

PATIENCE ET LONGUEUR DE TEMPS

Michelle Brenez

Enseigner une langue vivante exige, me semble-t-il, d'autres pratiques que l'enseignement des mathématiques ou même du français langue maternelle. En premier lieu parce qu'il existe des pays où ces langues sont parlées, et que le cours de langue ne sera donc qu'un Ersatz, une copie de copie de la réalité.

Ensuite, il semble clair que l'apprenant (quel vilain mot), peut vérifier ses connaissances en décrochant son téléphone ou en appuyant sur une touche de sa télécommande. Et le verdict tombe. Peut-être est-ce général d'avoir à se battre contre des connaissances de base jamais assimilées, des exercices réussis en mai redevenus mystères complets en octobre, mais en langue et tout spécialement en allemand, le professeur se sent doublement responsable, car sa matière est pratiquement la seule qui corresponde à un choix de la part des familles. Ce qui sous-entend des attentes particulières à ne pas décevoir. Ces considérations ne paraîtront pas en clair dans les lignes suivantes, mais elles sont inscrites entre les lignes et toujours préoccupantes.

Ces «Chemins» se proposent de décrire comment des savoirs issus de l'univers scientifique parviennent au praticien et influent sur sa vie professionnelle. Je commencerai par avouer qu'il n'existe, à ma connaissance, aucune bible de l'enseignement de l'allemand. Si je me trompe, je prie l'auteur de bien vouloir excuser mon ignorance. Une bonne partie des ouvrages de référence ne seront pas spécifiques de l'enseignement de l'allemand. Ceci posé, j'entre dans le vif du sujet.

Goethe a dit «Certes, tout commencement est difficile, mais on pourrait dire inversement que tout début est facile, et que ce sont les derniers échelons qui sont les plus durs et les plus rarement atteints». Parlons de

Chemins de praticiens

Perspectives documentaires en éducation, n° 24, 1991

mes débuts. « Dame 38 ans, licenciée en allemand, diplômée IEP, mariée, deux enfants, voiture, aucune expérience de l'enseignement, demande poste de maître-auxiliaire à mi-temps ». Le 29 septembre 1971, un proviseur de lycée technique me voit débarquer dans son bureau. « Les élèves ont-ils un manuel ? ». « Non, allez voir les éditeurs, ils vous recevront à bras ouverts ». « Avez-vous d'autres professeurs d'allemand ? ». « Non, vous remplacez un jeune MA qui est nommé ailleurs. Vous êtes la seule germaniste ». Le collègue qui me cède la place me demande : « Tu sais comment on fait cours ? ». « Non ». « Tu lis un texte et puis tu en discutes avec les élèves ».

Chez les éditeurs, on se piétine, et s'entendre lire un texte auquel ils ne comprennent rien n'incite les élèves ni au calme, ni à l'apprentissage. Très dur. Vers le quinze octobre, une invitation à des séminaires linguistiques et pédagogiques à l'INRP. Le proviseur : « N'allez pas perdre votre temps dans ces trucs-là ». C'est vrai que je n'y comprendrai pas grand chose au départ, mais quel bonheur de rencontrer d'autres germanistes. Je découvre même l'existence d'Instructions Officielles.

Début novembre, convocation à une réunion avec des Inspecteurs Pédagogiques Régionaux. Qui nous expliquent comment il aurait fallu faire notre premier cours. Nous avons le droit de poser des questions sur des petits papiers. Je demande : « Comment choisit-on un manuel ? » Réponse : « Laissez ce soin à vos collègues titulaires ». Je demande : « Comment note-t-on ? » Réponse un peu agacée : « Quand c'est bon, on met une bonne note, quand c'est mauvais, une mauvaise ».

Si je m'accroche néanmoins, c'est pour ne pas avoir l'air d'abandonner avant même d'avoir commencé. Je vais donc chercher à savoir comment apprivoiser les élèves, suivre des stages, passer les concours et avoir droit, après le CAPES, à une formation initiale digne de ce nom. Qu'il me soit permis de rendre ici hommage à mon conseiller pédagogique, homme de grand talent, auquel je dois à peu près tout. Je nous revois, puisqu'à l'époque les stagiaires gravitaient en triades, un soir de mars 1974, au lycée Henri IV. Le professeur se déplace tranquillement dans la classe et attend que les élèves s'expriment. Ni hâte, ni tension, ni situation artificielle, un adulte conscient arbitre l'appréhension d'un sujet et orchestre, presque muet, la lente éclosion d'une production de langage. C'est simple, c'est magique, c'est évident. Goethe, encore lui, a dit : « Toute chose exécutée à la perfection semble facile ».

Recentrons notre problème. Pour tenter de cerner les itinéraires des savoirs scientifiques, il faut poser aussi la question des objectifs. Pourquoi

enseigner ? Quels sont les buts, conscients ou non, que je poursuis en me rendant à mon lycée, en poussant la porte de ma classe ? Si l'on met de côté la part du hasard, on pourra alors découvrir, peut-être, pourquoi on aura eu en mains tel livre, ou cherché une réponse dans tel article. En réfléchissant à mes propres motivations, j'ai réalisé avoir effectivement parcouru en vingt ans un itinéraire à étapes et avoir vécu quelques tournants décisifs sous l'influence de facteurs venus de l'extérieur.

Ich liebe, du liebst, er liebt

Si je devais définir la première de ces étapes, je dirais qu'elle a été irraisonnée et affective. En effet, une fois nommée à mon premier poste de titulaire, c'était à Nanterre en 1974, je désirais surtout et avant tout être acceptée, voire appréciée des élèves. Parce que je me considérais comme ambassadrice de l'allemand et que mon premier objectif était de leur faire aimer l'allemand. Je me suis donc mise à leur écoute, apprenant à mettre à leur portée les savoirs que je souhaitais sincèrement leur transmettre. Tant pour eux que pour moi, car mes connaissances étaient à l'époque toutes littéraires et culturelles, complètement axées sur le passé, j'ai commencé à organiser des échanges et des voyages. C'est donc au contact de collègues allemands que j'ai découvert un certain nombre de concepts pédagogiques ou didactiques. Je n'insisterai pas sur leur approche très scientifique de l'évaluation, que j'ai pu comparer avec confusion à ma méthode intuitive à variantes, mais je voudrais m'étendre sur un aspect très spécifique de leur pratique, que j'appellerai l'apprentissage de la démocratie.

Apprendre la démocratie à l'école, pour un Français, c'est une formule creuse ou une évidence. Pour un Allemand, avec tout l'arrière-plan historique que cela implique, c'est absolument vital. Point de départ, observons une classe allemande : les élèves font ce que bon leur semble. Ecouter, participer, se déplacer, manger, tricoter. Rien ne s'oppose à ce que le professeur tricote aussi. A première vue, on pourrait penser qu'il s'agit d'une permanence. Et puis, on s'aperçoit qu'un travail se fait, qu'une réflexion a été engagée, qu'un grand chapitre avait été lu à la maison en lecture autonome, qu'on dégage l'essentiel et l'accessoire, qu'on trouve des passerelles vers d'autres idées, d'autres matières. Tout sera mis à plat, tout sera remis en cause dix fois s'il le faut, mais rien ne sera plus jamais imposé, on ne prodiguera plus de certitudes, on respectera intégralement la volonté de l'autre.

L'adolescent devra trouver lui-même ce qu'il veut, juger par rapport à lui-même, décider en son âme et conscience. Cette manière d'assumer la responsabilité du passé et de préparer un avenir différent n'appartient, ni à l'ensemble des Länder, ni à tous les établissements. Mais elle résulte d'une longue réflexion et d'un engagement personnel de la majeure partie des collègues que j'ai rencontrés, et j'en ai été profondément marquée. Force étant de constater qu'à dix-huit ans, un Allemand est un adulte, un Français un adolescent, la plupart du temps - à milieu et formation équivalents -. Cette expérience allemande et la lecture des livres d'Alice Miller sur la reproduction des comportements a influencé pour une bonne part, et mon attitude vis à vis des élèves, et la didactique des manuels dont j'ai été auteur ou co auteur par la suite. Mais de toute manière la première étape, toute d'innocence empirique, de ma vie professionnelle, a pris fin lorsqu'on m'a confié de nouvelles responsabilités.

Have a cup of tea

On va me confier peu à peu un certain nombre de tâches : conseillère pédagogique, déléguée du CRDP de Versailles, membre de la commission d'études des manuels, membre du jury du CAPES de Lettres Modernes, associée à des recherches concernant l'ouverture sur l'international ou l'introduction de la civilisation dans notre enseignement.

Il me faut alors en apprendre un peu plus long sur la linguistique, les sciences de l'éducation ou la pédagogie spécifique aux langues vivantes. La manière la plus vivante d'accéder à l'information sera, pour mon goût, d'assister à des stages, des colloques, des séminaires. Je pense notamment aux Etats Généraux des langues vivantes, à la Villette en 1989, mais aussi aux congrès de l'association internationale des professeurs d'allemand (IDV) à Vienne, la même année ou de l'association des professeurs d'allemand à Monaco, Darmstadt, Berlin, par exemple.

Mais des lectures s'imposent également : comment ne pas connaître le «*Cours de linguistique générale*» de Ferdinand de Saussure, les «*Cahiers d'Allemand*» (Didier), la revue «*Langues Modernes*» de l'APLV, les «*Dossiers de Sèvres*» (CIEP), les comptes rendus des travaux du «*Triangle 7*» et tous les ouvrages de Geneviève Zarate sur l'enseignement d'une culture étrangère ? Qu'a dit Goethe à ce propos ? «*Qui veut enseigner peut garder de par devers lui la plus grande partie de son savoir, mais il n'a pas le droit de n'être qu'à moitié savant*».

Je ne sais si j'approche des exigences goethéennes, mais mes objectifs ont quelque peu changé de nature. Car si je désire toujours voir apprécier l'allemand, je voudrais en outre transmettre un savoir avec suffisamment de rigueur et d'exigence pour ne pas avoir à le reprendre indéfiniment. Le credo de l'époque s'appelait «faire parler les élèves», mais j'avais fait mienne l'idée qu'il ne s'agissait pas «d'une conversation autour d'une tasse de thé». Là, ce n'est pas Goethe, mais l'Inspection Générale qui parle.

Usus fructus

La question des savoirs scientifiques acquis, par exemple, en lisant ou en assistant à des conférences, se rapporte aussi à l'usage que l'on en fera. Là, j'imagine une sorte d'alchimie grâce à laquelle je mute plus ou moins consciemment l'acquis en applications possibles dans mes cours et, parallèlement, en informations susceptibles de servir à mes collègues. Car entre temps j'ai abordé une nouvelle étape de ma vie professionnelle en acceptant des responsabilités au sein de ce que j'appelle communément association des professeurs d'allemand, mais dont l'appellation officielle est «Association pour le développement de l'enseignement de l'allemand en France» (ADEAF).

A l'ADEAF je suis chargée des relations extérieures et responsable du Bulletin. Je serai donc l'agence de renseignements, l'écho, le mur des lamentations et la gardienne du moral des collègues germanistes. Ce rôle m'obligera à rendre compte de réunions de spécialistes, de livres de didactique, d'enquêtes ou de recherches. J'ai cependant à cœur de ne pas me placer exclusivement au niveau théorique, mais de vérifier autant que possible par expérience ce qui pourrait trouver application. Je pense notamment aux publications du Conseil de l'Europe en matière d'enseignement des langues vivantes, mais également à des ouvrages concernant les objectifs (Mager) ou, plus récemment, la méthodologie (Meirieu). Un exemple très simple me vient à l'esprit : Comment reprocher à un élève de ne pas savoir ses leçons, si on ne lui a jamais expliqué soi-même clairement et en détail ce qu'on entendait par là ? C'est évident, mais encore faut-il en prendre conscience.

Je ne voudrais pas donner l'impression d'être devenue une VRP des sciences de l'éducation. Bien au contraire, j'en ai peu usé, j'ai essayé de faire fructifier ce que j'en ai retenu, mais n'en ai guère abusé. Mes sources d'inspiration principales demeuraient mes collègues germanistes et

leurs préoccupations. Je me souviens d'un article intitulé «Pitié pour les Secondes» que des professeurs de troisième rencontrés à Expolangues m'avaient demandé d'écrire. Ils souffraient de la réception musclée réservée à leurs élèves arrivant au lycée. Ma tâche essentielle consistant à rappeler que nous étions tous solidaires et que l'avenir de notre matière reposait sur notre investissement personnel, il s'agit donc d'une étape plutôt militante que scientifique. Mais toujours centrée sur l'élève, entité précieuse qu'il convient de ne pas rebuter par la difficulté, sans pour cela le décevoir par la facilité.

Au début de l'année 1989-1990, j'ai été invitée à participer à une recherche de l'INRP. Je suis donc depuis deux ans bientôt à une nouvelle école, qui m'apprend à ne plus être péremptoire, à laisser mes certitudes au vestiaire, à m'inquiéter d'autre chose que du recrutement des germanistes ou de l'absolue conformité des cours avec les Instructions Officielles. L'objet de cette recherche se trouve, d'ailleurs être l'articulation troisième/ seconde, juste retour des choses. Depuis que je travaille en ce domaine, il me faut considérer l'enseignement sous un angle différent. Partant d'observations de classe et de leur mise à plat, je me demande à quel moment les élèves apprennent-ils vraiment? Pourquoi telle phase, tel instant, tel exercice ont-ils été générateurs d'apprentissage? Que s'est-il passé pour déclencher ce résultat? Chercher une réponse dans le cours d'autrui amène inmanquablement une remise en cause de ses propres cours, de ses propres méthodes, afin de tenter de percevoir les mécanismes mis en oeuvre pour atteindre un certain objectif et les raisons pour lesquelles on aura ou on n'aura pas abouti.

Si je dois citer une retombée de cette dernière phase dans ma pédagogie personnelle, je citerai un goût nouveau pour le travail de groupe. Assorti d'une préparation plus minutieuse et plus complexe de ce type d'exercice. Or, aucun collègue observé ne nous a jamais fait assister à des travaux de groupe. Mais je ressens le besoin d'impliquer davantage les élèves sur leur apprentissage, de les associer plus étroitement à mes projets. Dans la même direction, je tiens à enregistrer la production des élèves et à leur en présenter les résultats. Je ne sais pas encore si la prise de conscience ainsi suscitée portera des fruits durables; à court terme, elle semble stimulante.

Dresser un bilan de vingt années de pratique de l'enseignement de l'allemand, c'est implicitement reconstituer l'évolution de la discipline. Je voudrais montrer, pour conclure, en quoi elle a pu évoluer à mes yeux.

BIBLIOGRAPHIE

a) livres

SAUSSURE Ferdinand. Cours de linguistique générale. Paris, Payot, 1966, 331 p.

MAGER Robert F. Comment définir des objectifs pédagogiques. Paris, Bordas, 1977, 131 p. (édition rééditée et augmentée)

MEIRIEU Philippe. Enseigner, scénario pour un métier nouveau préfacé par Louis Legrand. Paris, ESF, 1989, 158 p.

ZARATE Geneviève. Enseigner une culture étrangère. Paris, Hachette, 1986, 160 p.

ZARATE Geneviève. Le regard touristique. BELC, Paris, 1982.

CONSEIL DE L'EUROPE. Kontaktschwelle.. Langenscheidt, 1980.

MILLER Alice. Am Anfang war Erziehung. Suhrkamp Frankf/M., 1980.

GOETHE J. Wolfgang. Wilhelm Meister Lehr-und Wanderjahre

b) périodiques

Cahiers d'allemand n° 1-16
Revue de linguistique et de pédagogie. Didier, puis Didier-Erudition, Paris

Nouveaux cahiers d'allemand. ANCA/ADEAF - publication CRDP Nancy

Triangle 7. Communication interculturelle. 1988. Didier Erudition

Cahiers de l'évaluation. Les dossiers de Sèvres. 1989. CIEP

La pédagogie différenciée n° 117. Amis de Sèvres, mars 1985.

Apprendre aux élèves à travailler. N° 129 et 130, mars et juin 1988, Amis de Sèvres, CIEP.

et :

Langues modernes, revue de l'APLV, Paris

puis :

Référentiel langue étrangère allemand, 1987, Ministère de l'Education Nationale. DLC 15

