



N° 18

**PERSPECTIVES
DOCUMENTAIRES
EN SCIENCES
DE L'ÉDUCATION**

N° 18

**PERSPECTIVES
DOCUMENTAIRES
EN SCIENCES
DE L'ÉDUCATION**

PERSPECTIVES DOCUMENTAIRES EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

*est publié trois fois par an par le Centre de Documentation Recherche de
l'Institut National de Recherche Pédagogique*

Conseillers à la rédaction

Jean-Marie Barbier, professeur au Conservatoire national des arts et métiers - **Jacky Beillerot**, maître de conférence en sciences de l'éducation à l'Université Paris X - **Michel Bernard**, professeur à l'Université de Nantes - **Alain Coulon**, maître de conférence en sciences de l'éducation à l'Université Paris VIII - **Jean-Claude Forquin**, professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Rouen - **Jean Guglielmi**, professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Caen, chef du Centre académique de formation des personnels de l'Éducation nationale - **Geneviève Lefort** - **Andrée Tiberghien**, maître de recherche au CNRS - **Georges Vigarello**, professeur de sciences de l'éducation à l'Université Paris V

Rédaction

Rédacteur en chef : Jean Hassenforder
Secrétaire de rédaction : Christiane Étévé
Équipe de rédaction : Mathilde Bouthors, Monique Caujole, Agnès Cavalier, Philippe Champy, Odile Chesnot-Lambert, Claire Dartois, Christiane Étévé, Anne-Marie Galopeau, Nelly Rome

Édition & Fabrication

Maquette et composition de la partie bibliographique : Philippe Champy
Informatique : Jean-Pierre Houillon, Dominique Lenne, Jean Pelé
Maquette de couverture : Jacques Sachs
Suisse : Liliane Attali, Jacqueline Bigot, Josette Callé, Ide Feuillette
Composition et impression : Compoffset, Tours

Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que la responsabilité des auteurs.
La partie bibliographique *Ouvrages et rapports* est extraite de la banque de données **EMILE** (INRP-CDR). Les logiciels standards développés au Centre Informatique de l'INRP ont permis d'assurer la préparation automatisée de sa composition, réalisée avec le logiciel © VenturaPublisher.

Rédaction : Centre de documentation Recherche de l'INRP

29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05 — Tél.: (1) 46.34.91.44

Abonnement : Service des publications de l'INRP

29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05

SOMMAIRE

ÉTUDES

Itinéraires de lecture

- Les livres, au fil de l'actualité*
par Frédéric Gaussen 7

Itinéraires de recherche

- D'un collège de banlieue à l'INRP. L'exigence de la recherche*
par Albane Cain 15
- Entre les lignes, derrière les mots, au-delà des pratiques...*
par Christiane Luc 27
- À la découverte de la personnalité de l'apprenant au travers de
l'enseignement des langues*
par Hélène Gantier 47

Chemins de praticiens

- Au nom de la science...*
par Marc Bru 59
- Quelques jalons sur le chemin d'un praticien*
par Jean Veslin 73
- Vingt ans d'enseignement de la physique : étapes d'un changement*
par Sabine Laurent 87

Repères bibliographiques

- Implication de la linguistique dans l'enseignement des langues*
Évolution 1984-1988 retracée à travers la revue Les Langues Modernes
par Danielle Bailly 95

Innovations et recherches à l'étranger

- La représentation de la responsabilité professionnelle
chez les instituteurs*
par Mathilde Bouthors 127
- Réussite scolaire & devoirs à la maison*
par Nelly Rome 139
- Pour étudier la réflexion de l'enseignant*
par Christiane Étévé 143

BIBLIOGRAPHIE COURANTE

- Ouvrages et rapports 149
- Summaries 187



1

ÉTUDES

LES LIVRES, AU FIL DE L'ACTUALITÉ

Frédéric Gaussen

LE LIVRE est la matière première de l'école. Il n'y a pas - dans les pays dits "civilisés" du moins... - d'instruction sans livres. Et les manuels scolaires font partie, avec les médicaments et les vêtements chauds, des secours d'urgence qui sont expédiés dans les pays sinistrés... Mais l'école est-elle, elle-même, matière à livres ? Peut-on écrire sur l'éducation ? La question peut paraître surprenante, tant la bibliographie est abondante. Et depuis Fénelon ou Rousseau, nombreux sont les pédagogues qui ont voulu décrire par le menu les buts et les méthodes de la bonne éducation.

Et pourtant, pour qui fait profession de s'intéresser au sujet, la réponse n'est pas claire. Certes, des livres, il y en a, mais rares sont ceux qui suscitent l'enthousiasme ou bouleversent le paysage. A quelques exceptions près - les plus célèbres étant *Libres enfants de Summerhill* de A.S. Neill ou *Une société sans école* d'Ivan Illich - les best-sellers éducatifs ne sont pas légion. A l'époque où l'Association des journalistes universitaires (AJU) décernait un prix annuel destiné à attirer l'attention de l'opinion sur un livre consacré à l'éducation, il était rare que le jury soit encombré d'ouvrages de grand calibre, même si cette récompense annuelle a permis de distinguer des travaux de grande qualité comme *Le Peuple lycéen* de Gérard Vincent.

Curieusement, au moment où l'éducation est devenue, de l'avis général, l'un des problèmes majeurs de notre société, elle est restée à l'écart des grands courants politiques, philosophiques ou culturels. Les grands noms de la pensée contemporaine, de Sartre à Foucault, ne s'y sont pas

Itinéraires de lecture

Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, n° 18, 1989

intéressés. Raymond Aron lui a consacré des articles, mais pas de grands ouvrages. Les grands leaders politiques ne l'ont abordée qu'avec précaution, même s'ils avaient conscience de l'enjeu, comme De Gaulle, Mendès-France ou Mitterrand. La seule corporation à avoir sérieusement réfléchi et produit sur le sujet est sans doute celle des sociologues à qui Durkheim avait montré la voie : Baudelot-Estabet, Bourdieu-Passeron, Touraine et Boudon resteront, chacun à sa manière, les grands auteurs "éducatifs" des vingt dernières années...

D'où vient cette discrétion ? De la complexité du sujet sans doute (dont chacun peut avoir une expérience concrète en tant qu'élève et que parent). Mais plus souvent du fait que l'éducation apparaît comme le monopole de ceux qui, précisément, sont des professionnels du langage et de la pensée. Pour bien parler de choses aussi compliquées, il faut en être. Et ceux qui "en sont" étant aussi ceux qui apprennent aux autres à écrire, autant leur laisser le soin de s'en expliquer. Ce souci de délégation est évidemment manifeste chez les politiques. - et en particulier à gauche où les enseignants sont les plus nombreux. Quel responsable politique oserait avoir une pensée originale en la matière, sachant que ses plus proches amis seraient aussitôt ses plus sévères censeurs ? Jean-Pierre Chevènement s'y est risqué, avec son espièglerie naturelle. Michel Rocard l'a éprouvé à ses dépens. Il n'est pas sûr que ces expériences risquées suscitent beaucoup d'émules.

Pour les intellectuels, les choses se compliquent généralement par les relations qu'ils entretiennent avec la grande maison Education nationale. Il n'est pas facile de prendre des distances avec l'institution qui a fait de vous ce que vous êtes et qui souvent vous nourrit. Et tout le monde ne peut pas être tranquillement installé au Collège de France... Pour un intellectuel français, il est certainement plus facile d'avoir des idées originales sur la Chine, l'Amérique latine, l'agriculture ou le cinéma, que sur la Sorbonne ou l'Ecole des Hautes Études...

Cette situation explique sans doute que les livres sur l'éducation offerts au grand public atteignent rarement l'universel. Ce sont des livres "de boutique". Qu'ils proposent ou qu'ils dénoncent, ils sont faits par et pour les gens du sérail. Bien sûr, cela n'empêche nullement la qualité, ni la profondeur. Mais on voudrait parfois ouvrir un peu la fenêtre. Sortir de l'enfermement institutionnel. Pas facile...

Ces réserves exprimées, voyons de plus près ce qui ressort de 25 ans de lectures professionnelles.

L'école étant d'abord une institution, il est naturel que ceux qui en ont la charge et qui cherchent à la transformer exposent leurs objectifs et leurs stratégies. Si l'administration française a souvent mauvaise presse, elle compte pourtant en son sein des hommes d'une qualité intellectuelle remarquable. Dans l'Éducation nationale, les administrateurs sont le plus souvent des universitaires - le propre de cette institution étant de s'administrer elle-même. Les livres de ces techniciens dont les noms se sont identifiés à des combats courageux et difficiles sont toujours intéressants. Citons Jean Capelle, Bertrand et Laurent Schwartz, René Rémond, Claude Pair, Jean-Jacques Payan ou Bernard Toulemonde. Il est rare que les hommes politiques gardent un bon souvenir de leur passage à l'Éducation nationale. Jean-Pierre Chevènement est probablement l'un des seuls dans ce cas, ce qui donne à son *Pari sur l'intelligence* une saveur tonique inhabituelle. Mais les échecs peuvent susciter des réflexions enrichissantes. On saura gré à Alain Savary (*En toute liberté*) et à Alain Devaquet (*L'amibe et l'étudiant*) d'avoir eu le courage de regarder leur expérience en face et d'en parler avec sincérité et hauteur de vue.

L'éducation étant, comme on sait, bien malade, il est fréquent que les ministres qui en ont la charge appellent à son chevet des experts, chargés de diagnostiquer son mal et de recueillir les avis des meilleurs médecins. Ses consultations de masse aboutissent à un genre littéraire qui fait fureur : le "rapport sur l'éducation". Si généralement ces productions ne dépassent pas les quelques dizaines d'exemplaires, il peut arriver qu'elles fournissent de vrais livres accessibles au grand public. Tel est le cas, du "rapport Lesourne" (*Éducation et Société. Les défis de l'An 2000*) rédigé pour M. Monory, qui est certainement la synthèse la plus claire et la plus accessible dont on dispose sur les grands enjeux de l'éducation, pas seulement en France.

Un autre auteur de rapport mérite une place à part par la richesse et la diversité de son expérience : c'est l'historien Antoine Prost qui a, à son actif, l'ouvrage de référence sur l'histoire de l'éducation et un volumineux travail sur les lycées, qui lui avait été demandé par Alain Savary. Antoine Prost est assurément l'un de nos meilleurs spécialistes de la recherche pédagogique. Mais il a, surtout, montré deux qualités rares dans cette spécialité. La première est d'avoir su traduire un épais rapport administratif en un remarquable petit livre grand public (*Éloge des pédagogues*). Le second d'avoir osé écrire qu'il avait changé d'avis. Reconnaître, comme il le fait dans *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* que la position qu'il avait longtemps soutenue en faveur du collège unique n'avait pas eu les résultats escomptés en matière de démocratisation, est

aussi inhabituel que téméraire. Et sa conclusion est mélancolique : l'unification de l'enseignement a, en fait, été moins favorable aux enfants de famille modeste que l'ancienne organisation en filières séparées.

Ce thème de la démocratisation aura été la grande obsession des analystes des années soixante-soixante-dix. D'où le magistère exercé par Bourdieu qui, d'abord avec Passeron, ensuite seul, en a fait le point central de sa recherche. Sans doute s'étonnera-t-on, avec le recul, que des livres aussi savants et impénétrables que *Les Héritiers* ou *La Reproduction* aient pu avoir une telle influence sur la troupe des enseignants. Mais le génie de Bourdieu aura été de donner une légitimité scientifique à une intuition qui, sous l'effet de l'enseignement de masse, commençait à tarauder les maîtres d'école : et si tout ce que nous faisons ne servait à rien ? Si malgré la légende enchantée des hussards de la République, l'écolé n'était qu'un cache-misère, destiné à camoufler l'éternelle domination des puissants, des nantis, des propriétaires à vie de la culture et du pouvoir ? Bien sûr, les travaux de Bourdieu ne se réduisent pas à ce constat d'échec, mais ils ont donné une justification au doute historique qui assaillait une corporation. Au risque de contribuer fortement, par un effet de démoralisation généralisée, à accélérer le phénomène constaté. D'où la rage mise par exemple par Jean-Pierre Chevènement à nier, contre toute évidence, la réalité décrite par ce sociologue encombrant. Pour ce politique avisé, parler d'"échec scolaire", c'était déjà mettre l'école en échec.

Par delà ces considérations conjoncturelles, le grand mérite du travail de Bourdieu aura été de traiter l'école comme un phénomène social soumis à des effets de masse et non comme une somme d'aventures individuelles, où chacun mènerait son jeu en toute innocence.

Cette innocence perdue, c'est bien elle pourtant qui imprègne la grande masse des livres sur l'éducation, qui relève soit du récit d'expériences pédagogiques, soit du témoignage personnel. Une littérature souvent attachante, mais qui baigne dans un climat euphorique, à la limite de l'utopie. Combien a-t-on pu lire de ces récits édifiants, retraçant les efforts de pédagogues hors du commun ! A tout seigneur tout honneur, on citera d'abord Célestin Freinet, dont le charisme et l'énergie créatrice ont fait à la fois un prophète et un chef de file. Les textes de Freinet resteront comme des chefs-d'œuvre de simplicité et de précision technique. Des textes qui parlent aux artisans de la pédagogie et redonnent confiance à tous ceux qu'effraie le monstre bureaucratique de l'Éducation nationale.

D'autres livres ont eu, au moment de leur parution, cet effet mobilisateur, comme *Libres enfants de Summerhill*, *Les Enfants de Barbiana*, les textes de Fernand Oury et Aïda Vasquez sur la pédagogie institutionnelle ou ceux de Fernand Deligny. Ouvrages de marginaux, de francs-tireurs de la pédagogie, ces textes portent en eux une énergie réformatrice, une confiance en l'enfant, qui en font des documents d'une profondeur humaine inégalable. Mais, à contrario, ils font aussi prendre conscience à quel point l'école est une machine implacable qui fait peu de place à la sainteté.

Non que l'école de tous n'ait aussi ses amoureux.

Et certains témoignages d'instituteurs ou de professeurs d'universités réussissent à communiquer la simple joie d'enseigner et d'apprendre, comme ceux de Georges Jean (*La Passion d'enseigner*), de Georges Snyders (*La Joie à l'école*) ou de Marguerite Gentzbittel (*Madame le Proviseur*). Mais force est de constater que l'expérience d'élève ou de professeur suscite plus d'amertume que d'enthousiasme. Sans doute la rage est-elle meilleure inspiratrice que le contentement. Toujours est-il que la dénonciation de l'école est devenue un véritable genre littéraire et que la liste est longue des souvenirs déchirants, des pamphlets vengeurs, des confessions acides qui disent le mal-être des victimes de l'école. Enfances austères (le plus bel exemple en est, sans doute, les *Souvenirs* d'Ernest Lavisse), professeurs déracinés (qu'on songe au beau premier roman de Catherine Rihoit, *Le Bal des débutantes*), mandarins déçus, (*L'enseignement en détresse* de Jacqueline de Romilly)... L'école a inspiré la colère qui fait la bonne littérature. Avec parfois, heureusement, un recours à l'humour, qui permet de prendre ses distances avec l'ennui ordinaire, comme ont su le faire Albert Sigusse (*Salauds de jeunes*), Claude Duneton (*Je suis comme une truie qui doute*) ou Claude Courchay (*La Soupe chinoise*).

Il arrive parfois que le malaise scolaire prenne une telle acuité que les vitrines des libraires se trouvent envahies par ces livres accusateurs. Comme si le couvercle de la marmite explosait soudain et que la rage accumulée ne pouvait plus être contenue. On l'a vu dans les années 1984-1985 avec cette dégelée de pamphlets aux titres assassins, dont l'instigateur aura été Maurice Maschino (*Vos enfants ne m'intéressent plus ? Voulez-vous vraiment des enfants idiots ?*). L'école allait-elle vraiment plus mal en 1984, qu'en 1982 ou en 1986 ? ... Sans doute pas. Mais il y a des moments où, pour une raison mystérieuse, des courants profonds et souterrains, une inquiétude trop longtemps contenue doivent éclater. Quitte à donner de la réalité une image biaisée ou décalée. Il arrive aussi que les hasards de l'histoire provoquent un besoin irrépressible d'expression et

d'explication, comme on l'a vu en mai 68, période bénie pour la littérature pédagogique. Du torrent d'ouvrages qui a accompagné cette grande secousse scolaire, on retiendra tout particulièrement l'analyse d'Alain Touraine (*Le Communisme utopique*) qui a remarquablement resitué le mouvement étudiant dans l'évolution de la société post-industrielle.

Bourdieu... Touraine... Ce sont bien les sociologues qui nous auront le mieux parlé de l'école... Peut-être parce qu'à leurs yeux, l'école n'est pas seule au monde, ce que les professeurs ont naturellement du mal à concevoir. C'est pourquoi, nous terminerons ce tour d'horizon, bien hâtif, dans la librairie scolaire avec le livre d'un sociologue qui ne parle pas de l'école, mais des jeunes qui en sont exclus : *La Galère : jeunes en survie* de François Dubett, remarquable reportage dans l'univers noir des grands ensembles. Au moment où tout le monde semble d'accord pour mener 80 % des jeunes "au niveau du bac", il n'est pas inutile d'évoquer ceux que l'école et les statistiques semblent avoir définitivement oubliés.

Frédéric Gaussen

Journaliste au Monde

Responsable de la rubrique Éducation et du supplément Campus

Bibliographie

- BAUDELOT (C.).- L'école primaire divise... un dossier. Paris : Maspéro, 1975, 127 p.
- BAUDELOT (C.), ESTABLET (R.).- L'école capitaliste en France. Paris : Maspéro, 1971, 336 p.
- BOURDIEU (P.).- Le sens pratique. Paris : Editions de Minuit, 1980, 475 p.
- BOURDIEU (P.), PASSERON (J.C.).- La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris : Editions de Minuit, 1970, 279 p.
- Les héritiers : les étudiants et la culture. Paris : Editions de Minuit, 1964, 183 p.
- CAPELLE (J.).- Education et politique. Paris : PUF, 1974, 264 p.
- CHEVENEMENT (J.-P.).- Pari sur l'intelligence : entretien avec Hervé Hamon et Patrick Rotman. Paris : Flammarion, 1985, 304 p.
- COURCHAY (C.).- La soupe chinoise. Paris : Gallimard, 1973, 239 p.
- DELIGNY (F.).- Graisse de crapule. Paris : Scarabée, 1967, 80 p.
- Les Vagabonds efficaces. Paris : La Découverte, 1975, 140 p.
- DEVAQUET (A.).- L'amibe et l'étudiant. Université et recherche : l'état d'urgence. Paris : Odile Jacob, 1988, 329 p.
- DON LORENZO MILANI.- Lettres de Barbiana. Paris : Mercure de France, 1976, 376 p.

- DUBETT (F.).- La galère : jeunes en survie. Paris : Fayard, 1987, 503 p.
- DUNETON (C.).- Je suis comme une truie qui doute. Paris : Le Seuil, 1976, 185 p.
- DURKHEIM (E.).- Education et sociologie. Paris : PUF, 1985, 133 p.
- FREINET (C.).- L'école moderne française : guide pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'école populaire. Gap : Orphrys, s.d., 127 p.
- Une pédagogie moderne basée sur une puissante motivation : les échanges interscolaires. L'éducateur, n° 19, 15 juin 1950, 4 p.
- Les techniques Freinet de l'école moderne. Paris : Armand Colin, 1964, 144 p.
- GENTZBITTEL (M.).- Madame Le Proviseur. Paris, Le Seuil, 1988, 252 p.
- ILLICH (I.).- Une société sans école. Paris, Le Seuil, 1971, 223 p.
- JEAN (G.).- La passion d'enseigner. Paris, Editions du Sorbier, 1985, 311 p.
- LAVISSE (E.).- Souvenirs. Paris : Calmann-Lévy, 1912, 289 p.
- LESOURNE (J.).- Education et société : les défis de l'an 2000 (en collab. avec M. Godet). Paris : La Découverte : Le Monde de l'Education, 1988, 357 p.
- MASCHINO (M.).- Vos enfants ne m'intéressent plus. Paris : Hachette, 1983, 197 p.
- Voulez-vous vraiment des enfants idiots ? Paris : Hachette, 1984, 226 p.
- NEILL (A. S.).- Libres enfants de Summerhill. Paris : Maspéro, 1972.
- OURY (F.), POCHET (C.).- Qui c'est l'conseil ? Mise en route d'une classe, techniques Freinet, pédagogie institutionnelle. Paris : Maspéro, 1979, 428 p.
- OURY (F.), VASQUEZ (A.).- De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle. Paris : Maspéro, 1971, 708 p.
- PAIR (C.).- Rue du Bac : une nouvelle donne pour l'école. Paris : Syros, 1986, 251 p.
- PAYAN (J.-J.).- Le chantier universitaire "Bâtir l'avenir". Paris : Beauchesne, 1988, 263 p.
- PROST (A.).- Eloge des pédagogues. Paris : Le Seuil, 1985, 213 p.
- L'enseignement s'est-il démocratisé ? Paris : PUF, 1986, 206 p.
- RÉMOND (R.).- La règle et le consentement : gouverner une société. Paris : Fayard, 1979, 488 p.
- RIHOIT (C.).- Le bal des débutantes. Paris : Gallimard, 1978, 247 p.
- ROMILLY (J. de).- L'enseignement en détresse. Paris : Julliard, 1984, 219 p.
- SAVARY (A.).- En toute liberté. Paris : Hachette, 1985, 235 p.
- SCHWARTZ (B.).- Une autre école. Paris : Flammarion, 1977, 257 p.
- Rapport de la Commission d'études sur la fonction enseignante dans le second degré. Paris : La Documentation française, 1972, 131 p.
- SCHWARTZ (L.).- L'enseignement et le développement scientifique. Paris : La Documentation française, 1981, 469 p.

SIGUSSE (A.).- Salauds de jeunes: Paris : Denoël, 1970, 256 p.

SNYDERS (G.).- La joie à l'école. Paris : PUF, 1986, 328 p.

TOULEMONDE (B.).- Petite histoire d'un grand ministère : l'Education nationale. Paris : Albin Michel, 1988, 302 p.

TOURAINÉ (A.).- Le communisme utopique : le mouvement de mai. Paris : Le Seuil, 1972, 312 p.

VINCENT (G.). Le peuple lycéen : enquête sur les enfants de l'enseignement secondaire. Paris : Gallimard, 1974, 531 p.

D'UN COLLÈGE DE BANLIEUE À L'INRP : L'EXIGENCE DE LA RECHERCHE

Albane Cain

UN ITINÉRAIRE de recherche ne se parcourt pas seul. Des cours de Moyen Anglais d'A. CULIOLI où je percevais un système en évolution en passant par les séminaires de D. BAILLY, J. BOUSCAREN et A. GAUTHIER qui ont éveillé en moi quelque chose dont j'étais loin de percevoir la place et la pérennité -et qui allait entièrement orienter ma vie professionnelle- jusqu'à la collaboration de D. BAILLY, conseiller scientifique de la recherche dont je suis actuellement responsable à l'INRP, mon trajet reflète une certaine fidélité. Tout ce qui va suivre a déjà été écrit, dit par d'autres ou par moi en d'autres lieux, sous d'autres formes, parfois différentes, parfois proches.

C'est l'affirmation obstinée que *comprendre aide à apprendre*, qu'enseignement et apprentissage s'inscrivent dans des processus *rationnels*, que *théorie linguistique et didactique des langues sont distinctes* mais que la seconde ne peut exister sans la première.

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, n° 18, 1989

I. Les apports d'un héritage humaniste

Après ma licence d'anglais, propulsée maître auxiliaire dans un collège de la périphérie parisienne je découvris très vite, outre la précarité de mon statut, une double spécificité : celle du métier d'enseignant et celle de mon objet d'enseignement : une langue vivante étrangère.

En tant qu'élève, j'avais reçu un enseignement qui concevait la langue étrangère comme, je cite André GAUTHIER, "Une collection de tours divers et d'expressions curieuses qu'il n'est pas possible d'ignorer. Apprendre c'est alors acquérir, par la fréquentation des "beaux textes", ce "sens de la langue" qui ne saurait faire défaut à un homme cultivé".

En fait, les expressions idiomatiques, la traduction de tirades de Shakespeare et de poèmes comme "The Rime of the Ancient Mariner" constituaient mon passé d'élève d'anglais.

Ces souvenirs eurent le mérite de me faire immédiatement percevoir qu'un tel passé n'était pas reproductible. Ils m'ont également fait comprendre qu'une langue vivante n'était pas tout à fait une matière comme les autres, phénomène qui avait totalement échappé à la "bonne élève en anglais" que j'avais été tout au long d'une scolarité sans histoire.

Je crois n'avoir jamais oublié le moment où, pour la première fois, j'ai eu une classe en face de moi. Construire ensemble, voilà ce qu'on allait faire. Eux ne savaient pas l'anglais, moi je le savais, mais tout de suite, je sus que le problème était ailleurs :

1. la bonne volonté nécessaire certes ne suffisait pas
2. l'essentiel manquait mais, et c'est cela qui était rassurant, la lacune était d'ordre rationnel, scientifique, elle pouvait donc se combler.

Je fus en outre frappée de l'image de marque erronée attribuée au métier d'enseignant ressenti comme une vocation pour laquelle on était doué ou pas.

Ma conviction que cette opinion était irrationnelle eut un effet stimulant. Il y avait sûrement moyen d'améliorer sa pratique. Institutionnellement, le CAPES fournissait une réponse. Mais l'époque (fin des années 60) nous avait habitués à chercher plus d'une solution à un problème. Une science nouvelle faisait alors son apparition : la linguistique. Nous fûmes plusieurs désireux de nous initier, déjà enseignants ou encore étudiants, à nous retrouver à l'institut d'Anglais Charles V, alors dirigé par A. CULIOLI autour d'universitaires intéressés par la formation des maîtres.

II. Le rôle des méthodes audio-visuelles

À l'issue d'une année de stage de CPR (stage pratique d'une année suivant le concours théorique du CAPES), il était d'usage de rédiger un cahier de stage. Nous avons pratiquement tous bénéficié de formations de type audio-visuel et nous éprouvions le besoin d'une mise au point. C'est de notre confrontation à la méthode globale, de notre admiration devant la quantité d'anglais authentique entendu et de notre perplexité devant la confusion des énoncés produits par les élèves qu'est née notre motivation. Nous sentions qu'il fallait aller au delà de l'approche globale. La décision de rédiger un cahier de stage collectif fut prise. L'établissement de ce document allait nous prendre jusqu'à fin juillet : premières vacances passées d'un coeur léger à réfléchir sur notre pratique et à résoudre de manière artisanale les problèmes matériels de frappe et de reprographie. Nous avons beaucoup appris pendant cette année de CPR, nous étions au moins devenus capables de poser les problèmes en termes plus professionnels. Les points suivants nous apparaissaient comme fondamentaux :

1. L'apprentissage des langues en milieu institutionnel ne se pose pas dans les mêmes termes qu'en milieu naturel. Le cas de l'élève en milieu captif, qui subit à la fois un horaire éclaté sur une semaine et le rythme inhérent à l'hétérogénéité de la classe, qui sait que tout ce qu'il dit en langue étrangère est soumis à l'appréciation normative de l'enseignant, est bien différent de celui de l'enfant qui acquiert sa langue maternelle d'une part, d'autre part de celui de l'apprenant en milieu naturel plongé, lui, dans un réel bain linguistique et ce, même si certaines étapes de simplification syntaxique se retrouvent dans les trois cas.

2. Le bannissement de l'explicitation grammaticale (les élèves étaient censés dégager les règles par induction) nous apparaissait comme générateur de résultats aléatoires.

3. L'interdiction de recourir au français, cause d'interférences, nous apparaissait comme hors nature, mettant élèves et enseignants dans une situation de frustration permanente et stérile, peu propice non seulement à la transmission des connaissances, mais à l'épanouissement de la personnalité de l'élève.

4. Le long délai entre les débuts de l'apprentissage oral, et ceux de l'écrit nous semblaient concourir à une désécurisation de l'élève.

5. L'accent mis sur l'oral nous séduisait de même que l'établissement d'une progression dans le domaine phonologique. Il y avait là des acquis transposables, d'autre part, sur lesquels il n'était pas question de revenir.

III. Le DIREL

Parallèlement, au début des années 1970, sous l'impulsion des universitaires à l'origine du MUR (Mode Unique de Recrutement), D. BAILLY et A. GAUTHIER -dont l'intérêt pour la didactique ne devait pas se démentir- se mettait en place à l'Institut Charles V le Département Interdisciplinaire de Recherche sur l'Enseignement des Langues (DIREL) qui faisait suite à l'instance informelle du MUR. Cette instance revendiquait, à côté de la formation académique exigée par les concours de recrutement, une formation unique commune à tous les enseignants de langue, impliquant une démarche et une approche spécifiques de la transmission des connaissances que nous n'avions pas encore identifiées comme la didactique.

Si l'acquisition d'une culture linguistique nous paraissait incontournable pour comprendre et dominer le fonctionnement de la langue que nous enseignions, nous nous rendions également compte que la place de la linguistique n'était pas devant les élèves mais derrière les enseignants, de façon à faciliter la mise en place d'un pont entre enseignants et apprenant. Les séminaires du DIREL fournissaient formation théorique individuelle et réflexion de groupe. La suite logique voulait que les enseignants ayant bénéficié de ces approches théoriques en viennent à élaborer des matériaux tenant compte de ces apports récents. Ce fut ainsi que naquit l'équipe CHARLIRELLE, "Charl" à cause de l'Institut Charles V, "irel" à cause du DIREL, et la terminaison en "le" puisqu'il n'y avait au moment de la rédaction et de la publication que des femmes dans l'équipe. On s'aperçoit que recherche et pratique se nourrissent l'une l'autre. Un véritable mouvement dialectique s'est institué qui a abouti à la création de nouveaux séminaires où la réflexion linguistique et l'initiation à l'élaboration de matériaux pédagogiques jouent un rôle primordial.

IV. L'Equipe CHARLIRELLE

Donner à des enseignants sur le terrain les moyens de devenir des chercheurs dans le but d'aller vers une pratique qui tienne compte de

l'aspect formateur de l'enseignement d'une langue vivante, tel fut le but de l'équipe à sa création.

Ceci m'amène à préciser les conceptions initiales des membres de l'équipe :

1. L'objet d'étude

La langue est un système de représentation ayant sa cohérence propre. Grâce au langage, on peut parler de ce que l'on a sous les yeux, de ce qui est possible, absent ou passé.

2. L'apprentissage

Il n'est plus possible maintenant d'ignorer que les élèves utilisent une succession de systèmes intermédiaires qu'ils se construisent par juxtaposition : en ne voyant pas les liens entre deux phénomènes, transduction : en passant d'un cas particulier à un autre cas particulier, ou syncrétisme : en trouvant des liens entre tous les phénomènes.

Ce que l'on veut dire varie peu d'une langue à l'autre, par contre le système des moyens linguistiques ou marques grammaticales dont on dispose varie d'une langue à l'autre. Un apprentissage réussi est donc la mise en correspondance entre un réseau de valeurs qui varient selon les situations avec les jeux de marqueurs adéquats qui varient d'une langue à l'autre.

3. L'enseignement

Enseigner c'est tenir compte de la construction de systèmes par les apprenants ; ceci a deux conséquences majeures : la première, c'est qu'il faut s'efforcer de donner, à *partir* d'un point de départ, des étapes qui permettent à la fois de présenter la cohérence interne de la langue, imbrication non arbitraire de systèmes et de mettre en place suffisamment d'éléments pour faciliter une construction ultérieure la plus juste possible. La seconde, c'est qu'on est amené à une conception précise des erreurs.

4. Les erreurs

Dans cette optique de construction, il apparaît que l'erreur a un statut. Elle ne se situe pas dans un contexte de restitution pure et simple, mais remplit une fonction précise : c'est un bon indicateur. Grâce à elle, l'enseignant acquiert de précieux renseignements concernant le point de dérapage, celui à partir duquel il faut reprendre la démarche.

5. Le choix d'un cadre théorique

La théorie des opérations énonciatives d'A. CULIOLI, partant de l'implication maximale de l'énonciateur qui fait du degré d'engagement de celui qui parle dans ce qu'il dit l'une des dimensions majeures de l'activité langagière, (G. VIGNAUX) nous a semblé fournir un cadre théorique suffisamment puissant, capable de répondre à nos exigences de cohérence. Nous avons noté que plus une approche est réductrice, plus elle engendre de contradictions peu propices à la transmission des connaissances. Ces principes posés, une autre préoccupation nous tenait à cœur. Reconnues par l'Institution, plusieurs membres de l'équipe avaient eu des décharges effectives dans le cadre d'une recherche de l'INRP, nous savions toutes qu'un temps complet d'enseignant requiert de l'héroïsme pour s'initier à une théorie linguistique, l'assimiler suffisamment pour qu'elle devienne bénéfique à sa pratique quotidienne, c'est pourquoi l'idée d'un livre du maître s'est graduellement imposée.

V. L'approche conceptuelle

C'est la constatation du relatif échec des méthodes audio-visuelles strictes, sans explicitation grammaticale, auprès des élèves de milieu défavorisé (1), doublée du constant souci de fournir des clés, des repères stables et explicites, qui a mené l'équipe à adjoindre aux procédures pédagogiques habituelles une phase de *conceptualisation* au cours de laquelle, grâce aux repères fournis, la construction du système de la langue étrangère devient possible pour l'apprenant. Il s'agit de dire comment cela fonctionne et pourquoi cela fonctionne de cette façon. La démarche de conceptualisation consiste à faire dégager la cohérence interne des phénomènes linguistiques. En ce qui concerne les erreurs, elle vise à situer ces dernières par rapport au réseau de jalons posés auparavant et par conséquent repérés et connus. C'est la production de l'appre-

nant qui sert de point de départ, qui lui permet, en s'appuyant sur un système cohérent, d'acquérir une maîtrise face à ce qui est enseigné, de discuter et argumenter avec l'enseignant. En ce sens, il y a un véritable enjeu. Ma thèse, sous la direction d'A. CULIOLI, soutenue devant D. BAILLY, F. BRESSON et l'Inspecteur Général D. GIRARD, m'a fait prendre conscience des immenses possibilités d'abstraction dont tous, absolument tous les élèves sont capables si l'on veut bien les solliciter dans ce sens.

VI. L'INRP

Mon second contact avec l'INRP fut celui de ma collaboration à la recherche interdisciplinaire intitulée, "Articulation École/Collège", dont Christiane LUC, avec qui j'avais cheminé au long des sentiers tortueux de la publication de CHARLIRELLE, assumait la responsabilité pour les langues vivantes. Nous avions de l'estime l'une pour l'autre et travailler ensemble nous avait toujours été profitable à l'une comme à l'autre.

Ce fut ensuite la co-responsabilité d'une recherche pilotée par C. LUC dans le cadre d'une action thématique sur programme impulsée par le Ministère de la Recherche et de l'Enseignement supérieur et le Ministère de l'Éducation Nationale en 1984-85 traitant de la modalité de probabilité. C'est sans doute à ce moment-là qu'a pris corps l'idée de travailler à l'INRP à temps plein. En effet, les deux recherches offraient deux modèles distincts qui faisaient entrevoir l'éventail des possibilités de travail. Dans la première recherche de type descriptif, l'interdisciplinaire et le longitudinal éclairaient le disciplinaire d'un jour nouveau. Dans la seconde, de type interventionniste on s'inscrit dans un cadre théorique précis, celui des opérations énonciatives d'A. CULIOLI. Le champ strictement disciplinaire est restreint à l'étude de l'expression de la modalité de probabilité en anglais. L'observation de cet enseignement/apprentissage à différents niveaux cruciaux du cursus scolaire laissent présager ce qui me semble être une voie dans laquelle la didactique peut s'engager à l'heure où l'analyse des processus d'élaboration des savoirs se pose en termes de construction de systèmes, de conflits et d'obstacles.

Ces deux modèles entre lesquels la recherche en didactique se meut sont des pôles complémentaires. Seule une dialectique allant de la description à l'intervention permet de prendre en compte les connaissances des élèves à partir desquelles une véritable construction et non une simple accumulation des connaissances est possible.

Le désir de continuer s'est installé, et lorsqu'un poste de responsable de la recherche en didactique des langues vivantes a été proposé au B.O., c'est presque naturellement que j'y ai postulé.

VII. Où il est de nouveau question d'héritage

Les équipes de terrain en place avant mon arrivée et dont j'allais assumer la responsabilité, comprenaient outre des anglicistes, des enseignants d'allemand, d'arabe, de chinois et de portugais. La présence d'équipes de langues vivantes au système linguistique éloigné de celui de l'anglais m'a semblé un élément éminemment favorable capable de légitimer une hypothèse formulée à la suite de ma thèse et de mon expérience d'enseignante, à savoir qu'il existe des zones de résistance ressortissant du domaine psycholinguistique et non strictement liées au système linguistique d'une langue en particulier.

Cette hypothèse s'inscrit dans la continuité de l'approche conceptuelle. Cette dernière oblige l'enseignant à réfléchir au contenu qu'il présente à l'apprenant, à la façon dont le contenu est perçu par ce dernier, à analyser les erreurs, à repérer leur organisation et leur distribution, à trouver une origine à ce système d'erreurs et une multitude de remèdes.

VIII. L'étude des zones de résistance à l'apprentissage

L'objet du projet est :

1. D'effectuer un repérage, un recensement langue par langue à partir de recueil d'observables constitué par les productions d'élèves, dans le domaine *linguistique* des zones de résistance particulièrement rebelles à l'apprentissage, dans le domaine de la *civilisation* d'idées reçues, de méconnaissances et de représentations menant à la constitution de stéréotypes.

2. De procéder à une confrontation interlangue des données recueillies permettant de déterminer s'il existe des points de convergence concernant les deux domaines mentionnés ou si, au contraire on a affaire à une spécificité des problèmes liés à la langue d'arrivée.

3. De voir si l'analyse des données recueillies permet la sélection de points particulièrement cruciaux sur lesquels on pourrait mener ultérieurement un travail d'intervention en profondeur dans les deux domaines.

Le travail touche le premier et le second cycles. Il y a onze équipes à l'œuvre, le russe et l'espagnol ayant intégré la recherche. Me voici au terme actuel de l'itinéraire.

Il y a aussi une co-responsabilité dans la recherche animée par C. LUC sur la propédeutique à l'apprentissage d'une langue étrangère au cours moyen. Cette recherche m'a permis de retrouver avec émotion et bonheur des élèves de cours moyen dans cette banlieue de la périphérie ouest que je connais bien pour y avoir exercé quinze ans.

Perspectives d'avenir

C'est dans une optique programmatique que le projet Étude des Zones de résistance à l'apprentissage a été conçu et a vu le jour. La prise en compte des connaissances des élèves et l'organisation de celles-ci devraient amener à :

- remodeler des progressions
- fournir à partir d'études théoriques éclairantes des approches didactiques diversifiées
- bâtir consignes et exercices dont la portée et la finalité explicitées - aussi modestes soient-elles - devraient permettre de débusquer l'illusion pédagogique, ce qui est loin d'être facile.

Conclusion

A ce prix il apparaît possible de :

- prendre en compte l'interaction entre les systèmes maternels et étrangers
- relativiser le système maternel aussi bien linguistique que culturel
- mettre en place grâce au caractère inter-langues et inter-cultures de la recherche, une démarche d'apprentissage centrée non pas sur une seule langue donnée, mais sur une plus grande capacité à accueillir et à s'appropriier une langue et une culture étrangère.,, capacité qui soit capitalisable d'une langue à l'autre.

Si je suis parvenue à faire entendre qu'il est possible et surtout formateur d'apprendre une langue étrangère dans l'institution scolaire, cet itinéraire, de recherche n'aura pas été vain.

Albane Cain

*Chercheur à L'Institut national de recherche pédagogique
Responsable de la recherche en didactique des langues vivantes*

Note

- (1) Premier poste, ROUEN Rive Gauche, mes élèves étaient des enfants de dockers. Second poste, banlieue ouvrière de la périphérie parisienne, 25 % d'enfants immigrés.

Bibliographie

- BAILLY D., 1984. "Éléments de didactique des langues. l'activité conceptuelle en classe d'anglais. Première et deuxième parties", *Les Langues Modernes*, numéro spécial A.P.L.V., 1984.
- CHARLIRELLE. *Behind the words*. Livres de l'élève, de la 6^e et la 3^e, livres du maître. O.C.D.L. 1975 à 1980, diffusé par M.D.I., BP 69 - 78630 Orgeval Cedex.
- GAUTHIER A., 1981. "Opérations énonciatives et apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire. L'anglais à des francophones" *Les Langues Modernes*, numéro spécial, A.P.L.V., 1981.

Bibliographie d'Albane Cain

■ *Thèse de troisième cycle*

1979

Modalités d'apprentissage des notions d'aspect, de détermination et d'anaphore dans le cadre du cycle d'observation avec la méthode CHARLIRELLE. Théorie de l'énonciation et rôle de la conceptualisation dans cet apprentissage. S.L. Université PARIS VII, D.R.L.

■ *Articles*

1981.

Participation à la table ronde animée par D. BAILLY sur "Les obstacles à la compréhension grammaticale" in *Les Langues Modernes* n° 1, 1981, p. 37-39.

1982

- "Interaction entre l'activité langagière de l'apprenant en milieu institutionnel et la réflexion linguistique", in *Encrages*, n° 8/9, 1982, pp. 100-110.
- "L'erreur comme aide à l'apprentissage" in *Les Langues Modernes* n° 2, 1982, Paris pp. 161-175

1983

- "CHARLIÈRE-ORDI, les raisons d'une collaboration" in *Les Langues Modernes* n° 1, 1983, Paris pp. 63-64.
- "Interventions à la table ronde animée par J. JANITZA sur les "Processus d'apprentissage des langues vivantes et EAO" in *Les Langues Modernes* n° 1, 1983, Paris p. 37.
- "Une approche des faits de civilisation est-elle possible avec des élèves de collège ?" en collaboration avec Claudine BRIANE, in *Les Langues Modernes* n° 2, 1983, Paris pp. 190-195.
- "Behind the facts, traitement de faits de civilisation anglo-saxonne" compte-rendu d'expérience avec des élèves de collège, in *Les Langues Modernes* n° 2/3, 1983, Paris pp.199-201.
- "Innovation méthodologique dans l'enseignement d'une langue étrangère, témoignage à trois voix. Les apprenants et l'innovation en didactique, dans *Le Français dans le Monde* n° 179, Août-Septembre 1983, pp 88-91.

1984

- "Maîtrise linguistique et jugement critique et autonomie" in *Cahiers pédagogiques, langues vivantes*, n° 228, Novembre 1984, pp. 14-15.
- "L'enseignement en milieu captif mène-t-il à l'autonomie ?" paru dans les Actes du Colloque international intitulé: "Le Citoyen de demain et les langues", qui s'est tenu à Cerisy en Septembre 1984, pp. 221-230.
- "Maîtrise linguistique et jugement critique" in *Cahiers pédagogiques, langues vivantes*, n° 228, Novembre 1984, pp. 14-15.

1985

- "De la nécessité d'apprivoiser le programme lexical officiel" in *Les Langues Modernes, l'Apprentissage du lexique*, n° 3/4, 1985, Paris pp. 90-93.

1986

- "Civilisation, constats et objectifs" in *Les Langues Modernes* n° 4/5, 1986, Paris pp. 53-59.

1987

- "Les erreurs des élèves, qu'en faire ? ou le triomphe de la raison sur la passion" in *Les Langues Modernes* n° 5 1987, Paris pp. 7-9.
- "Apprentissage collectif et itinéraires individuels" in *Les Langues Modernes* n° 5, 1987, Paris pp. 123-133.

1988

- "De l'Intérêt des langues dites rares en didactique" in *Les Langues Modernes* n° 1, 1988, Paris pp. 92-98.
- "L'enseignement de la civilisation" (langues vivantes, second cycle) Albane CAIN (sous la direction de) in *Lycées-lycées* INRP-PARIS 1988.

1989

- "En visite chez nos voisins britanniques" in *Les Langues Modernes* n° 1, 1989, Paris pp. 41-48.

ENTRE LES LIGNES, DERRIÈRE LES MOTS, AU-DELÀ DES PRATIQUES...

Christiane Luc

« IL FAUT apprendre à lire entre les lignes... » Cette phrase, cent fois répétée, mais chaque fois commentée et assortie d'exemples, c'est peut-être ce qui a le plus marqué ma scolarité secondaire. Comment acquérir ce savoir-faire prodigieux - et prestigieux, je le sentais - que Monsieur M., professeur d'histoire-géographie au lycée de Montmorency, nous sommat de développer ? Née dans une famille où l'on se faisait un point d'honneur, une gloire presque, de parler franc, de ne dire que ce que l'on pensait, de ne pas "en rajouter", je me sentais terriblement démunie devant cette exigence nouvelle. Lire entre les lignes, découvrir, inventer ce que d'autres, des faits, des textes pouvaient bien avoir à dire, mais qu'ils ne disaient pas vraiment, cela me paraissait fascinant, inquiétant et en partie inaccessible.

La notion même d'écart entre ce qu'on dit et ce qu'on veut dire, l'existence d'un "second degré", quel qu'il soit, la possibilité, et a fortiori l'art d'en jouer m'étaient quasiment étrangers. Prise de conscience troublante, tardive sûrement, décisive en tout cas, que les mots ont en quelque sorte un au-delà ; au-delà qui n'est pas un donné, puisqu'il dépend de chacun de le construire ou non, et qu'en fin de compte, il n'a vraiment aucune chance d'être exactement le même pour tous.

Itinéraires de recherche

Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, n° 18, 1989

Là peut-être est né, loin des langues vivantes, l'attrait non pas pour les mots eux-mêmes, mais pour la recherche de leur signification, pour les raisons qui, chez celui qui parle, guident leur choix et président à leurs combinaisons, pour les agencements étranges que d'autres langues leur imposent, pour la pluralité des sens et des "valeurs" qu'ils permettent parfois de construire. Cela tenait un peu du grand jeu, du mystère à découvrir, de la logique à retrouver. Il y entraît une (petite) part de risque ; bref, j'aimais. J'aime toujours et je crois que, dans tous les cas, il y a de ce goût de l'aventure dans le plaisir de parler, de lire, de comprendre une autre langue, de maîtriser un peu ce nouveau système de correspondances complexes et en partie instables entre - disons pour simplifier - ce qu'on veut dire, dans la situation où l'on est placé, et les "mots pour le dire".

Établir des relations, des classifications

Correspondances, relations, notion de système, d'enchaînements... J'ai évoqué le "lire entre les lignes" de Monsieur M..., il faudrait y ajouter son sens des grandes synthèses et le souci qu'il avait de nous y entraîner. Pour les compositions trimestrielles - Dieu sait que cela comptait à l'époque - il nous donnait dix sujets à préparer, tous aussi vastes les uns que les autres. Je me rappelle très bien l'un de ceux qu'il avait choisis pour la composition elle-même. C'était : "centralisation, décentralisation, recentralisation de l'Ancien Régime à l'Empire". En classe de première...

Ils furent peu nombreux ceux qui réussirent à obtenir la moyenne (j'en étais, je crois). Lorsqu'il nous rendit les devoirs, Monsieur M. nous menaça de nous faire faire la prochaine composition à livre ouvert. Cela nous parut tout à fait saugrenu de la part de cet homme terrible et extrêmement exigeant ; cela traduit bien où allaient ses priorités, priorités qu'il nous incitait à partager (c'est pourquoi j'ai rapporté cette anecdote)... et ne fut, hélas, jamais mis à exécution !

Autre pédagogue remarquable, et terriblement exigeante, elle aussi, Madame V., directrice de l'École normale d'institutrices de Valence. Pour des raisons d'ordre socio-économique, j'étais entrée à l'École normale à la faveur, de l'un de ces très rares concours post-bac qui, mis en place dans quelques départements dans la décennie 50-60 pour pallier la pénurie naissante, préfiguraient déjà le mode de recrutement actuel des instituteurs. Madame V. enseignait la "pédagogie" des écoles maternelles et j'étais frappée par son insistance : l'important, disait-elle, ce n'est pas tant

que l'enfant découvre des objets, qu'il identifie leurs propriétés, mais qu'il sache établir des relations entre eux. Il faut lui apprendre à observer, à comparer, à classer... Avec beaucoup de clarté et une force de conviction extraordinaire, elle nous faisait prendre conscience de ce que les lectures (obligées) de Piaget, Wallon, Chateau ne nous avaient pas toujours permis de découvrir.

De Montmorency à Valence, à quelques années de distance, et appliqué à un tout autre objet, c'était presque le même discours : ne pas s'arrêter aux apparences, à la perception première, au cas particulier, mais mettre à jour des relations plus profondes, comprendre ou faire comprendre que "cela" s'organise et, si possible eu égard à l'état actuel des connaissances, comment cela s'organise.

D'une langue à l'autre

Si, par le jeu de reconstruction habituel à ce genre d'exercice, j'ai rapproché ces prises de conscience successives, c'est parce qu'il me semble voir là ce qui a fondé mon travail ultérieur.

Bien sûr j'ai fait partie de ces profs consciencieux qui, selon le point de vue que l'on adopte, se passionnent pour leur métier ou se font entièrement bouffer par lui. De plus, on pourrait dire qu'en cherchant à améliorer son enseignement, on arrive nécessairement à la recherche, à une certaine forme de recherche.

Sans doute et je n'y ai pas échappé. Mais il me semble voir une autre raison à ce passage progressif d'activités très ancrées dans la pratique à un travail plus distancié. C'est tout simplement parce qu'au lieu de devenir professeur d'allemand comme j'aurais aimé l'être à la sortie des études secondaires, j'ai dû devenir professeur d'anglais. Or la représentation que je m'étais construite de chacune de ces deux langues était très différente.

C'est plus par le fait des circonstances que par choix personnel qu'en 6ème, j'avais fait allemand en première langue. J'ai ensuite toujours aimé l'allemand, je m'y sentais à l'aise. Apprentissage rigoureux, payant ; quant on a appris comment ça marche, on sait : telle était du moins mon expérience. J'avais eu la chance d'aller en Allemagne et la confrontation avec la langue en milieu naturel, gratifiante, avait renforcé et mon intérêt et mes connaissances.

Devenue institutrice à une époque - la fin des années 50' - où se démocratisait l'enseignement secondaire, j'ai été happée par la vague qui devait permettre à tant d'instituteurs de se spécialiser et d'enseigner dans les C.E.G. (a) naissants. Intéressée par cette possibilité, j'aurais souhaité bien sûr un poste de lettres-allemand. Impossible : en région parisienne (où j'étais revenue), en C.E.G., seul l'anglais était enseigné. On me mit sur un poste de lettres-anglais ... Catastrophe ! Un séjour immédiat en Grande-Bretagne me permit de prendre la mesure de la situation : elle n'était pas brillante. Contrainte et forcée par un souci de qualité professionnelle, que ne partageaient pas tous les administrateurs de l'époque, je décidai donc de devenir un prof d'anglais acceptable et demandai un détachement en tant qu'assistante française en Grande-Bretagne. Année décisive s'il en fut puisque, d'une part, elle me permit, quelques années plus tard, de passer et de réussir le concours de l'I.P.E.S.(b) et, grâce à cette structure institutionnelle, de mener à bien des études supérieures que je n'avais jamais pu faire ; d'autre part, enfin, j'aimais l'anglais !

En quête de cohérence

Et la recherche dans tout cela ? Si j'avais acquis, sur le tas, puis grâce à l'enseignement universitaire, la compétence voulue dans la langue, en revanche cette langue, que j'avais appris à aimer et à utiliser, restait toujours une énigme. A côté de l'allemand, d'une logique imparable me semblait-il, l'anglais m'apparaissait comme une langue sans foi ni loi, dont la syntaxe n'obéissait pas toujours à des règles claires, cohérentes, qui, sur le plan phonologique ou, plus exactement sur celui des relations phonie/graphie, vous trahissait dès que vous sortiez des mots usuels, bref une langue faite de cas particuliers, dont il fallait connaître les divers constituants sans pouvoir toujours les intégrer à une organisation d'ensemble.

Comment y voir plus clair et, surtout, comment enseigner une telle langue autrement que par des apports successifs et juxtaposés de connaissances relativement disparates ? L'audio-visuel battait alors son plein. Pas un mot de français (ce n'était pas nouveau pour moi : je n'en utilisais guère plus à mes débuts, confiante dans la méthode dite "naturelle"). Et l'enseignant de se livrer à toutes les mimiques, contorsions, grimaces possibles, de ne jamais faire un pas sans son stock d'images, figurines, symboles, arsenal de moyens destinés en classe à faire comprendre tour à tour toutes les répliques entendues grâce au magnéto-