Négociation – Autonomisation – Optimisation

Thomas SZENDE
Plidam-Inalco, Paris

Résumé : Dans les lignes qui suivent, je tâcherai d'effleurer quelques aspects de l'appropriation des formes et valeurs grammaticales.

Mots-clés : négociation, autonimisation, optimisation, didactique des langues

Par cette brève contribution, je tiens à rendre hommage à un éminent collègue (et ami) dont la science n'a d'égales que sa bienveillance et sa modestie. Dans les lignes qui suivent, je tâcherai d'effleurer quelques aspects de l'appropriation des formes et valeurs grammaticales auxquelles Patrice se consacre avec passion et dont la description et la calculabilité sont au cœur de ses recherches depuis tant d'années.

1 Un processus de montage dynamique

L'enseignant de langue a vocation à aider l'apprenant à se forger sa propre grammaire en langue étrangère, et celle-ci doit permettre à l'apprenant de comprendre et de produire un nombre indéfini de phrases originales dans cette langue. Existe-t-il des démarches uniques valables pour toute langue et pour toute population d'apprenants ? L'intervention pédagogique qui s'inscrit dans un processus de montage dynamique, en vue d'une progression grammaticale en un temps limité, peut se dérouler selon des modalités variées. Chaque enseignant conçoit des solutions plus ou moins originales face aux difficultés affrontées, et dispose d'un répertoire mental de techniques d'enseignement qu'il est à même d'investir dans sa classe au-delà des principes méthodologiques affichés.

Les actions verbales et non verbales que met en place le professeur pour communiquer des savoirs grammaticaux, de même que toutes les croyances hétéroclites qui façonnent sa pratique, se déclinent selon son parcours et en fonction du contexte dans lequel il

exerce son métier. Ses gestes de classe (souvent ceux qu'il a rencontrés au cours de sa propre formation scolaire en langues étrangères) s'affinent avec son expérience et constituent autant de ressources interactionnelles appelées à faciliter la compréhension et la mémorisation.

Chaque professeur a sa représentation de ce qu'il considère comme devant être fait dans sa classe de langue. Dans l'hypothèse fantaisiste où deux enseignants de langue seraient issus de la même université, disposeraient des mêmes savoirs scientifiques, des mêmes expériences linguistiques et représentations mentales, il y a fort à parier qu'ils n'en feront pas le même usage pour un même objet d'enseignement et pour les mêmes finalités pédagogiques, une fois installés dans leurs classes respectives. Qu'il me soit permis de rappeler ici : les auteurs de grammaire ne contrôlent ni les exploitations de leurs ouvrages, ni non plus la grande diversité des réussites et des échecs qu'ils génèrent.

Il y a un savoir à enseigner qu'il faut savoir enseigner. Indiscutablement, une maîtrise de bon niveau de la langue cible est nécessaire pour l'enseigner correctement. Toutefois, être à même d'enseigner une langue dépasse la compétence d'utilisation de la langue et la perception spontanée des nuances subtiles de la langue à enseigner. Être capable de s'exprimer dans une L2 est une chose. S'exprimer à propos d'une L2 en en donnant une image, en expliquer le fonctionnement, les spécificités et l'histoire, la confronter à la langue maternelle des apprenants, expliquer et prévoir les difficultés des apprenants par une posture réflexive en est une autre chose. Sans parler du fait que l'enseignement des langues, y compris la systématisation de leurs aspects grammaticaux, nécessite un talent d'animation et une capacité à mener un dialogue.

Et voici un autre élément important à rappeler : la langue constitue un objet avec lequel tous les apprenants sont familiers à des degrés divers puisqu'ils maîtrisent déjà leur langue maternelle en entrant dans le processus d'apprentissage d'une L2. De ce fait, dans les activités réelles qu'il conduit en classe, l'enseignant ne part pas de 'zéro' ; il construit le parcours vers une nouvelle compétence linguistique en se fondant sur une compétence linguistique déjà établie.

On peut difficilement amener les apprenants à être réflexifs face à leur apprentissage si l'on n'est pas soi-même un enseignant de langue réflexif, capable de se remettre en question. La réflexivité de l'enseignant se traduit notamment par une prise de recul et une distance critique par rapport aux nomenclatures officielles et à toutes les conceptions grammaticales ambiantes, dont la sienne. L'enseignant transmet des connaissances et crée des environnements linguistiques propices à l'apprentissage. Le discours grammatical qu'il construit en classe repose sur son expertise de l'enseignant et aussi sur ses propres expériences d'apprenant qu'il n'hésitera pas à exploiter auprès de sa classe.

La mise en place d'un accompagnement des apprenants s'impose, indépendamment du degré d'innovation des supports d'apprentissage. Il est impossible de réfléchir à la place de l'apprenant ; toutefois l'enseignant peut faciliter les processus de conceptualisation, en permettant à l'apprenant de progresser dans des conditions optimales. Dans un tel contexte, on peut difficilement faire le pari que, mus par la simple cu-

Published in : JAMBOROVA LEMAY, Diana ; PEREIRA, Christophe ; ŠMILAUER, Ivan (dir.), *Des langues calculables à l'homme incalculable. Hommage à Patrice Pognan*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004260, doi : 10.17184/eac.9782813004260

riosité et la volonté ferme de réussir, tous les apprenants d'une classe accompliront l'ensemble des travaux prévus. La stabilisation de l'apprentissage nécessite une médiation. L'apprenant en L2 n'étant pas toujours en mesure d'évaluer adéquatement le décalage entre les données à acquérir et son interprétation forcément originale des données à acquérir, l'enseignant a pour fonction de le sensibiliser à l'existence de ces décalages.

L'apprenant en L2 ne peut guère anticiper ses difficultés liées en particulier à sa langue d'origine, ou repérer par lui-même le décalage entre les données nouvelles à acquérir et son degré de compréhension de ces données. De même, il est peu probable qu'il puisse lui-même créer un corpus à même de

- couvrir une quantité et une variété de contextes pertinents ;
- illustrer les situations sociales dans lesquelles il est censé se trouver plus tard ;
- articuler les objectifs grammaticaux, lexicaux, communicatifs et culturels ciblés ;

etc.

Aussi, les apprenants ont besoin d'être encadrés par un enseignant qui saura concevoir des contenus, mettre en place une programmation, imaginer des scénarios adaptés. Au-delà de la maîtrise de la langue cible, on peut en effet s'attendre à ce qu'un enseignant de langue soit à même de

- lier savoirs théoriques et savoir-faire pédagogique ;
- sélectionner, fabriquer et exploiter des séquences d'enseignement ;
- apprendre à mener un cours de langue/culture étrangère ;
- identifier les ressources au service de l'enseignant et de l'apprenant ;
- pratiquer la communication pédagogique médiatisée par ordinateur ;
- concevoir la composante grammaticale, lexicale, pragmatique, culturelle d'un cours ;

etc.

et ceci autour d'un ensemble d'interrogations :

- quelles sont les notions cruciales de la grammaire à construire, dans quel ordre les aborder ?
- quel est le faisceau de phénomènes qui appellent une interprétation explicite au cours des différentes phases de l'apprentissage ?
- comment allier les séquences centrées sur la description de la langue et les démarches axées sur l'utilisation de la langue ?
- comment développer à la fois la connaissance du fonctionnement de la langue et la maîtrise de cette langue en situation, par la production et la compréhension de textes écrits et oraux ?
- de quelle manière inviter l'apprenant à réfléchir sur le fonctionnement de la langue, faut-il lui demander de mémoriser des définitions ?

Published in : JAMBOROVA LEMAY, Diana ; PEREIRA, Christophe ; ŠMILAUER, Ivan (dir.), *Des langues calculables à l'homme incalculable. Hommage à Patrice Pognan*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004260, doi : 10.17184/eac.9782813004260

• présenter l'outil linguistique directement ou le faire découvrir 'enrobé' dans des données de langue ?

• privilégier les démarches expositives ou choisir plutôt des dispositifs de résolution de problèmes ?

• est-il nécessaire de prévoir des phases rigides de découverte, d'application, de mémorisation ?

• comment stimuler l'intuition et l'expression spontanée de l'apprenant en cours d'acquérir la grammaire ?

• quels exemples peuvent servir d'instances d'illustration et de validation des contenus ? ; etc.

L'enseignant de L2 dispose de multiples supports pour organiser l'accès à la grammaire. Son travail mêle savoirs savants, souvenirs de situations pédagogiques (voire même : intimes), une attitude empathique générale qui lui permet d'agir favorablement sur la motivation et les compétences de ses apprenants, de même qu'une posture d'autoréflexion sur son travail pédagogique, sans oublier le cas des enseignants non-natifs de langues étrangères.

Enseigner, c'est faire acquérir des connaissances, et aussi nourrir l'imaginaire de l'apprenant. Transposer des savoirs grammaticaux savants en savoirs accessibles, élaborer le discours de sa classe en s'appuyant sur les discours de grammairiens et de concepteurs d'outils d'enseignement, signifie faire preuve d'inventivité, la pédagogisation de la grammaire étant un terrain tout aussi rationnel qu'émotionnel. Pour étayer les activités de systématisation, de manipulation et d'application, l'enseignant s'aidera de procédures métaphoriques variées. Les comparaisons éclairantes, le raisonnement analogique stimulent l'intelligence.

Afin de simplifier l'appropriation de la L2, l'enseignant adapte ses moyens d'expression aux capacités linguistiques / culturelles de l'apprenant. Il a recours tantôt à des éléments de savoir nouveaux, tantôt à des secteurs de la langue d'ores-et-déjà étudiés. Il ralentit son débit, facilitant l'identification des éléments investis dans le continuum de la parole, et très régulièrement, toujours pour aider l'apprenant, il est amené à supprimer, abréger, répéter ou reformuler ses propos. Ce faisant, il ne cesse de faire appel à des structures jugées plus élémentaires et qui ont plus de chances d'être comprises par l'apprenant que les formules compliquées et jamais entendues auparavant. Faut-il adapter les formes à acquérir ? Une phrase simple peut-elle remplacer une phrase complexe ? Si oui, n'y a-t-il pas là une certaine contradiction, s'agissant de l'appropriation d'une langue vivante ?

L'appauvrissement des stimuli linguistiques peut-il aider l'apprenant à développer une grammaire complexe ? La réponse doit être probablement liée à quelque chose qui semble traverser toute l'activité pédagogique en L2 : la 'négociation du sens'. Dans une telle optique, la simplification est légitime si elle permet de faciliter la compréhension des propriétés de la structure complexe visée.

Published in : JAMBOROVA LEMAY, Diana ; PEREIRA, Christophe ; ŠMILAUER, Ivan (dir.), *Des langues calculables à l'homme incalculable. Hommage à Patrice Pognan*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004260, doi : 10.17184/eac.9782813004260

2 La socialisation des apprenants

Enseigner une langue, quel que soit le contexte, pose nécessairement la question de l'autonomie, censée favoriser la socialisation des apprenants. Un idéal sans jamais vraiment atteint, dira-t-on, l'autonomie est toujours quelque chose que l'on est en train de construire et que l'on risque de ne jamais posséder intégralement.

Au sein d'une communauté linguistique, qu'il s'agisse de prononcer, d'expliquer, d'interpréter ou de traduire les structures d'une langue, les locuteurs ne possèdent pas les mêmes habiletés. La compétence professionnelle de l'enseignant de langue ne dépend pas uniquement de sa capacité à fabriquer et à utiliser plus ou moins rigoureusement des matériels d'apprentissage ; elle est liée également à la connaissance à la fois technique et intime de la langue cible. Idéalement, sa professionnalité est celle d'un linguiste théoricien, et d'un expert des systèmes grammaticaux. Cependant, force est de relever : il incombe à l'enseignant d'élaborer – par intuition ou par conviction – une 'linguistique applicable' qui se frotte aux soucis et aux succès du terrain. Le cœur du travail de l'enseignant est la programmation et l'organisation des activités dans sa classe, de manière à assurer la transformation des objets à apprendre en objets (plus ou moins) appris.

Quelle est la validité de la parole et des savoirs transmis en classe par l'enseignant ? Sachant qu'il est à la fois

- porteur de la langue/culture,
- détenteur de connaissances sur la langue/culture, et
- juge des prestations des apprenants.

L'input grammatical (en particulier : la production discursive orale de l'enseignant) auquel les apprenants sont exposés est censé être authentique. Pour décider de la grammaticalité d'un énoncé proposé par un élève, le professeur s'appuie sur son sentiment linguistique de la L2. À l'évidence, la grammaire que possède et diffuse l'enseignant peut être ou non celle du locuteur natif. En simplifiant à outrance le périmètre des expertises des enseignants de langue, et en particulier l'étendue de leurs compétences grammaticales, grossièrement, nous distinguons ici deux cas : a) le professeur enseigne la grammaire de la L2 qui est en même temps sa L1 ; b) le professeur enseigne la grammaire de la L2 qui n'est pas sa L1.

Les enseignants natifs obtiennent-ils de meilleurs résultats que les enseignants non-natifs ? Les diverses compétences métalinguistiques que nécessite l'enseignement (capacités de description, de systématisation, d'explicitation, d'illustration et d'adaptation de contenus liés à cette langue) attribuent une parfaite légitimité aux expériences et vécus des enseignants non-natifs. Ceux-ci, comme les natifs, sont à la fois médiateurs, interlocuteurs et évaluateurs légitimes. Certes ils n'ont ni les mêmes parcours familiaux et scolaires, ou 'bagage' culturel, ni non plus les mêmes facilités que les natifs pour manipuler / communiquer et corriger / juger authentiquement des formes et des sens au sein de la langue étrangère.

Published in : JAMBOROVA LEMAY, Diana ; PEREIRA, Christophe ; ŠMILAUER, Ivan (dir.), *Des langues calculables à l'homme incalculable. Hommage à Patrice Pognan*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004260, doi : 10.17184/eac.9782813004260

Les apprenants tendent à imaginer que tout locuteur natif est une 'grammaire vivante' qui maîtrise parfaitement sa langue, et que tout locuteur non-natif se sent obligé de se limiter aux activités des manuels pour lesquelles il dispose de la correction dans les annexes destinées aux seuls enseignants. Paradoxalement, la capacité (ou l'incapacité) à expliquer convenablement un phénomène grammatical met l'enseignant non-natif en situation d'égalité avec l'enseignant natif. A l'évidence, il n'est pas nécessaire d'être initié aux problèmes d'acquisition des langues pour s'exprimer dans une langue. Mais peut-on expliquer la grammaire à ses apprenants quand on se sent 'désarmé' face à la complexité de la L2 ? Lorsqu'on demande à un natif de reproduire mécaniquement les modèles de déclinaison et de conjugaison de sa langue, il le fait parce qu'il en a 'tacitement' connaissance. Mais, en particulier lorsqu'il est 'parachuté', faute de repères linguistiques et méthodologiques, il aura du mal à donner une présentation pertinente des règles et régularités d'une langue qu'il utilise spontanément.

Certes, les locuteurs natifs n'ont pas besoin de comprendre la grammaire pour parler leur propre langue. Mais être capable de valider l'acceptabilité d'un énoncé n'est pas quelque chose d'évident lorsque ses connaissances à propos de la grammaire sont plus intuitives que cognitives. Le locuteur natif, même avec une parfaite bonne volonté, peut ne pas être conscient des difficultés que soulèvent la compréhension et l'acquisition de tel fait de sa langue auprès des représentants de telle communauté linguistique. L'enseignant, principale source de remédiation a) doit savoir quels sont les principes de fonctionnement de la L2, b) maîtriser les activités qui amènent l'apprenant à en percevoir lui aussi le fonctionnement. L'apprenant désireux d'obtenir des réponses valides à ses interrogations pertinentes, est terrassé par des réponses décevantes telles que « c'est comme ça qu'on dit », ou pire : « l'usage hésite » qui laissent peu d'ouverture à l'argumentation et à la négociation.

Dans sa classe, l'enseignant a) décrit / parle / agit et b) fait décrire / parler / agir. Il est là pour organiser l'activité des apprenants et la transposition des savoirs langagiers et culturels à acquérir, ceci par la coordination de ressources variées. Enseigner une langue en situation guidée et institutionnelle (ce que nous faisons à l'Inalco) implique, dans un lieu et un temps donnés, la présence d'un locuteur compétent qui transmet à des locuteurs moins compétents, un ensemble de connaissances, par le biais de la médiation d'objets et de supports textes, etc. Sans parler de l'influence du contexte social, idéologique, géographique, tout ce qui est en-dehors de la classe …

3 Expliciter, structurer, fixer

La classe de langue est un espace qui permet de sélectionner, de doser et de densifier les données soumises aux apprenants. Avec un temps d'exposition et de pratique généralement limité, la classe vise à optimiser la structuration progressive du matériau linguistique. Par ailleurs, grâce à divers modes d'évaluation, la classe apprécie et consolide les progrès dans la connaissance de la langue apprise. Bref, c'est comme un 'laboratoire', où les données de la langue se retrouvent mises en exergue, volontairement échantillonnées et certainement plus concentrées que dans les environnements dits naturels.

Published in : JAMBOROVA LEMAY, Diana ; PEREIRA, Christophe ; ŠMILAUER, Ivan (dir.), *Des langues calculables à l'homme incalculable. Hommage à Patrice Pognan*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004260, doi : 10.17184/eac.9782813004260

Tout cours de grammaire porte à la fois sur l'étude systématique de la langue, et sur l'observation et la manipulation (déplacer, ajouter, supprimer, modifier, etc.) des éléments de la langue. Comment accorder ces diverses finalités : par instruction directe ? par imprégnation ? Sans ou avec des contextes ? Se pose ainsi la question de savoir de quelle manière cerner le sens d'un objet grammatical en situation : par le biais de segments de discours authentiques écrits, oraux ou multimédia, à l'aide de schémas portés au tableau ou par des fiches conçues par l'enseignant ayant recours à toute la panoplie du petit bricolage scolaire (ciseaux, colle, crayons de couleur) ? Comment faire comprendre à l'apprenant que tout objet grammatical est intégré dans des réseaux de relations et que la langue est un système où tout se tient ? Les situations d'apprentissage qui, d'une manière ou d'une autre, véhiculent de la grammaire, y compris les séquences signalées en tant que telles (« attention, on est en grammaire ! »), sont autant de démarches qui permettent d'expliciter, de structurer et de fixer les procédures, et installer des automatismes en regard des compétences visées :

- leçons de grammaire spécifiques consacrées à l'étude d'un fait de langue particulier,
- présentation ou élaboration collective de règles de grammaire,
- activités d'emploi et de réemploi ponctuelles ou régulières, plus ou moins ritualisées,
- explication et réflexion liées à la rencontre aléatoire d'un problème linguistique,
- résolution d'une tâche sociale en faisant intervenir la grammaire.

D'où l'intérêt de mettre l'accent sur le concept 'reformulation' qui couvre tout processus de reprise d'un énoncé antérieur maintenant, dans l'énoncé reformulé, une 'partie invariante' à laquelle s'articule le reste de l'énoncé, une 'partie variante' par rapport à l'énoncé source. Les procédures de reformulation spontanées que l'enfant met en œuvre lors de l'acquisition de sa langue maternelle, sont sans arrêt réactivées au cours de l'apprentissage des langues étrangères, tant sur le plan phonologique, que lexical, sémantique, morphosyntaxique et pragmatique. Si l'enfant pratique naturellement la reformulation des énoncés (il reprend un énoncé pour produire un nouvel énoncé qui n'est ni tout à fait le même ni tout à fait un autre), l'apprenant d'une langue étrangère a intérêt à prendre conscience des procédures de reformulation qu'il peut appliquer à la langue en cours d'acquisition, et qui pourront lui servir de modèles. La reformulation, qu'elle soit réalisée par l'enseignant (élément par excellence de son expertise professionnelle : ajustements, reprises correctives, recontextualisations, explications), ou par l'apprenant, occupe une place importante dans les interactions et la construction du savoir grammatical en classe de langue.

Pour devenir une discipline enseignable, la langue cible doit se mouler dans des matrices d'activités pédagogiques. C'est ainsi que la classe de langue apparaît comme un univers discursif particulier : on y crée des discours dans la langue cible, on y produit des discours portant sur les structures, les sons et les mots de la L2, et on y produit également des discours critiques sur la manière dont les apprenants parviennent à acquérir la L2. Le professeur doit accompagner et soutenir ses apprenants dans leurs productions pour les emmener jusqu'à la limite de leurs capacités. Le travail sur la grammaire revêt la forme d'un dialogue incessant, composé de séquences d'explica-

Published in : JAMBOROVA LEMAY, Diana ; PEREIRA, Christophe ; ŠMILAUER, Ivan (dir.), *Des langues calculables à l'homme incalculable. Hommage à Patrice Pognan*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004260, doi : 10.17184/eac.9782813004260

tions, de démonstrations et de commentaires, de questions et de réponses, suivies de rétroactions positives ou négatives. Dans le cadre du processus d'interaction entre enseignant et apprenants, expliquer un fait grammatical, c'est un ensemble hétéroclite de démarches interprétatives autour de questions telles que :

- 'quoi ?' (spécificités, catégorie du phénomène étudié) ;
- 'comment ?' (fonctionnement du phénomène étudié, y compris les limites et les contraintes de son emploi) ;
- 'pourquoi ?' (relation entre le phénomène étudié et telles règles déjà intériorisées), etc.

L'enseignant informe, anime et évalue par le biais d'activités à la fois verbales, gestuelles et corporelles, en usant de moyens divers. La seule prise en compte des aspects verbaux ne suffit pas à comprendre l'intégralité de ce qui se joue dans la classe. Les mouvements de la tête, du regard et des mains doivent être considérés comme partie intégrante d'une langue dans son usage oral. Pensons aux multiples gestes d'explication, d'illustration et de désambiguïsation – souvent ritualisés – qui servent à transmettre des données relatives au système linguistique cible. Sans oublier les pauses qui ont également leur visée pédagogique (segmentation, mise en relief de mots clés et/ou de phénomènes grammaticaux) dans la manière dont elles ponctuent le discours de l'enseignant. Aussi, a-t-on l'habitude de dire : le « corps pédagogique » participe à l'action pédagogique, il complète, enrichit, remplace ou 'sous-titre' en quelque sorte la parole pour en faciliter la compréhension/production, dans un va-et-vient cognitivement délicat et permanent entre usage de la langue et clarifications sur la langue.

4 Concluons

Les structures à acquérir que propose l'enseignant sont observées, analysées, acceptées et (idéalement) 'intériorisées' par l'apprenant. Enseigner une langue n'est pas un simple transfert d'informations : l'apprentissage est un processus social négocié par l'enseignant et ses apprenants. Etant donné que toute communication constitue une co-construction de sens, seules les règles et régularités grammaticales co-construites par l'apprenant deviennent opératoires dans ses productions ultérieures.

Published in : JAMBOROVA LEMAY, Diana ; PEREIRA, Christophe ; ŠMILAUER, Ivan (dir.), *Des langues calculables à l'homme incalculable. Hommage à Patrice Pognan*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004260, doi : 10.17184/eac.9782813004260