

Une expérience d'enseignement de la langue au niveau III

Y. MERRIEN

Rennes

J'ai intitulé mon exposé : **Expérience d'enseignement de la langue au niveau III**. Je ne sais pas si j'ai tout à fait raison de dire niveau III ; après avoir soulevé cette question avec Melle Callamand je me demande même si niveau III ne serait pas plus juste. Quoi qu'il en soit, pour éviter toute confusion, je précise ce niveau rapidement.

Parmi les étudiants que nous recevons aux cours pour Etrangers de RENNES il y en a une catégorie dont le niveau de langue est suffisant, juste suffisant pour qu'ils suivent des cours de Littérature, d'Histoire de l'Art, d'Economie etc. vous avez entendu lundi une communication de Mme Heurtin sur l'enseignement de la littérature à ces étudiants ; mon exposé est complémentaire du sien.

Pendant un certain nous avons négligé l'enseignement de la langue à ces étudiants, pour diverses raisons. Il est vrai qu'étant en France la plupart réussissaient à progresser en langue orale comme en langue écrite. Mais leur demande de plus en plus insistante pour un enseignement de la langue nous a amené à leur proposer des cours dont le contenu comme la forme n'ont pas été évidents dès le départ. Mon intention est de vous exposer ce que nous faisons actuellement, et pourquoi, en passant naturellement sur toute une série d'essais et de corrections, successives. Cette expérience, qui existe à Rennes ; cela, il ne faut pas perdre de vue. Cependant, j'espère qu'en présentant les observations et les conclusions qui vont suivre, je toucherai à des problèmes qui sont communs à beaucoup de collèges. Notre politique, pragmatique, a été sans cesse orientée par les besoins des étudiants d'abord, leur refus ou leur préférence ensuite.

1-Besoins

Deux constatations me semblent importantes au seuil du niveau III : une des plus grandes difficultés de ce niveau vient de ce que les étudiants ont déjà touché à presque tout, que ce soit en grammaire ou en civilisation. Mais tout n'est pas assimilé. En revanche un des plus grands intérêts du cours est qu'une motivation assez forte existe ; les étudiants ont déjà atteint un niveau de langue assez élevé et ils demandent à continuer ; le besoin immédiat est souvent la motivation d'ailleurs : combien d'arabophones par exemple sont venus se présenter à nous en disant : *Je suis en médecine ou en droit, mais j'ai des problèmes de langue, je voudrais bien suivre un cours de grammaire*. Malgré la diversité d'origine des étudiants, et la diversité de leurs études antérieures quelques constantes apparaissent dans leurs désirs, cette opinion d'un syrien résume assez bien toutes les autres : *je fais un doctorat ; j'ai besoin d'écrire et de rédiger un texte et discuter mes idées et mon avis avec le professeur et il me manque de bien rédiger des textes*.

Bien que les désirs ne convergent pas toujours, on peut dire qu'au niveau III se justifie l'existence d'un cours centré sur la langue uniquement, à l'exclusion de la littérature par exemple et même de la civilisation jusqu'à un certain point.

La volonté de se pencher sur le système linguistique pour lui-même pour consolider l'acquis précédent et poursuivre l'étude est manifeste.

Ici, présentation rapide d'une enquête faite auprès d'arabophones : Maîtrisées nous retrouvons toujours : les verbes (sans autre précision) ou l'imparfait et le passé composé ou le subjonctif, puis les articles les prépositions etc. D'autre part l'accent est toujours mis sur l'expression écrite. Il ne faut pas s'en étonner puisque tous utilisent le français pour des études supérieures et que les échecs constatés ici ou là s'expliquent le plus souvent par une faiblesse linguistique. L'expression orale a également besoin d'être améliorée et nous ne le négligeons pas dans nos cours, mais à cet égard quelques précisions s'imposent :

Lors de la classe la plupart des étudiants n'ont pas de handicaps insurmontables lors des échanges les plus élémentaires de la vie quotidienne mais ils sont incapables de suivre un long discours (ils ne comprennent presque rien aux émissions de radio par exemple) ils sont aussi incapables d'en produire un eux-mêmes. Sans remettre en cause les oppositions bien connues entre les deux codes écrit et oral, je dirai qu'à ce niveau beaucoup de différences s'estompent et qu'il faut que l'étudiant tende à employer à l'oral ainsi qu'à l'écrit une langue concise, rigoureuse, achevée.

Quelle langue enseigner ?

On a l'habitude d'insister sur la variété des langues écrites et orales : la langue, dit-on n'est pas la même pour une lettre d'amour, une lettre d'affaires, un poème, un rapport, ... ; c'est vrai, certains professeurs se demandent déjà au niveau II s'il faut enseigner une langue écrite littéraire : pour nous, si nous écartons les langues de spécialités, et nous le faisons ici, il y a un travail urgent et prioritaire à faire. Les notions de style ou de registre de langue retenant notre attention à ce niveau mais elles restent secondaires ; il s'agit avant tout de maîtriser des structures qui, pour la plupart, sont connues à plusieurs registres.

Est-il possible de définir plus précisément la langue dont on vise l'acquisition ?

-Si nous pensons aux textes étudiés nous dirons que c'est une langue authentique. Je vais dans un moment donner d'autres précisions sur les textes.

-Si nous pensons aux étudiants nous dirons que c'est une langue de travail pour tout étudiant faisant des études supérieures.

C'est donc une langue qui permet de faire un devoir ou un exposé devant une classe, de discuter, de raisonner, de nuancer les idées ; une langue de plus en plus abstraite, qui exige la maîtrise des modes, des conjonctions des propositions...

Les Textes

Dans la recherche de cette maîtrise de l'expression il nous paraît inconcevable de faire un travail sur les structures et le lexique hors de tout contexte ou à partir des problèmes des étudiants seulement, du moins au départ. Au départ nous avons donc toujours un texte écrit ou oral. Le choix des textes revêt une importance capitale

non seulement parce qu'ils stimulent ou non les étudiants. Je dirai que leur première qualité est d'être intéressant, je ne précise pas davantage : un texte peut être intéressant pour tant de raisons ! Les étudiants ne manquent d'ailleurs pas de nous avertir quant leur intérêt faiblit. Je dirai aussi qu'une grande variété est indispensable car si les problèmes sociaux par exemple peuvent passionner uniquement un moment, il faut changer de centre d'intérêt après un temps que le professeur apprécie sans peine. Pour cette raison les moments qui ne présentent que des textes littéraires sont exclus d'office, tout manuel est du reste pratiquement exclu, même s'il comprend des textes variés. Bien sûr, les mêmes thèmes sont repris d'une année à l'autre, mais jamais de la même façon, ne serait-ce que parce que l'actualité change et les étudiants aussi. D'autre part, nous ne perdons pas de vue c'est la langue qui nous intéresse : le choix des thèmes peut ainsi être laissé aux étudiants : en outre les questions peuvent être limitées ou traitées de façon plus ou moins approfondie selon les cas, sans aucun inconvénient. Peut-être peut-on concevoir des dossiers fournissant des statistiques, des textes et des synthèses sur certaines questions, et qui seraient à la disposition des utilisateurs : pour l'étude de la civilisation ils se justifient sans doute ; du point de vue linguistique à mon avis ils sont démotivants puisqu'ils apportent des réponses, ils rendent inutiles les recherches, les exposés, les rapports, qui eux permettent et justifient la manipulation de la langue par le professeur de telle façon qu'ils répondent aux goûts des étudiants, les textes, choisis vont donc nous entraîner dans toutes les directions. N'y a-t-il pas de risque de percions ? N'importe quel texte peut-il nous fournir cette langue de niveau III que nous avons essayé de définir ? Quelles considérations permettent de limiter le champ des textes ?

Premièrement nous avons remarqué que les textes courts et denses sont toujours appréciés ; ils permettent en outre une concentration nécessaire sur la langue.

Deuxièmement, les textes d'actualité ont la préférence, surtout ceux qui présentent l'actualité avec un certain recul. J'ai constaté que les étudiants qui vivent la réalité hors de la classe se fatiguent parfois de la revivre en classe si aucune considération morale, philosophique, historique ou autre ne vient relancer l'intérêt, il importe en général que des faits et des idées se mêlent dans le texte ; à cette condition des sujets tels que l'urbanisation, la condition de la femme, la publicité, la vie politique, déjà exploités peuvent être repris. C'est vrai pour presque tout les sujets : ainsi à l'occasion de la récente élection présidentielle j'ai choisi un texte oral sur les sondages qui a paru satisfaire tout le monde : ceux qui s'intéressent de près aux candidats et à leurs programmes bien sûr comme ceux qui ne se sentaient pas très concernés par la politique française, mais qui n'étaient pas indifférents aux effets des sondages d'opinions en général un autre exemple. Les exploits de Tabarly ou d'Alain celas sont connus de la plupart des étrangers et ne les passionnent pas tout d'un coup ; mais si un texte rappelle ces événements et les accompagne, d'une réflexion sur la lutte entre l'homme et la nature, sans préjudice pour la nature, en l'occurrence il multiplie les occasions d'éveil de leur intérêt. Avec un peu de temps peut même amener les étudiants à réfléchir et à s'exprimer en français sur un sujet

nouveau pour eux, ce qui est extrêmement satisfaisant sur le plan linguistique ; cela s'est produit cette année à propos du rôle des armées, de l'élevage industriel, des communautés de jaunes.

Bien que nous évitions les textes techniques ou trop spécialisés, signalons que les changements sont toujours les bienvenus et qu'un paragraphe contenant de nombreux termes ayant trait à la navigation à voile peut fouetter l'imagination et donne en tous cas une assise concrète à la discussion. L'exploitation de ces passages peut être faite rapidement, pour la curiosité ou le délassement mais comme on l'imagine, c'est dans la partie la plus abstraite du texte que se situe la langue sur laquelle porte notre effort.

Troisièmement, cette méthode de travail exige beaucoup de temps de la part du professeur : on sait par expérience qu'avant de se décider pour un texte on écarte bien souvent des dizaines ; nous voyons donc un avantage non négligeable à utiliser des textes qui peuvent être d'actualité pendant plusieurs années.

On peut d'ailleurs de temps en temps sélectionner des textes qui ne présentent pas un contenu culturel spécifiquement français.

Ces textes, je l'ai dit, peuvent être écrits ou oraux. Pour la compréhension orale par exemple, nous utilisons le plus souvent des émissions ou des portions d'émissions de radio pouvant faire un tout d'une durée de 10 à 20 minutes ; dans ce cas l'étude commence en salle de compréhension où l'étudiant entend le texte autant de fois qu'il le désire et où il peut même l'enregistrer sur une cassette ; je signale en passant que la qualité technique de l'enregistrement est une condition requise. Pour la compréhension écrite nous utilisons des textes historiques ou littéraires aussi parfois...

Le choix n'est pas aisé : les articles de journaux abondent parfois en allusions insaisissables pour un étranger ils ont souvent une langue savante ou affectée et si l'on n'y prête pas attention lors du choix, l'étudiant peut prendre pour des difficultés du français les anglicismes ou autres originalités de l'auteur. L'éducation commence par un travail personnel face à ces textes, écrits ou oraux pour profiter de l'effet irremplaçable, à l'oral surtout, d'une imprégnation globale, pour s'efforcer de comprendre, bien entendu, et de cerner les difficultés.

Quand le texte écrit est long l'effort de réflexion sur les difficultés linguistiques peut porter plus précisément sur un paragraphe choisi à l'avance. L'exploitation par la suite peut varier mais si nous plaçons l'étudiant seul devant le texte au départ, c'est parce que nous voulons qu'il prenne ses responsabilités en quelques sortes, car nous lui demandons ensuite de collaborer, et le cours de langue, sans participation active, cesse aussitôt d'avancer, comme s'il n'y avait plus de problèmes à résoudre.

Les recherches personnelles et des exposés

Parallèlement à ces textes que le professeur choisit les étudiants proposent des exposés ou des sujets de discussion qu'ils présenteront en classe. C'est d'ailleurs en fonction de leurs propositions que nous établissons une progression thématique. Ils ont toute liberté, sauf celle de ne rien proposer. Cette obligation où nous les

enfermons a toujours été acceptée avec le sourire car ils reconnaissent volontier que sans une légère pression, beaucoup oublierait de commencer un travail. Ils choisissent donc un sujet et limite à leur guise. Dans ces conditions ou peut-être parce que chacun s'engage personnellement, une certaine émulation se développe ; il s'agit, pour eux, d'être compris bien sûr, mais également d'intéresser leur public et de le convaincre.

L'effort qu'ils produisent pour ces exposés est à mon avis très bénéfique !

Lors de la préparation des exposés, quelques recommandations élémentaires du professeur sont parfois indispensables : pas d'exposés trop longs, se méfier des synthèses trop difficiles (l'étudiant par exemple n'est pas un sociologue) éviter les idées générales bien sûr essayer d'être concret, original ou au moins personnel...

Quelques exemples : en choisissant un exposé sur le roman-photo ou les travailleurs immigrés, l'étudiant est presque assuré de réussir du fait qu'il apporte à ses camarades quelque chose qu'ils ignorent en culture, il peut faire un tour complet ou presque, du sujet.

Dans un exposé sur « le sport en France » ou « Les étudiants français » ou « la vie des ouvriers » on échappe plus difficilement à la banalité. Le professeur peut donc éviter que les plus inexpérimentés s'engagent dans des voies qui conduisent tout le monde à l'abandon d'un exercice pour cause d'ennui. D'habitude, plus le sujet est mince, concret et bien étudié, plus il a de chances de déclencher l'intérêt et les discussions par conséquent. L'exposé le plus étonnant que j'aie entendu s'intitulait « le lavomatic », un étudiant qui allait chaque semaine faire sa lessive dans une laverie devait y passer une heure environ pendant laquelle il observait les paniers de linge et les clients, écoutait les conversations échangeait quelques mots de temps en temps. Je peux vous assurer que la façon de vivre des Français vue sous l'angle de leur linge sale été une découverte pour tous.

Je n'ai pas insisté sur l'intérêt linguistique de ces recherches. L'étudiant étranger qui est en France, cela va sans dire, bénéficie d'une situation exceptionnelle pour le perfectionnement de la langue, pour peu qu'il montre de l'esprit d'initiative.

Je signale accessoirement, car significatif, que des exposés ayant pour sujet la langue elle-même sont régulièrement proposés.

Exploitation de textes et exposés

1- Expression orale et écrite

L'exploitation des textes et exposés nous l'avons dit peut prendre des formes variées ; il est bon que les initiations du professeur et des étudiants viennent d'ailleurs renouveler le déroulement des exercices.

Pour ma part, je partage le temps de la classe en deux parties à peu près égales consacrées l'une à l'expression orale l'autre à une réflexion sur l'écrite, à la grammaire et aux exercices.

Les exposés, les commentaires sur le contenu des textes et les discussions qui s'en suivent constituent l'expression orale. Très rapidement je dirai que nous avons ici fait un choix : l'essentiel n'est pas que l'étudiant parle, mais qu'il parle correctement ou du moins qu'il fasse des efforts conscients dans ce sens et qu'il

s'attende à des corrections répétées allant jusqu'au seuil de l'intolérance. Ce principe n'a pas toujours été accepté par tous sans discussion ; pour les exposés, c'est pourtant un impératif sous peine de faillite de l'exercice. Ils peuvent d'ailleurs se préparer longuement, faire des essais au magnétophone et même écrire tout à l'avance s'ils ne se sentent pas les aptitudes en l'assurance nécessaires pour faire autrement.

De toute façon je peux dire qu'ils apportent une telle attention à ces travaux qu'il est bon de ne pas les critiquer brutalement ou à la légère, surtout en public, et souvent même un bilan en tête-à-tête avec le professeur est souhaitable.

Il existe dans la classe une tension vers la correction de la langue orale ; cette atmosphère écrite me semble souhaitable, en particulier pour hâter les progrès de l'expression écrite qui sont encore ralentis si l'on pense à la grammaire seulement quand on écrit.

Les corrections phonétiques ou grammaticales interviennent naturellement, soit immédiatement après les fautes, soit à un moment choisi où l'on peut faire les développements jugés utiles. Ces développements ne sont pas différents de ceux qu'appellent les fautes commises au cours des travaux écrits qui sont, pour les plus achevés, des dissertations assez libres et des reproductions ou des résumés de textes creux.

Précisons qu'entre le devoir écrit et l'émission repiquée à la radio qui est le plus souvent un écrit parlé, les différences écrit-oral ne sont pas considérables, mais qu'il convient cependant de s'y arrêter le cas échéant.

C'est, d'une part à l'occasion des fautes, d'autre part à la suite d'un relevé des difficultés rencontrées dans les textes, que nous introduisons l'enseignement de la grammaire et du lexique.

2- L'enseignement de la grammaire

C'est la grammaire de langue d'aujourd'hui que nous allons enseigner, vivante, dans les textes écrits ou orales cités plus haut, celle pouvait en dire un intellectuel a besoin tous les jours dans son travail. Comment allons nous enseigner ?

Marie-Thérèse Moget, par exemple, dans la revue « De vive voix » écrit : *Le jeune élève se voit imposer son cours de langue. Mais il ne s'attend pas moins si on lui annonce une projection de film et l'écoute à voix authentiques, à un spectacle agréable. Habitué que sont désormais les enfants et adultes à la télévision et au cinéma, ils n'auront que trop tendance à trouver bien archaïques nos moyens audiovisuels et ils supporteront difficilement les méthodes à film fixes s'ils ne retrouvent rien des plaisirs que leur dispense ordinairement un écran.*

Les conditions, au moment d'enseigner la grammaire, ne sont pas identiques. Mais les étudiants, eux, sont les mêmes. A défaut de pouvoir rendre la grammaire facile et agréable, on peut au moins exiger que son enseignement soit justifié de façon permanente et suffisante.

Au niveau III nous voulons donc imposer le moins possible nous voulons aussi nous approcher d'une méthode naturelle, si c'est concevable : nous refusons de cultiver la difficulté pour elle-même. Mais il faut bien dire, si nous voulons que les



étudiants obtiennent des résultats, nous ne devons pas leur cacher que l'écrit du français est bien difficile.

Il n'en va de même pour toutes les langues. Ce serait une erreur psychologique de laisser croire le contraire : un certain pourcentage d'étudiants n'arrive jamais à prendre conscience des exigences de l'écrit. Récemment, un étudiant libanais a quitté nos cours en protestant parce qu'il n'avait pas obtenu le diplôme qu'il espérait avoir ; *Je peux lire n'importe quoi disait-il, je comprends tout ce qu'on me dit, tout le monde me comprend quand je parle....* C'était juste ; malheureusement, sa langue écrite était du charabia. Le jeune Français peut témoigner que l'apprentissage de l'écrit, à l'école primaire et secondaire, quelles que soient les méthodes employées, est long et rude. Et l'étranger averti sait bien aussi que la grammaire ressemble à un massif montagneux où derrière chaque sommet on en découvre toujours un autre, pour reprendre une image jamais usée. Cette image nous conduit tout droit à la pédagogie de la grammaire que pratiquons et que l'on pourrait appeler une pédagogie des obstacles.

Les fautes ont été faites ou bien les difficultés du texte sont recensées. Les étudiants sont face à l'obstacle qui, soulignons-le, n'a pas été artificiellement roulé sur leur chemin le professeur peut aider à le franchir de plusieurs manières : en fournissant le minimum d'explication nécessaire pour ce cas précis, en rappelant des structures semblables ou en s'arrêtant pour une étude approfondie. Evidemment aucune progression ne peut ne peut être établie en début d'année. D'autre part, l'étudiant, qui a l'habitude de prendre des notes sur la feuille qu'il a par hasard sous les yeux, se perd ensuite dans la confusion de ses notes, si du moins il essaie de les relire. Il existe un moyen assez simple de parer à ces inconvénients qui consiste à employer un type de classement, qu'on appelle, je crois, décimal.

On divise les difficultés de grammaire en 9 chapitres à l'intérieur desquels on fait encore 9 divisions que l'on peut elles même subdiviser si nécessaire. La terminologie utilisée reste extrêmement simple ; presque tous les étudiants la connaissent à l'avance. Ainsi, lors de l'étude d'une question de grammaire, on sort la feuille qui porte le numéro de la question et l'étude peut être conduite jusqu'au point qui semble adéquat ce jour là.

La formule est très souple :

- Certaines questions courtes sont traitées en une fois (le passé antérieur par exemple).

- Parfois on résout le problème dès la première fois qu'il se présente ; d'autres fois l'étude peut être différée et préparée par tous les étudiants : nous pensons essentiellement aux problèmes anciens, jamais définitivement réglés, tels que le passé composé et l'imparfait encore, l'emploi des articles, les prépositions *à* et *de*. Ce système évite aussi qu'une leçon ne soit jamais oubliée puisqu'elle resurgit automatiquement chaque fois que l'on sort sa fiche pour une addition.

Enfin ce type de classement incite parfois l'étudiant à s'attaquer seul à des difficultés, qu'il peut ainsi circonscrire plus facilement, et à noter des exemples qui

trouvent une place définie ; ces travaux personnels laissent bien souvent apparaître une interprétation, personnelle elle aussi d'ailleurs du classement qui peut être révélatrice des difficultés réelles.

Ces travaux nous amènent aux exercices de grammaire. Sans en rejeter aucun a priori, il y en a deux qui ont notre faveur.

Le réemploi des structures dans des phrases, oralement ou par écrit, en classe, au laboratoire ou à la maison. Ces exercices sont relativement efficaces, ne demandent aucune préparation, et sont d'ailleurs jugés naturels et nécessaires par les étudiants qui proposent parfois plus d'exemples qu'on n'en demande ; les plus organisés placent même les exemples corrigés à proximité de la fiche qui traite la question. Une variante de cet exercice consiste à l'étendre à un devoir entier, plus au moins : il est facile d'obtenir une narration centrée sur l'emploi de l'imparfait et du passé composé, il est possible aussi d'introduire une collection de subjonctifs dans un devoir sur les rhèmes : *que pensez-vous de la civilisation occidentale, quels changements souhaiteriez-vous ?* Mais nous n'avons jamais poussé ce jeu très loin. La deuxième forme d'exercice consiste à rechercher des exemples. Il est bon qu'il n'y ait aucune urgence pour présenter les résultats et il me semble normal d'autre part qu'il y ait plusieurs recherches en cours en même temps ; la formulation du problème à résoudre reste très simple au départ ; se sont bien souvent les étudiants qui le formulent : *il* et *ce* devant un verbe ? Substantif complément d'un autre substantif accompagné ou non de l'article ; opposition entre les formes passives et pronominales des verbes...

Ces deux catégories d'exercices ont en outre l'avantage d'apporter une réponse à la question : enseignement implicite : l'explication intervient quand on ne peut pas s'en passer, quand des confusions s'établissent ou quand on veut, à l'avance les éviter ; expliquer c'est alors comparer, opposer ou rapprocher des exemples nombreux réfléchit sur ces exemples et, selon la demande ou la nécessité d'une terminologie minimum, enseigner cette terminologie. Mais souvent, quand l'étudiant a compris, il préfère noter les explications à sa manière, en français ou dans sa langue maternelle.

L'explication se réduit parfois au rappel d'un exemple. Ainsi lorsque le pronom personnel explétif de cette phrase : *Vous allez encore me prendre mal* a arrêté un étudiant, il a suffi de le renvoyer à un cas déjà noté dans son classeur : *Regarder-moi ça*. Il a pu mettre ensemble les deux exemples de difficultés. Mais les verbes en eux-mêmes constituent un obstacle permanent. Des étudiants qui connaissent bien les verbes du français fondamental auraient à l'oral comme à l'écrit une aisance certaine si l'on pense que dans la phrase 1 mot sur 5 est un verbe. Mais ils les connaissent mal et les emploient plus mal encore, fréquemment à la 3ème personne du présent par exemple ou à l'infinitif en cas d'hésitation. Nous n'avons trouvé aucune solution originale. Nous avons établi une liste qui se limitait aux verbes irréguliers du Français fondamental que nous avons regroupés selon les ressemblances des conjugaisons et nous avons indiqué dans cette liste seulement le présent de l'indicatif et les formes impossibles à deviner. Cela fait un tableau très



aéré que nous revoyons systématiquement par tranches : des contrôles éclairés sont effectués en classe. Mais, connaître les verbes pris isolément n'est pas bien maîtriser dans le fonctionnement de la langue. On est obligé de prendre une intransigeance particulière à l'égard des verbes à l'oral : chacun doit faire face aux obstacles et sauter si la phrase est difficile ; les reprises comme les détours sont réduits au minimum.

La plupart des étudiants américains par exemple ont à utiliser adroitement pour éviter le subjonctif : *il me faut partir* ou mieux *je dois partir* mais rarement *il faut que je parte*. La concordance des temps pose aussi des problèmes permanents et appelle la vigilance.

Faute d'avoir un moyen plus satisfaisant pour faciliter l'emploi correct et instantané des verbes nous avons, en accord, accepté ce jeu contraignant.

3- Le lexique

Le choix des textes implique déjà l'orientation que nous allons donner à l'exploitation du vocabulaire : *le vocabulaire est beaucoup plus varié dans les textes purement informatifs (faits divers) que dans ceux où l'expression du moi, du point de vue affectif ou idéologique, l'emporte sur la description du monde extérieur* écrit René dans *Le Français dans le Monde*.

Ce sont les seconds textes que nous préférons. Nous cherchons à limiter le vocabulaire nouveau et d'autre part nous mettons l'accent surtout sur les adjectifs, les verbes, expressions verbales et idiomatiques de toutes sortes. J'ai souvent vu citer pour l'enseignement du vocabulaire le petit de Galisson ; généralement on laisse entendre que son utilisation va de soi. Pour ma part je l'ai lu avec le plus grand intérêt, je m'en inspire, mais je n'ai jamais pensé qu'il était utilisable tel quel. Nous tentons, comme en grammaire, de justifier les exercices le plus possible ; ils se font à partir des textes on peut par exemple préciser les sens, dans la série de synonymes naïf, candide, innovent, simple, en cherchant le mot le plus, dans le cas d'un jeune homme niais.

L'acquisition ou du moins le passage au stade du vocabulaire actif d'un grand nombre de locutions verbales ou autres (traiter de se rendre compte de, faire appel à, coup sur coup tant bien que mal etc.) semble nécessaire à ce niveau. Leur compréhension est rapide mais leur emploi tarde souvent. Nous utilisons les laboratoires pour favoriser la mémorisation et le réemploi de ces expressions.

Conclusion

Au terme de ce tour des activités d'une classe de langue de niveau III, je voudrais insister davantage sur la pédagogie que sur la langue. Il s'agit en définitive de conduire l'étudiant à l'autonomie dans sa conquête de la langue étrangère. Convaincus de la nécessité de cette autonomie, nous avons, au cours d'expériences précédentes, laissé une grande liberté aux étudiants, compte tenu de leur motivation et de leur âge, pour l'organisation des travaux en classe et hors de la classe ; mais les résultats n'ont pas été encourageants ; au moins dans les conditions où nous travaillons (étudiants de nationalités différentes et qui se les



renouvellent chaque année) il est indispensable de proposer un cadre de travail et de soutenir les étudiants dans leur effort. Cependant cela ne les empêche pas du tout d'exprimer leurs goûts, de choisir, de créer même un cours qui de se fait est différent chaque année ; ce qui ne change pas c'est une atmosphère d'activité raisonnable (dans les meilleurs jours du moins, car il y a des hauts et des bas). l'impression d'un chantier où personne n'est indifférent à ce qui se construit, où l'on doit même apporter sa pierre.

L'absence de progression et la dispersion des activités auraient pu laisser une impression de pagaille. Mais grâce à la possibilité de classements, les plus organisés retrouvent une parfaite sécurité puisqu'ils voient se mettre bout à bout, petit à petit les morceaux d'une grammaire pratique, nécessaire, et par surcroît personnel.

Mais le travail du professeur, direz-vous ? On ne déclenche jamais l'activité des étudiants impunément si je puis dire. Et surtout une activité de fond dans laquelle ils s'engagent très sérieusement. Le professeur doit donc être disponible et il doit sans cesse chercher de nouveaux textes, réenregistrer des exercices structuraux... ; les exercices programmés une fois pour toutes et les grilles de correction sont difficiles à concevoir.

Cependant l'expérience prouve que cette activité est supportable et que, si la fatigue, du moins elle n'engendre pas l'ennui, d'autant qu'elle suppose, à mon avis, un travail collectif. Mais ceci est une autre affaire.

Débat:

Mme T : Avez-vous proposé aux étudiants de choisir eux-mêmes leurs textes ?

M. M : Des collègues l'ont fait. Les résultats n'ont pas été très satisfaisants car le choix du texte obéissait souvent à des raisons très personnelles et les autres étudiants n'étaient pas intéressés.

Mme P : J'ai fait la même constatation en ce qui concerne la difficulté du passage de l'oral à l'écrit, pour l'apprentissage de l'anglais dans une classe de sixième. Le problème est-il aggravé chez une personne adulte ? Quel remède apporter ?

M. M : Dans le cas cité, il s'agit d'un échec. Quand un étudiant qui possède bien la langue orale a des difficultés avec la langue écrite, il s'améliore très difficilement. Quand, dans les classes de niveau I et II, nous effectuons le passage à la langue écrite, nous informons bien les étudiants que c'est une entreprise nouvelle qui requiert toute leur attention et nous sommes alors très exigeants.

M. K : La grammaire de langue parlée est très différente de la grammaire de la langue écrite et dans les écoles, on apprend toujours la grammaire de la langue écrite. Ainsi, alors que l'intention est la forme d'interrogation la plus fréquente dans la langue parlée, elle n'est pas mentionnée ou à peine, dans les grammaires. D'autre part on ne rend pas compte de l'aspect phatique et qui explique la présence de tous ces mots destinés à provoquer l'attention de l'auditeur, comme : *Quoi ? Dis donc ?*

M. M : C'est vrai jusqu'à un certain point. A l'écrit nous acceptons que l'étudiant utilise la forme interrogative de son choix. On corrige si la forme utilisée est incohérente.

Mme T : Une suggestion pour la correction des fautes faites pendant l'exposé : il est gênant de laisser les étudiants noter une forme fautive, la solution peut se trouver dans l'habitude collective suivante : lorsqu'une faute a été commise, sans interrompre pour autant l'exposé d'un étudiant, le professeur à défaut donne la forme juste. On donnera des explications à la fin de l'exposé, sauf s'il s'agit de simples fautes d'orthographe. Un bilan en tête-à-tête me paraît dangereux parce qu'il ne fait participer l'auditoire.

M. M : Il faut tenir compte des susceptibilités. D'autre part l'étudiant qui s'est engagé à fond dans son travail attend davantage de l'enseignant qu'un commentaire en public nécessairement réduit.

M. C : La susceptibilité peut être particulièrement vive lorsqu'on a des étudiants dont l'âge, la position sociale et les motivations sont très éloignés.

Mme D : Comment faire prendre correctement des notes aux étudiants pendant les exposés et comment des passages entiers de livre ou d'article de journal ?

M. M : L'exposé est avant tout un exercice oral qui doit donner lieu à une discussion. En général les étudiants ne prennent des notes que lorsque le professeur se sert du tableau pour mettre l'accent sur quelques chose. Quand au plagiat ce n'est pas un problème car la plupart des exposés sont basés sur des enquêtes. Le document n'intervient que comme complément.

Mme H : Pour les exposés, indiquer vous des sources d'informations ?

Mr M : On dirige le moins possible l'étudiant et seulement s'il le demande. A lui de découvrir quelle piste est la plus riche d'informations.

Mme T : On peut demander aux étudiants de donner les sources livresques de leurs exposés une semaine à l'avance, ce qui permet aux camarades de se préparer pour l'exposé, et au professeur de déceler le plagiat.

Mme D : 1- Que pensez-vous des classifications nouvelles des verbes irréguliers reposant sur leurs propriétés phonétiques, comme la classification de Dubois, par exemple ?

2- Vous avez dit que la méthode de Galisson concernant le vocabulaire est intéressante mais qu'on ne peut s'y fier d'une manière absolue. Pensez-vous qu'on puisse utiliser des études analogues à celles de Bally sur la stylistique de la langue ?

M. C : La méthode de Galisson qui consiste à définir des synonymes en fonction de leurs différents traits on oppose, par exemple, pot et bidon sont très difficiles à utiliser pour des étrangers car elles supposent une bonne connaissance du français ; elle donne de meilleurs résultats dans l'apprentissage du français langue maternelle.

On pourrait revenir à des travaux comme ceux de Bally, bien qu'ils soient déjà anciens. Bally essaie de définir le vocabulaire par des niveaux qui dépendent de la situation de communication. Cela va se développer de plus en plus car on s'intéresse davantage au problème du discours. Vous avez dit tout à l'heure que vous laissez les étudiants à employer le tour de leur choix pour l'interrogation. Je ne pense

pas que ce soit possible parce que l'emploi de telle ou telle forme dépend du niveau de la communication. Si par exemple dans un manuel de mathématiques, on remplace les numéros des questions par des *est-ce que*, ont une simple intonation, le résultat très comique. Il y a des problèmes de discours qui posent beaucoup de difficultés à l'étudiant étranger, à l'écrit en particulier c'est ce qui se passe pour le système des temps. Dans les grammaires traditionnelles, on dit que l'imparfait a une valeur de durée, de répétition, le passé simple une valeur d'action rapide. Cela ne fonctionne pas de cette manière dans les différents types de discours. Ainsi, dans *Le Monde*, journal qui veut être vivant tout en donnant une certaine vision historique des événements, on trouve un jeu de temps, à mettre en rapport avec celui des adverbes et des pronoms personnels. A ce propos, peut-on se dispenser d'une progression quand on enseigne la grammaire ? Vos fiches ne semblent pas en faire état.

La difficulté de la lecture des journaux vient aussi des constructions nominales, comme par exemple : *L'appartenance du candidat à tel parti...*. Or il semble, d'après les travaux des linguistes, qu'elles soient à mettre en rapport avec le passif. Nous avons récemment un travail de Sophie Moirant, qui a longtemps travaillé au C.R.E.D.I.F. sur les constructions nominales. Elle a créé toute une batterie d'exercices cohérents phrase active, phrase passive, groupes nominaux, jeu des suffixes en vocabulaire qui permettent la maîtrise de ces groupes nominaux si importants dans le langage écrit.

M. M : A Besançon, nous utilisons la classification de Dubois dans une méthode d'alphabétisation elle nous permet de programmer des dialogues qui offrent un ensemble cohérent de formes.

Melle X : Les principales difficultés dans l'apprentissage de la langue écrite ne viennent-elles pas des interférences avec la langue maternelle ?

M. M : C'est le cas pour les étudiants américains. Les anglicismes passent assez bien à l'oral. Ils ont beaucoup de difficultés à l'écrit.

A propos de l'absence de progression en grammaire : on ne peut pas dire au début de l'année dans quel ordre on abordera les différentes questions de grammaire.

Mais à l'occasion des fautes qui ont retenu notre attention, nous faisons des développements très larges

