



Mary Foster
Keele University

Le Paradoxe

'Ils ne s'arrêtent pas de jacasser!' – pouvons-nous dire cela de nos apprenants? Si non, pourquoi pas? Après tout, la plupart des gens n'ont pas de problèmes à se dire des choses dans leur langue maternelle. Ils sont à la fois compétents et confiants; ils s'informent et informent dans les transactions de la vie quotidienne; ils se lancent avec plaisir dans toutes sortes de conversations personnelles. Il y a, bien sûr, ceux qui sont de nature plus réticents; à l'extrême il y a ceux qui ne peuvent pas ou ne veulent pas communiquer par la parole pour des raisons physiques ou psychologiques. Mais il reste que, dans notre société, garder longtemps le silence est considéré une punition ou un défi plutôt que normal. Jeunes et moins jeunes, nous passons une bonne partie de chaque jour à communiquer par la parole – et nous aimons bien le faire.

Pourquoi donc dans les Sections de Langues Vivantes nous plaignons-nous que nos apprenants ne veulent pas parler, qu'ils sont difficiles à faire parler, qu'ils n'aiment pas parler? Dans le couloir ces mêmes apprenants parlent de bon cœur – qu'est-ce qui change au moment d'entrer dans nos salles de classe? Rien, au fond: leur silence est une condition anormale que nous leurs enseignants, avons le devoir de corriger. Permettre à chacun de retrouver sa personnalité en l'exprimant au moyen d'une autre langue, quelle gageure!

Délier les langues – implications pratiques

Que devons-nous offrir aux apprenants? D'abord l'ambiance et ensuite deux choses, la motivation et les outils . . .

1. L'Ambiance

C'est un élément indispensable dont la langue cible est la clé. Quand nos apprenants entendent le français partout, en travaillant avec l'Assistant(e) par exemple, ou avec des élèves des années 12 ou 13, à la radio ou à la télé (ou enregistré sur cassette), comme moyen de communication entre enseignants, quand nous accueillons dans nos classes des adultes francophones (des parents, des Français en visite) – en somme quand nous encourageons le français dans toute interaction quotidienne – nous créons un environnement où leurs propres tentatives seront reçues comme normales. Reste à fournir la motivation, des raisons qu'eux-mêmes reconnaissent et acceptent comme valables pour s'engager dans une conversation; enfin les outils, et par cela il faut entendre non seulement les lexis et les structures d'une situation mais aussi le langage dont ils ont besoin pour fonctionner d'une manière naturelle dans cette situation: 'C'est dommage.', 'Pas possible!'. 'Je ne sais pas exactement, mais . . .'. Un échange oral qui marche bien, où tout le monde réussit la tâche proposée et le fait avec enthousiasme, témoigne d'une préparation efficace de ces trois éléments.

2. La Motivation: authenticité de tâche

Pour transformer ce qui peut sembler lent, banal, ennuyeux dans les échanges souvent proposés, il suffit d'un léger changement d'attitude: l'enseignant doit se poser au préalable les questions suivantes – Aurais-je jamais besoin de dire cela moi-même? – Est-il vraiment intéressant comme propos? Au plus simple cela veut dire qu'on ne pose pas de questions dont on connaît déjà la réponse, qu'on ne demande pas aux autres d'en poser; que répondre à une question suppose qu'on a des faits ou des opinions à partager et que la personne qui pose la question engage l'intérêt suffisamment pour mériter une réponse; et que chacun fait attention aux réponses données parce que la plupart du temps il y aura une suite logique qui suppose qu'on ait retenu

l'essentiel de ce qui a été dit!

Comment assurer ce niveau d'authenticité dans le discours de nos apprenants? La recherche souligne une importante différence entre 'Parler' et 'Dire': 'Communication through the spoken mode is not realised by speaking but saying, which employs such paralinguistic devices as gesture, facial expression and so on, . . . conveyed through the visual medium.'¹ C'est la différence entre la répétition et la représentation: toute période d'échange oral devrait aboutir au moment où les participants jouent pour de vrai – ils ne parlent plus, ils se disent quelque chose.

Ne tombons pas dans le piège de fausses questions:

- Bonjour tout le monde!
- Bonjour Madame Foster (ensemble, très lentement)
- Ça va bien?
- Ça va bien merci. Et vous? (pas de réponse)
- Comment tu t'appelles, Claire?
- Claire.
- Je m'appelle Claire. Répète!
- Je m'appelle Claire.
- Très bien. Et toi, Tom, comment tu t'appelles? Oui, plus fort!

Encore une fois! Quel jour sommes-nous? Quel temps fait-il? Quelle heure est-il? Qu'est que c'est? Non, c'est un livre. C'est de quelle couleur, ce livre?

Ce n'est guère étonnant si on se fasse une certaine réputation: on est sourd, aveugle ou quoi? Qui d'entre nous, ayant fait le trajet entre la maison et l'école, a besoin de demander le temps qu'il fait? Est-ce une question qu'on poserait dans la salle des profs à la récré? Non, bien sûr que non. Alors pourquoi la poser en classe et ensuite exiger que chacun la pose à son partenaire . . . Il suffit d'une toute petite modification pour dire quelque chose de plus raisonnable. Que dirait-on, en effet, à ses collègues – 'Quel sale temps! Brr il fait froid! Il y a du verglas dans le parking! Pourquoi ne pas faire les mêmes remarques en classe avant de faire des hypothèses ensemble: quel temps va-t-il faire à midi, ou cet après-midi quand on aura Sport, ou ce weekend quand on aura envie de sortir . . . Si on porte une montre on n'a pas besoin de demander l'heure. Mais si on l'a laissée à la maison ce matin? Ou si on dit 'À onze heures moins le quart on va regarder une vidéo – Anna, veux-tu me prévenir cinq minutes avant?' Au lieu de demander la couleur des choses on peut dire qu'on a besoin d'un tel ou tel crayon, livre, classeur . . . ; on peut offrir un choix de couleurs (carte, feuille, feutre): c'est simple et efficace – il suffit d'y penser avant.

Pour les transactions où on demande des renseignements, la personne qui les demande doit être munie d'un stylo/crayon et d'un cahier pour noter les réponses – comment s'en rappeler autrement? Nous avons tort d'accepter des jeux de rôle appris par cœur où aucun participant n'écoute ce que dit l'autre. Dès le début les plus jeunes devraient s'habituer à prendre des notes – pourquoi Demander Son Chemin, par exemple, si on ne se souvient pas des directions et qu'on ne les utilise pas après les avoir demandées? C'est la même chose pour Prendre Un Rendez-vous, Voyager Dans Le Train, ainsi que pour toutes sortes de transactions semblables. Les 'officiels', eux, devraient avoir la possibilité de varier leurs réponses et ces choix devraient impliquer, ainsi que pour les 'clients', d'autres débouchés.

3. La Motivation: authenticité de locuteur

Considérons ensuite l'organisation des participants: il faut un minimum d'effort – demander à quelques uns de tourner la chaise – pour modifier l'ambiance. Par exemple, on aime bien confier à un ami des goûts ou des préjugés mais on ne lui demande pas son nom, son âge et son adresse. Suggérons donc aux apprenants qu'ils changent de partenaire selon les

exigences naturelles d'une situation:

Se Confiera ou Conseiller un(e) Ami(e)
côte à côte avec son partenaire habituel.

Demander/Donner des Renseignements conseiller un(e)
Inconnu(e) face à face avec un partenaire d'une autre table, par
exemple la table devant ou derrière la sienne.

Quand on a le temps, on peut refaire la conversation avec de
nouveaux partenaires en avançant d'une place chaque fois.

Si des partenaires préparent une conversation téléphonique,
ils peuvent se mettre dos à dos (de même pour la transmission
d'une image), mais ils peuvent également travailler avec la per-
sonne devant ou derrière sans se tourner. Pour la conversation
finale – la vraie – le fil entre les deux appareils doit être assez
long pour permettre à un des participants d'aller dans le couloir
ou dans une salle d'à côté – ou peut-être est-il possible d'utiliser
une ligne interne.

Si on veut simuler une situation plus formelle et s'il y a de la
place, les partenaires peuvent se mettre aux deux bouts de la
table, les uns avançant d'une place pour refaire la conversation
autant de fois que l'enseignant le désire.

Si on a sa propre salle de classe on peut non seulement
assurer, quand il le faut, que les partenaires se connaissent moins
bien mais aussi grouper les tables pour permettre des interac-
tions entre trois ou quatre participants. S'il y a une classe du
même niveau qui fait du français simultanément, on peut organ-
iser des échanges: deux apprenants vont demander un ren-
seignement – 'Vous avez fini avec le magnétoscope, Madame
Matthews?'; d'autres vont raconter une bonne blague – 'Je suis le
fantôme de minuit!'; on échange la moitié de la classe pour faire
un sondage dont on affiche les résultats en forme de tableau...
et ainsi de suite.

Le principe derrière ces changements de partenaire est la
recherche du vrai, ou du vraisemblable. Évitions toujours, sauf
pendant la phase de répétition, de demander aux apprenants de
poser des questions dont ils connaissent déjà les réponses.
Interviewer son voisin ne va guère produire beaucoup de
surprises. Faire un concours avec ou contre son meilleur ami
encourage la tricherie plutôt que le français.

4. Les Outils Indispensables

Phase de Préparation/Phase d'implantation

Un des éléments essentiels au vrai progrès vers la franco-
phonie est cet échafaudage de phrases qui permet le naturel
dans nos interactions: dire qu'on est d'accord ou pas, hésiter,
équivoquer, demander l'aide, interrompre gentiment, montrer
de la considération, s'insulter un peu si on est amis. Afficher des
phrases utiles aux murs de la classe comme aide-mémoire est un
premier pas mais on a très vite besoin de plus: ce langage doit
être présenté et implanté avec le même soin que toute autre
structure. Reconnu comme intégral, il demande sa place dans
chaque unité de travail.

Au cours de la présentation et de l'implantation du langage
nécessaire à une tâche les apprenants peuvent travailler avec
leurs voisins habituels; mais ils doivent être bien conscients de la
différence entre les deux sortes d'activité: d'abord, ils répètent
comme des acteurs, ils s'entraident, ils préparent – tous les
moyens sont à leur disposition au rétroprojecteur, sur audio-
cassette et cetera – ils visent le but et ils sont pressés car ils savent
déjà qu'on va bientôt leur demander d'entreprendre la deuxième
activité, la vraie. Rappelons ces moments de préparation fréné-
tique quand ils sont en France avec nous – juste avant d'entrer
dans le café bar, le magasin de souvenirs, la poste, la pharmacie.
En classe nous aurions tort d'utiliser trop souvent la 'carotte'
d'une visite possible; il faut créer des raisons à court terme pour
leurs efforts: s'ils ont confiance, s'ils voient que le but est utile,
intéressant, amusant, que l'épreuve vaudra la peine, alors ils
vont travailler.

Phase d'Exploitation

Et puis l'activité authentique commence. C'est à ce moment
que les visages, les mains et les voix deviennent plus animés, que
les participants ne parlent plus mais se disent des choses impor-
tantes. (Dans ce contexte, l'emploi de la caméra ou du magnéto-

phone pour enregistrer deux ou trois des conversations, choisies
au hasard, est normalement beaucoup apprécié par des
apprenants.)

Évidemment il y a toutes sortes de courts échanges entre
voisins qui, après un certain temps, n'ont pas besoin de répéti-
tion – dire ce qu'on aime ou n'aime pas, dire ce qu'on a fait ou
veut faire, résoudre un problème ou faire des hypothèses sur
une image. Une fois le langage voulu en place, avec le soutien
d'un transparent au rétroprojecteur si besoin est, nous pouvons
inviter la libre expression des pensées et des sentiments, même
des débutants.

Comment éviter tout mot d'anglais? Si quinze paires
d'apprenants s'entretiennent en même temps, c'est bien sûr
impossible. Mais si l'échange est bien préparé, le langage
inculqué et les limites clairement définies – si en plus la langue
cible est la norme dans nos classes – il y aura moins de risque. Il
faut aussi que ceux qui travaillent vite sachent ce qu'ils devraient
faire comme tâche d'extension. (Parmi d'autres stratégies, Iain
Mitchell,² propose des conversations entre groupes de quatre
avec défi: ne pas s'arrêter et impliquer chacun.) Toutefois
l'enseignant doit être prêt à signaler la transition à autre chose: si
ce qu'ils font est valable et les engage, ne les interrompons pas en
criant 'Arrêtez! Silence tout le monde! SILENCE!' mais disons
plutôt 'S'il vous plaît! Nous allons faire telle ou telle chose dans
deux minutes. Alors vous avez le temps de terminer ce que vous
êtes en train de dire...'

La Parole Libérée

L'important, c'est que nous offrions à chaque apprenant
autant d'occasions que possible de communiquer par la parole,
car c'est en parlant que l'on gagne confiance pour parler plus et
mieux. Il ne faut jamais se dire 'Ils n'ont pas fait assez, ils ne peu-
vent pas...': dès le début nous devrions trouver des moyens
pour permettre aux apprenants d'exprimer leurs idées, leurs
propres sentiments et leurs façons de réagir, ainsi que leur imagi-
nation ou leur sens d'humour si l'occasion s'y prête. S'ils se sen-
tent encouragés et appréciés, la capacité des jeunes à inventer est
étonnante: ils bricolent avec des phrases apprises dans une situ-
ation différente pour ajouter aux plus simples formules quelque
chose de personnel. (Iain Mitchell³ en donne de merveilleux
exemples.) En plaçant l'accent sur des paires ou de petits
groupes nous protégeons et soutenons ceux qui sont intimidés
ou qui ont des difficultés à s'exprimer. Si l'activité est bien pré-
parée et organisée, ceux qui sont plus confiants vont pouvoir
expérimenter, aller plus loin.

C'est en proposant le plus grand nombre et la plus grande
variété d'activités quasi- ou vraiment authentiques, qui
s'effectuent avec élan et dynamisme, ainsi qu'avec plaisir, que
nous permettons la réussite et le progrès de tous.

Surtout prenons la décision de ne plus jamais demander quel
temps il fait! Qui veut, franchement, avoir l'air stupide quand il
y a la possibilité de tant d'échanges intéressants avec les
apprenants et si peu de temps pour leur assurer l'indépendance
linguistique? Les jeunes sont comme leurs aînés: ils aiment
bavarder, plaisanter, partager leurs nouvelles – ou celles
d'autrui!), dire des choses tristes ou spirituelles. Si nous créons
une ambiance qui incite la confiance, si nous leur posons des
défis qu'ils estiment dignes d'intérêt, si nous leur donnons les
outils de communication, nous allons pouvoir dire avec fierté
'Mais arrêtez de jacasser un moment! Je n'arrive pas à m'enten-
dre penser!'

Notes and references

Je tiens à remercier Maryse Wright du Language Centre de l'Université
de Nottingham: j'ai beaucoup apprécié son encouragement et ses
conseils pratiques.

1. H. Widdowson, *Teaching Language as Communication*, p. 73, OUP, 1978.
2. Iain Mitchell, *Getting Pupils Talking*, pp. 112, 113, *Teaching Modern Languages*, ed. Ann Swarbrick, OU 1994.
3. *ibid.* p. 114.