

Le magistral et la mise en activité

Maria-Alice MEDIONI, Pôle Langues-FILTRE- Université Lumière Lyon 2 - Secteur Langues du GFEN

Le cadre : un amphi, un CM – cours magistral – intitulé « Apprentissage et didactique des langues » en L3¹, 1h45. Alors, comment traiter dans ces conditions la question de la grammaire ou du vocabulaire en langues, par exemple ?

Comment les mettre en activité dans un environnement si hostile : l'enseignant doit transmettre en un temps record un contenu extrêmement dense à des étudiants qui, dans leur parcours, sont confrontés pour la première fois à cet enseignement obligatoire, sans en connaître les concepts les plus élémentaires la plupart du temps. Ils viennent de spécialités totalement différentes : historiens, psychologues, économistes, linguistes, sociologues, etc., ils préparent – préparaient, devrais-je dire – le concours de l'IUFM.

Pour autant, ils ont tous une représentation de la grammaire et du vocabulaire, par leur expérience d'élèves et d'étudiants. C'est donc sur ces représentations, expériences et souvenirs que je vais m'appuyer pour les mettre en éveil, en interrogation... et les aider à tirer profit de l'exposé, malgré l'intensité du moment.

Pour commencer

Au fur et à mesure qu'ils rentrent dans l'amphi, les étudiants sont invités à venir prendre sur mon bureau quelques documents : pas de distribution ; ils doivent se déplacer : ceux qui sont arrivés avant et se sont déjà installés, ceux qui sont entrés par le haut de l'amphi doivent descendre pour venir chercher le document. Cela permet également de passer le moment peu plaisant de l'arrivée perlée du groupe.

Consigne 1 : Vous disposez d'une bibliographie succincte : ce sont les ouvrages sur lesquels je me suis particulièrement appuyée pour construire ce cours. Vous devrez vous y référer parce que dans le temps qui nous est imparti, nous n'aurons pas le temps d'approfondir.

Consigne 2 : Vous disposez d'un questionnaire que je vous invite à remplir : cela va vous permettre de vous positionner, de faire un état des lieux de la question, pour vous-mêmes.

Consigne 3 : Avec vos voisins les plus proches, je vous propose d'échanger de façon à faire émerger les questions que vous vous posez sur la question, ou celles que le questionnaire que vous venez de remplir a fait surgir.

La consigne 1 est banale mais nécessaire : ce n'est pas le savoir d'un individu dont on va parler ici mais du savoir constitué par une communauté scientifique, même si l'individu en question a opéré des choix dans la bibliographie : il n'y a pas de savoir neutre. La bibliographie n'est pas fournie à la fin du cours comme un complément au cours dispensé mais comme un préalable, une légitimation du cours. Dans cette bibliographie figurent les ouvrages du Secteur langues du GFEN puisque la question de l'apprentissage et de l'enseignement font également partie du contenu. Je m'assure aussi que les ouvrages cités sont disponibles dans les différentes bibliothèques qu'ils peuvent fréquenter. J'ai même établi un code pour leur indiquer dans quelle bibliothèque en particulier, ils peuvent les trouver.

La consigne 2 porte sur des questionnaires prélevés dans les ouvrages de la bibliographie :

¹ L3 : 3ème année du cursus LMD (Licence, Master, Doctorat), c'est-à-dire ce qui correspondait auparavant à l'année de la Licence.

- « Votre conception du vocabulaire »² : quatre rubriques (A, B, C, D), chaque rubrique propose de 5 à 10 items.

Quelques exemples :

- A 1. Apprendre une langue, c'est essentiellement apprendre le vocabulaire de cette langue.
- A 3. Il n'a de sens qu'en contexte.
- A 4. Son rôle dans le développement de la compétence en L2 est moins important que celui de la grammaire.

- B 1. Le vocabulaire s'acquiert inconsciemment et sans effort, par le contact avec des textes écrits et sonores.
- B 4. L'apprentissage du vocabulaire est laborieux et demande beaucoup d'effort.
- B 7. L'apprentissage découle surtout d'un enseignement systématique des formes et des significations.

- C 1. Le vocabulaire ne requiert pas d'enseignement systématique.
- C 8. Le rôle de l'enseignant consiste surtout à rendre l'apprenant autonome en lui donnant des stratégies de découverte du sens et de rétention des mots.
- C 9. Le rôle de l'enseignant consiste surtout à enseigner des stratégies permettant de deviner le sens des mots à l'aide du contexte.

- D 1. La compétence lexicale ne peut être évaluée que par l'intermédiaire des tâches de communication réelles.
- D 4. La compétence lexicale est fonction de la connaissance des champs lexicaux.
- D 7. L'évaluation de la compétence lexicale peut porter sur l'étendue et la profondeur des connaissances.

- La règle grammaticale³ :

Tableau 1 ci contre « définition d'une règle grammaticale »

Définition d'une règle grammaticale	
a	C'est un précepte pour bien parler ou bien écrire.
b	C'est une hypothèse proposée par les grammairiens au sujet d'un mécanisme de la langue.
c	Ce sont des faits observés et généralisés
d	C'est une formule qui prescrit comment on doit orthographier la langue
e	C'est la description d'une régularité interne de la langue
f	C'est une représentation explicitée de la manière dont on suppose que fonctionnent certains éléments de la langue
g	C'est ce qui gouverne nos comportements langagiers

(Source : Besse, 1991)

- La finalité de l'enseignement de la grammaire

QUESTIONNAIRE DE BESSE SUR LA FINALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

Voici diverses affirmations sur le pourquoi de l'enseignement des règles grammaticales en classe de langue seconde. Encerchez celles – pas plus de deux lettres – avec lesquelles vous êtes le plus d'accord

- a. Elles permettent de parler et d'écrire correctement.
- b. En début d'apprentissage, elles ne facilitent guère l'acquisition de la langue seconde.
- c. Elles développent l'intelligence ou la rigueur de raisonnement des élèves.
- d. Elles permettent de sensibiliser les élèves aux différences linguistiques et culturelles.
- e. Ce sont des connaissances qui relèvent en



² Tréville Marie-Claude et Duquette Lise, *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Hachette Autoformation, Paris, 1996.

³ H. Besse et R. Porquier, *Grammaires et didactique des langues*, LAL, Hatier, 1991.

tant que telles de la formation générale.
f. Elles entraînent trop de confusion dans l'esprit des élèves pour être utiles.
g. À travers elles, les élèves prennent mieux conscience de la langue qu'ils apprennent et de celle(s) qu'ils savent déjà.
h. Elles servent à enseigner l'orthographe.

Extrait de Besse 1991: 82, 83.

La consigne 3 débouche sur une série de questions que je note au fur et à mesure qu'elles sont proposées, sur mon ordinateur. Le vidéoprojecteur permet aux étudiants de les visualiser.⁴

À l'issue de cette phase, très courte, qui ne peut pas excéder 15 mn, je leur dis que nous reprendrons ces questions à la fin du cours, à la lumière de ce qui a été dit. Le diaporama sera mis en ligne ainsi que des extraits des ouvrages de la bibliographie. Cette mise en ligne les soulage d'une prise de notes exhaustive : ils ne relèvent que les commentaires que j'ajoute aux diapositives et les références auxquelles je les renvoie ; ils peuvent également poser, de façon plus aisée, les questions qui peuvent surgir pendant l'exposé.

L'intervention magistrale commence par une présentation de l'évolution de la question dans l'histoire de la DLE.⁵ Chaque méthodologie a en effet accordé une place plus ou moins grande au vocabulaire : on est passé d'une préoccupation pour la sélection des vocabulaires qui a montré ses limites à un questionnement centré davantage sur les situations les plus favorables à l'apprentissage du vocabulaire.

Pour relancer l'attention

On se penche alors sur un autre document tiré des mêmes auteurs : « Questionnaire sur les stratégies d'enseignement ». Il s'agit d'un tableau regroupant dans une première colonne, 12 stratégies possibles que l'enseignant peut utiliser pour enseigner le vocabulaire. Dans les deux colonnes suivantes – Oui/Non – les étudiants sont invités à indiquer si dans leur expérience d'élèves et d'étudiants, ils ont connu ce type d'enseignement, de façon ordinaire.

Quelques exemples :

1. Je fais travailler les élèves en sous-groupes constitués d'élèves novices et experts.
2. Avant d'aborder un texte de lecture, j'incite les élèves à anticiper sur le sens du texte en faisant des hypothèses à partir du titre, des images et du sujet.

⁴ Auparavant, j'utilisais un transparent projeté au rétroprojecteur, sur lequel je notais, de la même façon, mais de façon manuscrite, les questions des étudiants.

⁵ DLE : didactique des langues étrangères. Les questions historiques sont fondamentales pour comprendre comment les questions sont liées aux contextes sociaux, politiques et économiques, mais aussi les mouvements de balancier et les phénomènes d'inertie dans les mentalités et les pratiques qui persistent aujourd'hui.

6. J'entraîne les élèves à composer de petits récits à partir de mots nouveaux dans le but de les faire retenir plus facilement.

10. J'entraîne les élèves ayant des stratégies peu efficaces à évaluer ce qu'ils ont appris, ce qui a bien fonctionné et ce qui n'a pas bien fonctionné dans une activité proposée en classe.

Puis, quelles conclusions peut-on en tirer ?

Les étudiants expriment leur étonnement devant le nombre réduit de stratégies qu'on leur a proposées, puisqu'en général, ils n'ont coché que 2 ou 3 cases dans la colonne « Oui ».

Retour au magistral pour regarder davantage comment la question est posée aujourd'hui : quelques jalons en ce qui concerne les recherches sur la mémorisation et un examen des situations de travail les plus favorables, qui reprennent les éléments présentés.

Pour le cours sur la grammaire, j'ai fait apparaître dans le diaporama que je projette, la lecture que fait Besse des réponses à ses questionnaires. Pour lui, dans le premier questionnaire sur la règle grammaticale, les items a et d renvoient à une conception juridique de la grammaire ; b et f renvoient à une conception constructiviste ; c et e renvoient à une conception descriptiviste. C'est une façon d'illustrer ces conceptions qui, sans cela, seraient parfaitement abstraites pour eux, et de les renseigner sur leurs propres représentations.

Pour terminer

À la fin du cours, retour sur les questionnaires remplis à l'entrée et aux questions posées.

Consigne : le cours a-t-il proposé des pistes de réponses à ces questions, a-t-il permis de modifier les représentations initiales exprimées à travers les réponses aux questionnaires ?

Dans le temps imparti, il n'y a pas d'espace pour une évaluation approfondie. Seules quelques questions sont posées pour faire part d'une interrogation ou d'une déstabilisation fortes. C'est la règle du jeu du CM. Mon ambition c'est que ces procédés « légers » permettent de mettre les étudiants dans un questionnement suffisamment fort pour qu'ils ne soient pas dans une simple consommation d'informations, qu'ils ne passent pas ce temps si court à prendre des notes au détriment d'une réflexion à peine amorcée certes, mais qu'ils peuvent poursuivre, je l'espère. ■