire, établissant une relation de cause à effet qui, cela va de soi, pêche par son caractère simpliste, que c'est parce que le français n'a qu'un présent que les élèves continuent à dire (d'un air dubitatif y compris en terminale et au-delà) : "He must work" (il faut qu'il travaille), exprimant par cet énoncé une obligation, alors qu'ils croient être dans la supputation de type : "Il doit être en train de travailler" (dont l'énoncé correct en anglais serait : "He must be working"). Bel exemple où se manifestent de façon évidente la spécificité du système anglais... et l'absolue nécessité de battre en brèche l'idée reçue selon laquelle l'anglais, c'est bien connu, n'a pas de grammair !

20 ans après ...

Enfin, le travail actuel, passionnant, et qui, à quelque vingt ans de distance, me replace sur le terrain de ma maîtrise : quels contenus "pré-apprentissage" élaborer pour préparer dès l'école, sur les plans psychologique, linguistique et culturel (selon les termes mêmes de la circulaire officielle de mars 1989), l'apprentissage d'une langue étrangère ?

Répondant à une demande interne, j'avais, en janvier 1988, établi une note de synthèse qui reprenait les études, thèses, évaluations conduites au cours des années 65-80, période pendant laquelle l'enseignement précoce des langues s'est développé en France, en Grande Bretagne, en Italie et dans bien d'autres pays européens. Au-delà de la diversité des approches et des termes utilisés pour en rendre compte (initiation, sensibilisation, enseignement précoce, etc.), il me semblait qu'un constat s'imposait : on misait essentiellement sur l'allongement, en amont, de la durée d'apprentissage, comme si cet allongement, couplé à un démarrage plus précoce, était en soi un facteur de succès, voire *le* facteur de succès.

Des méthodes audio-visuelles avaient certes été élaborées, qui, dans les thèmes choisis, tenaient compte de la nécessaire adaptation à des enfants de 8 à 11 ans. Mais la méthodologie utilisée et le champ couvert étaient très proches de ceux qui, peu à peu, s'imposaient pour l'enseignement des langues au premier cycle. Rien de spécifique n'avait été envisagé en termes de contenus d'apprentissage. Or les évaluations ne répondaient pas toujours aux attentes, ni aux efforts déployés. Il fallait bien se rendre à l'évidence : le simple contact avec la langue étrangère, pratiqué dans une salle de classe et non en milieu naturel (dans le cadre de la famille ou de communautés linguistiques différentes), même s'il commence plus tôt, n'a pas les effets magiques qu'on est trop souvent enclin à lui prêter, quelle que soit par ailleurs la qualité de l'enseignant. Il ne suffit pas d'introduire une sensibilisation, une initiation, un enseignement (peu importe le terme retenu) deux ou trois ans plus tôt pour que se développe chez l'enfant une pratique de la langue étrangère qui dépasse le stade de la chanson, de la comptine ou de la capacité à mettre en scène, avec talent parfois, de petites saynètes apprises par coeur.

Les études des sociologues et celles des psycholinguistes, depuis deux décennies au moins, ont eu l'intérêt de montrer la multitude de facteurs qui, dans des domaines différents, à titre personnel et à titre collectif, influent sur le succès ou l'échec de l'acquisition d'une langue seconde en milieu naturel. "Le problème se fait plus complexe et l'ensemble plus

diffus, plus obscur, lorsqu'on lui associe cette variable qu'est l'éducation", peut-on lire sur la quatrième de couverture de l'excellent ouvrage de M. Siguan et W.F. Mackey, *Education et bilinguisme* (j). Loin des solutions-miracles (ou présentées comme telles), il nous a donc semblé indispensable d'envisager avant le cycle secondaire des approches spécifiques, propres à fournir à l'enseignement ultérieur proprement dit des bases solides. Jeter des bases solides, s'assurer qu'existent bien les prérequis nécessaires à la migration réussie d'une langue à une autre, c'est pour A. Cain, co-responsable de la recherche, l'équipe des enseignants associés et moi-même, travailler dans plusieurs domaines. Celui des représentations de la langue et du langage d'abord qui, selon les cas, peuvent être sources de blocages ou, au contraire, stimulateurs puissants d'une construction cohérente des savoirs/savoir-faire. C'est aussi, par le biais de comparaisons inter-langues, apprendre à l'enfant à "regarder" et à "entendre" sa propre langue, à se rendre compte de la façon dont elle fonctionne, à comprendre, sur des exemples précis, que la catégorisation qui lui est propre n'est pas la seule possible, ni nécessairement celle qu'utilisent d'autres langues.

C'est enfin entraîner l'enfant à "déconstruire" l'image que lui suggère la construction française pour "reconstruire" dans les catégories de la langue étrangère, en utilisant les modes de pensée qui lui permettent d'opérer les bons choix. Cette approche conceptuelle est donc immédiatement validée par un travail de compréhension et d'expression, modeste bien évidemment, mais conduit successivement dans deux langues étrangères différentes, de manière à rendre évident le caractère relatif de chaque système linguistique et, en même temps (et pour de toutes autres raisons), à ne pas avancer l'heure des choix. Faut-il préciser que tout le travail évoqué ne reste pas purement verbal, qu'il s'appuie sur toute une gamme de manipulations entraînant découpages, collages, coloriages, etc ? Quant à l'activité en langue étrangère, elle repose toujours sur la mise en situation ou sur la simulation et se réalise dans des jeux communicatifs qui plaisent aux enfants et les amènent à s'impliquer, à se "commettre" dans ce cadre formel que constitue la classe et qui n'est guère propice à une activité langagière réelle en langue étrangère.

Cette "propédeutique" a été mise en oeuvre en 1988-1989 auprès de plus de 200 élèves de cours moyen. Résultats immédiats concluants, tant pour ce qui concerne la motivation que pour ce qui touche aux acquis mêmes (ceux-ci doivent néanmoins être confirmés par le suivi en 6ème).

Restent à développer deux types d'approches complémentaires à celle qui a été privilégiée cette année : d'une part, dans le champ des réalisations phoniques, élaborer une progression qui se fonde davantage sur l'appréhension des traits structurant le fonctionnement du système phonologique que sur la simple accumulation des mises au point au coup par coup et inclue une approche des relations phonie/graphie ; d'autre part, dans le domaine culturel, définir quels repères dans le temps, dans l'espace et sans doute dans le domaine socio-économique il est pertinent de mettre en place pour assurer la construction structurée des connaissances ultérieures.

Avec cette dernière recherche, du fait de l'âge des enfants concernés peut-être, mais aussi des enjeux dont elle s'accompagne, il importe, plus que jamais de tenir les deux bouts de la chaîne : éclairage théorique permettant une analyse correcte de notre objet d'un côté, ancrage direct et lucide dans la pratique de l'autre. Alors, itinéraire de chercheur ou itinéraire de praticien ? Pour moi, les deux sont intimement liés. Je pense aux difficultés que rencontraient mes élèves à maîtriser des choses qui, pour moi, allaient de soi ; je pense à la prise de conscience vive et argumentée que le milieu institutionnel, disons la classe pour faire court, est radicalement différent du milieu naturel quand il s'agit d'apprentissage de langue étrangère, que la simulation, si élaborée soit-elle, ne lui confère jamais toutes les propriétés, toute la richesse que possède le milieu naturel, et que, de ce fait, le rapport de l'élève au langage et à ce qu'il peut obtenir par le langage y est d'un tout autre ordre ; je pense enfin au plaisir que provoque la découverte par l'enfant de ce qui est autre (mais pas trop, pour qu'il puisse s'y retrouver) ; ce sont toutes ces raisons, ces circonstances peut-être, toutes liées à la pratique de l'enseignement qui sont à l'origine de mes activités de recherche.

Christiane Luc

*Chercheur à l'Institut national de recherche pédagogique
Didactique des langues vivantes*

Notes

- (a) Collège d'Enseignement Général.
- (b) Institut de Préparation à l'Enseignement du Second degré.
- (c) Groupe d'Observation Dispersée, unité d'enseignement mise en place dans des secteurs scolairement défavorisés, dont A. Prost signale le rôle dans le processus de démocratisation de l'enseignement.

- (d) L'intérêt porté par l'adulte à ce que dit l'enfant dans sa propre recherche de cohérence et de rationalité est probablement du même ordre de celui que préconise E. Hawkins (Université d'York, G.B.) lorsqu'il souligne l'impérieuse nécessité pour l'enfant de bénéficier d'un "adult time" suffisant.
- (e) Cf. notice 2 dans la bibliographie.
- (f) Département Interdisciplinaire de Recherche sur l'Enseignement des Langues, constitué à cette époque à Charles V, Université Paris VII, et qui n'a cessé d'exister depuis.
- (g) Cf. notice 3 dans la bibliographie.
- (h) Cf. notice 4 dans la bibliographie.
- (i) Cf. notice 6 dans la bibliographie.
- (j) Cf. notice 8 dans la bibliographie.

Bibliographie

- (1) CHARLIRELLE, *Behind the Words*, classes de 6ème, 5ème, 4ème, 3ème, livres de l'élève, livres du maître, cahiers d'exercices, OCDL, 1974-197 .
- (2) GAUTHIER A., *Opérations énonciatives et apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaires*, Les Langues Modernes (19, rue de la Glacière, 75013 PARIS), numéro spécial, 1981.
- (3) BAILLY D., *Eléments de didactique des langues*, Les Langues Modernes, numéro spécial, tomes 1 et 2, 1982.
- (4) "Recherches pédagogiques", n° 114 : *Nouvelle présentation du programme grammatical*, anglais 1er cycle, compte rendu de recherche, INRP, 1982.
- (5) "Recherches pédagogiques", n° 115 : *Anglais dans les collèges, programme lexical*, compte rendu de recherche, INRP, 1982.
- (6) "Recherches pédagogiques", n° 118 : *Vers un autre collège*, INRP, 1983.
- (7) Equipe de recherche "Articulation Ecole-Collège" :
Equipe pluri-disciplinaire :
Enseignants de CM2 et de 6ème face aux disciplines, rapport de recherche n° 9, INRP, 1986.
Les enseignements en CM2 et en 6ème, ruptures et continuités, rapport de recherche n° 11, INRP, 1987.
Equipe langues vivantes :
Teaching and learning, lehren und lernen, les langues vivantes en 6ème, INRP, 1988.
- (8) SIGUAN M. et MACKEY W.F., *Education et bilinguisme*, UNESCO et Delachaux et Niestlé, 1986.
- (9) HAWKINS E., *Awareness of language*, Cambridge University Press, 1984.

Bibliographie de Christiane Luc

■ Articles

- *Interdisciplinarité et apprentissage d'une langue vivante*, Les Langues Modernes 3/1981, pp. 333-338.
- *L'anglais : performances comparées des élèves*, Vers un autre collège, Recherches pédagogiques n° 118, INRP, 1983, pp. 153-158.
- *Pédagogie différenciée ou pédagogie différente ?* Les Langues Modernes, 5/1984, pp. 382-388.
- *Autonomie, vous avez dit autonomie ?* Les Cahiers pédagogiques n° 228, Nov. 1984, pp. 7-8.
- (en collaboration avec F. Cros), *Les conditions de la rénovation des collèges*, Le citoyen de demain et les langues, Actes du colloque de Cerisy, 1985, pp. 231-243.
- *Opération miroir*, Les Langues Modernes, 6/1986, pp. 85-96.
- *Qui dit quoi, en français, en classe de langues vivantes, en 6ème, et à quelles fins ?*, Les Langues Modernes, 1/1987, pp. 83-89.
- *Anglicistes et germanistes, des différences, pourquoi ?* Les Langues Modernes, 1/1988, pp. 81-91.
- *L'âge ne fait pas tout*, Témoignage chrétien 1-7 mai 1989.
- *La modalité de probabilité*, Actes du colloque GRAL, 1989 Université d'Aix en Provence (à paraître)

■ Ouvrages

- C. LUC, F. ROUX, M. COLIN, *Pédagogie différenciée, évaluation formative*, Collection Collège, collège, INRP, 1983.
- Equipe de recherche "Articulation Ecole-Collège", *Enseignants de CM2 et de 6ème face aux disciplines*, Collection Rapports de recherche n° 9, 1986, INRP, chapitre Langues vivantes, pp. 135-162.
- Equipe de recherche "Articulation Ecole-Collège", *Les enseignements en CM2 et en 6ème, ruptures et continuités*, Collection Rapports de recherche, n° 11, 1987, INRP, chapitre Langues vivantes, pp. 145-195.
- Equipe de recherche "Articulation Ecole-Collège", *Langues vivantes*, (direction : C. LUC), *Teaching and learning, lehren und lernen, les langues vivantes en 6ème*, Collection école-collège, INRP, 1988.

■ *Rapports de recherche (à diffusion restreinte en consultation à l'INRP)*

- *Evaluation en fin de 5ème*, recherche prospective sur la pédagogie dans les collèges, INRP, 1982 (292 p.)
- Recherche "Articulation Ecole-Collège", *Etude diagnostique, Rapport Langues vivantes*, INRP, DP 1, 1985, (205 p.)
- Recherche sur l'étude de la modalité en anglais, coordination du rapport : *L'apprentissage d'une langue étrangère en milieu institutionnel, rôle d'une approche métalinguistique*, MEN-MRES, INRP, DP 1, 1988 (511 p.)

■ *Coordination de revue*

- Les *Cahiers pédagogiques*, numéro spécial Langues vivantes n° 228, nov. 1984.

■ *Critiques d'ouvrages*

- Clare BURSTALL et al., *Primary French in the Balance*, NFER, Critique dans : "Revue française de pédagogie", n° 38, 1977.
- Gabriel LANGOUET, *Technologie de l'Education et démocratisation de l'enseignement*, PUF, critique dans : "Revue française de pédagogie", n° 65, 1983.

