Les rapports de l'enseignant aux savoirs en français langue étrangère

Jacky VERRIER
Université Rovira i Virgili. Tarragona
Xavier BURRIAL
Université de Lleida

0. Introduction

L'hypothèse de départ est double; l'une est que les options didactiques de l'enseignement de la langue (élaborées par l'enseignant ou conçues par des méthodologues) marquent les rapports de l'enseignant au savoir et, partant définissent le sens des rapports de l'enseignant au savoir du fait que l'on peut concevoir la langue comme l'objectif d'un enseignement ou comme l'outil d'un savoir-faire à enseigner. La seconde hypothèse tient à voir avec la maîtrise plus ou moins profonde du savoir qui peut provoquer des rapports de tension avec le savoir.

Pour ce faire, nous partirons de deux approches différentes qui sont interdépendantes du fait que les rapports de l'enseignant aux savoirs se définissent et se modifient en fonction des directives générales d'enseignement, des objectifs d'apprentissage et des outils didactiques utilisés, ce qui fait que le rapport au savoir n'est pas autonome en lui-même, mais qu'il implique d'autres agents qui conditionnent le rapport au savoir. Comme le dit B. Charlot "Il n'y a pas de savoir en soi, le savoir est une relation" (2002: 71).

Les outils d'étude sont a) les principes généraux développés dans les référentiels en vigueur[1] et leurs retombées sur les rapports de l'enseignant au savoir à enseigner, et b) la maîtrise du savoir des enseignants eu égard de la diversité d'options

[1] *Un niveau seuil* (1976) qui définit les contenus d'apprentissage et le *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer* (2001) qui définit les niveaux d'apprentissage et propose des options méthodologiques.

d'apprentissage de la langue étrangère et du statut de la langue comme discipline d'enseignement.

1. Une situation charnière: de l'approche communicative vers la perspective actionnelle

1.1. Comment ces référentiels modifient les rapports de l'enseignant à la langue

Sous la pression de nouvelles théories de référence (en particulier la pragmatique), des inquiétudes politiques (développer une compétence communicative chez les travailleurs migrants par la connaissance des langues), de la création de la notion de didactique des langues, des résultats du projet Langues vivantes nº 12 ou l'on parle de besoins de l'apprenant et d'un niveau seuil, de la publication de *Un niveau-seuil* et actuellement du *CEC programme du conseil de l'Europe-culture-langue*, l'enseignant a dû faire un saut pour aller des contenus à enseigner vers l'apprentissage de savoir-faire communicatifs et maintenant il doit franchir le pont qui le conduit vers des principes actionnels où les notions d'apprenant comme acteur social et de tâche s'affichent en parallèle à celles de notion, de compétence et d'acte de parole.

Enseigner à communiquer ou à résoudre des tâches demande à l'enseignant des compétences qui vont au-delà de la maîtrise de la discipline en elle-même. L'enseignant a besoin de la collaboration d'autres disciplines afin de construire un enseignement répondant aux besoins de formation des apprenants. L'enseignant seul détenteur et fournisseur de connaissances s'est transformé en co-enseignant et n'est plus ainsi l'unique détenteur du savoir. Ainsi, par exemple, le passage de l'enseignement d'un savoir (langue-culture pour laquelle l'enseignant s'est formé) à l'enseignement de la communication impliquant le langage verbal et gestuel, les normes sociales d'interaction (pour laquelle a priori il n'a pas été préparé) demande soit une formation dans cette compétence soit la collaboration de collègues formés en cette compétence. Le rapport de l'enseignant à un savoir cloisonné fait place à un dialogue entre disciplines visant la co-construction de compétences signifiantes pour l'apprenant... et pour l'enseignant.

C'est dans ce passage de l'hypothétique communicatif (de l'approche communicative) à l'authentique communicatif (de la perspective actionnelle) que

s'établissent les nouveaux rapports de l'enseignant à la langue. En proposant des tâches à accomplir ou des problèmes à résoudre, la langue prend sens pour l'enseignant (et les apprenants) dès lors qu'elle est un instrument au service de besoins communicatifs et de tâches à résoudre du "maintenant" et de "l'ici", à savoir, dans un moment concret et dans un lieu précis par opposition aux simulations pratiquées tels les jeux de rôles prônés par l'approche communicative où tout était hypothétique et où il n'y avait pas de besoins communicatifs réels.

1.2. D'où une perte des rapports traditionnels de l'enseignant à la matière

La notion de compétence communicative a contribué doublement aux transformations des rapports enseignant-langue; d'un côté parce que la langue objet et objectif d'apprentissage devient instrument au service de la communication et, de l'autre parce que l'ordre de présentation de la langue (notamment la grammaire) ne suit plus le paradigme de la grammaire scolaire. Cette option théoriquement intéressante du fait qu'elle introduit la maîtrise de comportements communicatifs s'avère complexe dans la pratique parce qu'il n'y a pas de grammaire des comportements, en fait, de description exhaustive des règles de comportement social nécessaires à l'enseignement du savoir-communiquer comme on parle de la grammaire de la langue. Rien d'étonnant, donc, que l'on se replie sur une sorte de réductionnisme dans la formulation des actes de parole et que l'on refait appel à une grammaire explicite. C. Petitbon (1981: 137) remarque que "Tout se passe comme si l'on se proposait de fournir aux apprenants un stock de réponses automatiques à des sollicitations émanant de mini-situations de communication juxtaposées, sans aucun lien entre elles [...] On se croirait revenu aux plus beaux jours de la linguistique structurale, à la différence près que ce sont cette fois les valeurs fonctionnelles des énoncés et non les structures syntaxiques des phrases qui sont soumises à des procédures de classement et d'étiquetage sans aucune valeur explicative." Devant cette situation, l'enseignant est sujet à des mouvements de va et vient entre un communicatif pas toujours maîtrisable et une langue aux structures stables et sécurisantes. Si l'on y ajoute que la tradition en quantité de langue pèse lourd devant la qualité communicative, les tiraillements entre enseignant et savoir se

durcissent. Pour illustrer ces propos, prenons un dialogue emprunté à G. D. de Salins (1992: 53)

> A : - Vous avez du feu, s'il vous plaît ?
> - Ça y est. C'est bon.
>
> Les moments de l'échange pourraient être:
> A : -Vous avez du feu, s'il vous plaît ?
> B : (*tend son briquet qui est sur la table de la terrasse de café*)
> A : (*fait un premier essai négatif. Au deuxième essai, il arrive à allumer sa cigarette*).
> A- Ça y est ! C'est bon ! (*en rendant le briquet à B et en s'éloignant*).

Dans la classe, un dialogue de ce genre serait acceptable dès lors que l'interaction communicative est réussie même si la production linguistique est réduite au strict nécessaire mais, le professeur accepterait-il une telle interaction ou demanderait-il aux intervenants plus de production linguistique avouant ainsi (implicitement) que l'échange est linguistiquement pauvre et que l'usage éducatif demande des productions qui doivent refléter la maîtrise de la langue même au prix d'une surcodification des savoirs où l'on transforme l'interaction communicative en verbalisations de toutes les actions (verbales et non-verbales) et aux dépens de la dimension sociale de la langue. Il n'est guère aisé pour l'enseignant de passer de rapports langue = objectif d'enseignement à celui de langue = instrument d'apprentissage d'autant que c'est la langue qui entretient des rapports plus étroits avec la situation communicative qu'avec l'enseignant. C'est en fonction de la situation que l'on aura un type de langue et une autre et que cela ne dépend plus de l'enseignant mais du type de situation.

1.3. Et d'où la position instable de l'enseignant face à la grammaire

La question grammaticale tient, au moins, en deux points : l'un touche l'approche globale de la grammaire prônée par les méthodes actuelles où les habitudes pédagogico-grammaticales du professeur ont du mal à trouver leur place: "Même à l'heure leur actuelle, quand on parle de grammaire, c'est encore à une grammaire morphologique divisée en parties du discours que l'on pense, malgré l'intrusion ici ou là d'éléments de pragmatique (actes de parole) La conception générale reste une conception morphologique." souligne P. Charaudeau (2001: 24) qui pour sa part

présente des choix d'enseignement de la grammaire différents, axés sur les grammaires du discours. De l'autre, les limites de l'enseignement de la grammaire, à savoir, jusqu'où présenter (ou ne pas présenter) des contenus sans la crainte de mutiler des structures paradigmatiques (les six personnes d'un temps verbal, par exemple) du fait qu'il semble apparemment plus cohérent du point de vue d'une grammaire pédagogique (et suivant une tradition grammaticale encore fortement ancrée dans les manuels et dans les esprits) de présenter la grammaire sous la forme de blocs ou modules (les pronoms relatifs, les possessifs, les démonstratifs, etc.) et quelle progression doit être adoptée.

La grammaire pédagogique laisse la place aux grammaires plurielles dont les acceptions sont multiples; R. Galisson et D. Coste (1976: 253-256) en proposent six, H. Besse et R. Porquier (1984: 11) en délimitent trois et M. Pendanx (1998: 129) en définit quatre "qui permettent à l'enseignant de se situer par rapport aux conceptions théoriques et de réfléchir sur sa propre pratique." Les termes de "situation par rapport aux conceptions théoriques" et de "réflexion sur la pratique" ouvre un nouveau paradigme des fonctions de l'enseignant qui, d'applicateur de savoirs devient décideur de savoirs et de parcours grammaticaux. A côté des multiples définitions de la grammaire, c'est le projet de construction d'une grammaire de l'apprenant qui prend le pas sur les transferts des savoirs grammaticaux préconçus chez l'apprenant. Cela implique que les règles grammaticales, véritables fondements des méthodes antérieures et inspiratrices de sensations sécuritaires pour l'enseignant se sont amincies face aux activités de construction du fonctionnement de la langue.

2. L'enseignant et le savoir moins maîtrisable

Pour mieux saisir les rapports de l'enseignant au savoir, il faut d'abord se demander si l'institution scolaire est toujours le lieu traditionnel d'apprentissage des savoirs, et s'il y a d'autres lieux d'apprentissage reconnus, en quoi cette situation modifie-t-elle les rapports de l'enseignant au savoir.

Aujourd'hui, les rapports que la société entretient avec le savoir sont multiples. La circulation des connaissances ne se fait plus à sens unique comme c'est le cas du livre qui est le relais entre l'auteur (ses idées) et le lecteur-récepteur (et son interprétation) ou encore celui de l'école traditionnelle où le maître dispensait ses

connaissances à des élèves attentifs. Les élèves ont changé et les professeurs ont changé et les approches didactiques sont différentes.

Dès que le savoir échappe des mains en raison, entre autres, des transformations mentales, de l'essor de moyens technologiques mis à la disposition du grand public, entendons l'informatique, la miniaturisation (impliquant la quantité des messages stockable), la circulation immédiate de l'information (donc) accessible à tous, la correspondance entre individus et la toile cyberspatiale (Internet), alors l'idée du savoir monopolisé par quelques individus qui en faisaient une distribution sélective semble tombée en désuétude.

Dans une enquête du *Nouvel Observateur* de septembre 1996 sur les manuels scolaires, Ph. Meirieu lâchait le verdict suivant: "La trilogie sacrée de l'école fondée sur l'alliance entre les élèves, l'enseignant et les livres de classe est morte." Et l'hebdomadaire d'ajouter "qu'il ne faut donc pas s'étonner si nos enfants délaissent leurs manuels pour engloutir les annales que le marché parascolaire met à leur disposition." Et en langue étrangère, les apprenants risquent, peut-être, et dans les niveaux supérieurs, de délaisser les classes traditionnelles pour les séjours à l'étranger où l'apprentissage de la langue-communication est plus rentable (en maîtrise de compétences communicatives) et plus rapide (en investissement de temps) remettant en cause le rôle de l'enseignant de langue étrangère dans la classe, et ce fondamentalement parce que l'enseignement de comportements communicatifs est difficile dans la classe en milieu exolingue. Que pense un enseignant quand un de ses élèves rentre d'un séjour en pays francophone avec un français où le "ouais", le "ben" coexistent avec le "ah! Bon", le "eh bien" et le "ah! vous savez..." entre autres (sans parler d'une bonne prononciation) ?

Cependant, on considèrera que les stages à l'étranger peuvent être pris comme un complément de formation initiale du fait que le bain linguistique et culturel n'est réellement rentable que s'il est précédé d'une formation de base, notamment, en langue.

2.1. La langue comme discipline, objet et outil d'enseignement

Dans la plupart des disciplines (pour ne pas généraliser), la langue maternelle (ou étrangère dans certains cas) est le véhicule d'enseignement/apprentissage d'une

discipline et le véhicule d'interaction entre les participants. Ainsi, par exemple, en biologie, la langue employée, quelle qu'elle soit et sous la seule condition que la maîtrisent enseignant et étudiants, est l'outil de base de l'enseignement du savoir. Cette situation normale dans la plupart des enseignements devient particulière dans l'enseignement d'une langue étrangère du fait que, d'un côté, la langue est savoir d'enseignement ce qui l'assimile aux autres enseignements, mais de l'autre, elle est l'instrument de l'enseignement de son propre savoir, ce qui la différentie des autres disciplines d'enseignement et, enfin, elle contient la métalangue qui permet de décrire et d'expliquer la langue, autrement dit, le savoir à enseigner.

De là, les rapports de l'enseignant au savoir ne sont plus bidirectionnels (enseignant-savoir), mais multidirectionnels (enseignant-savoir-instrument-métalangue) où savoir, instrument et métalangue, bien qu'appartenant, à première vue, au même domaine (la langue) sont trois dimensions différentes, l'une se servant de l'autre pour s'expliquer elle-même; on a ainsi la langue à enseigner qui peut être la langue du quotidien, celle qui est utile pour entrer en communication avec un étranger, la langue pédagogique qui sert à décrire ou évaluer des savoirs ou savoir-faire (les consignes de classe ou d'une activité) et la métalangue didactique qui sert à décrire la langue; c'est celle qui se rapproche davantage de la langue du grammairien ou du linguiste. Les rapports de l'enseignant au savoir sont donc triples et à fois différentiés. D'une part, l'enseignant est sujet parlant et entretient avec le savoir à peu près les mêmes rapports que pourrait avoir n'importe quel natif; d'autre part, il est l'enseignant et il utilise la langue comme instrument d'enseignement et enfin le linguiste-grammairien qui emploie la langue pour présenter les fonctionnements de la langue de communication à enseigner.

3. Remarques conclusives

La première est que les rapports de l'enseignant au savoir peuvent être de deux types, l'un, des rapports de dépendance à l'égard de la langue enseignée lorsque le niveau de connaissance est faible équivalent à une force centripète où la langue exerce une tension sur l'enseignant lui imposant plus de pression conduisant à des limitations et adaptations de ses connaissances et de son discours, l'autre, des rapports plus

divergents lorsque le niveau de connaissance est fort équivalent à une force centrifuge où la langue, par l'intermédiaire de l'enseignant, exerce une tension vers les apprenants impliquant donc moins de pression sur l'enseignant et où celui-ci peut faire preuve de son savoir.

La seconde est que ces rapports au savoir doivent être entendus depuis une perspective multiple et à niveaux de maîtrise et d'emploi différents. Le savoir-langue (unique) à enseigner devient savoirs (au pluriel) L'enseignant est confronté à différents types de langue. Premièrement, il doit tenir compte de la langue-instrument communicatif à enseigner, c'est-à-dire les savoirs transmis aux apprenants qui sont régis par des principes et objectifs décrits dans les instances officielles et les manuels d'enseignement et selon les pratiques communicatives quotidiennes dans les échanges entre autochtones; c'est un rôle requis par les conditions d'enseignement (enseigner/apprendre à communiquer) Dans ce premier cas l'enseignant est un sujet parlant. Deuxièmement, l'enseignant doit utiliser un registre langagier acceptable au niveau du langage prescrit par l'institution scolaire. Troisièmement, il emploie la langue comme instrument d'interaction pédagogique, langue qui et celle qui correspond au langage de la classe (sorte de métacommunication) dont le but est de gérer l'organisation d'activités d'enseignement (annoncer une consigne, récapituler, évaluer, gérer les prises de parole, par exemple) soumises à des contraintes psychosociolinguistiques. Quatrièmement et finalement, il a recours à la métalangue qui requiert l'emploi d'une terminologie spécialisée (règles de grammaire, définitions, par exemple), ce qui le rapproche du langage du grammairien et du linguiste du fait que l'un de ses rôles est d'enseigner la description de la langue même si les situations d'enseignement obligent à une pédagogisation du discours moyennant un langage para-grammatical et para-linguistique.

La troisième est que la langue en tant que discipline susceptible d'être "enseignée" en dehors de l'institution scolaire ou universitaire demande à l'enseignant de rechercher des justifiants scientifiques de l'enseignement de la discipline autres que la langue elle-même. L'histoire de l'immigration a montré que l'on peut apprendre une langue étrangère sans le recours d'un enseignant et qu'un natif peut jouer le rôle d'enseignant ou qu'un apprenant en milieu endolingue peut atteindre en un certain

temps un niveau supérieur à celui atteint en milieu institutionnel. C'est ici que réside la différence avec d'autres disciplines telles la géométrie ou la philosophie dont l'enseignement et l'apprentissage ne se fait qu'en milieu scolaire et dont la validité disciplinaire et scientifique est reconnue par le lieu d'enseignement, l'école, le lycée ou l'université compris comme l'Institution Educative.

La quatrième, corollaire de l'antérieure est que face à cette situation, la langue a du mal à être reconnue comme discipline d'enseignement et partant le statut de l'enseignant eu égard à la langue devra se baser sur d'autres paramètres comme des connaissances en langue et en didactique que ne peut dispenser un natif; on pourrait expliquer ainsi que l'enseignant a des rapports plus étroits avec la grammaire (les règles grammaticales), la phonétique (les méthodes de correction phonétique), la langue écrite (qui demande des compétences affinées) ou encore avec les méthodes d'enseignement (provenant de la linguistique qui est une discipline reconnue) qu'avec la langue elle-même puisque morphosyntaxe et phonétique sont des éléments qui donnent le statut de discipline scolaire à la langue et garantissent la reconnaissance de l'identité professionnelle de l'enseignant.

Bibliographie

BESSE, H., PORQUIER, R. (1984) *Grammaires et didactique des langues*, Crédif-Hatier, Paris.

CHARAUDEAU, P. (2001) "Une grammaire pour s'exprimer et réfléchir", in *Faire une grammaire*. *Faire de la grammaire,* Les cahiers du CIEP, Didier, Paris, pp. 23-28.

CHARLOT, B. (2002) *Du Rapport au Savoir. Eléments pour une théorie*, Anthropos. Paris.

COSTE, D., COURTILLON, J., FERENCZI, V., MARTINS-BALTAR, M., PAPO, E., ROULET, E. (1976) *Un niveau-seuil*. Conseil de l'Europe, Hatier Paris.

CONSEIL DE LA COOPERATION CULTURELLE DU CONSEIL DE L'EUROPE. (2001) *Cadre commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Les Editions Didier, Paris.

GALISSON, R.; COSTE, D. (1976) *Le dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, Paris.

PENDANX, M. (1998) *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Hachette-F.L.E, Paris.

PETITBON, C. (1981) Référence et communication dans l'apprentissage d'une langue seconde ou: l'école du repérage, in *Linguistique et pédagogie*. Travaux XXVII. Centre Interdisciplinaire d'Etude et de Recherche sur l'Expression Contemporaine, Université de Saint-Étienne.

SALINS DE, G-D. (1992) *Une introduction à l'ethnographie de la communication*, Didier, Paris.