

PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE (INTERVENTIONS PÉDAGOGIQUES)

*Rodica STOICESCU
Deliana VASILIU*

1. Introduction

En aval de la réflexion didactique/méthodologique «forte» ou «savante» en matière de FLE, celle qui a déjà fondé en amont l'élaboration des «méthodes»et/ou «manuels» en tant qu'outils pédagogiques, les «méthodologies circulantes», selon le terme de J.-Cl. Beacco [1995], ne font que prolonger la première lorsqu'elles continuent leur travail **dans les classes**, là où la réflexion méthodologique est cette fois-ci le fait de l'enseignant confronté à son propre contexte d'enseignement. C'est le point d'une articulation – toujours souhaitable mais à chaque fois très délicate – entre le didactique et le pédagogique, le moment des **interventions (traitements) pédagogiques**, lorsque des **choix stratégiques** et **opérationnels** extrêmement importants restent à faire pour permettre une jonction – qui se doit d'être habilement négociée au service du processus en cours – entre la stratégie enseignante et la stratégie apprenante.

Ce chapitre se propose par conséquent de mettre en avant différentes **expériences d'enseignement** [25], de mise en place de **stratégies** et de **techniques** de transmission/acquisition d'un syllabus spécifique selon les différentes **méthodes** d'enseignement/apprentissage des langues adaptées au français économique.

Pour ce faire, dans un premier temps, après la présentation des enjeux terminologiques en la matière, nous allons situer dans son contexte le débat didactique actuel de fond concernant les **moyens et activités à mettre en œuvre en classe de langues** afin de favoriser le processus d'enseignement/apprentissage dans des situations concrètes. Par la suite, nous nous tournerons vers la classe, là où débouchent et se concrétisent au même titre toutes les hypothèses méthodologiques et les interventions pédagogiques consécutives aux choix faits à tout moment – consciemment ou non, à partir ou non d'une «méthode» – par chaque enseignant et dont

nous essayerons de circonscrire ici les enjeux. Il s'agira en fait d'une longue liste de **paramètres**, appelés ici «**descripteurs**», qui se proposent au choix de l'enseignant et qui infléchissent et particularisent, comme on ne le sait que trop, chaque parcours pédagogique. Un dernier sous-chapitre sera destiné à l'illustration – à travers des **témoignages d'expériences de différentes classes de français économique, y compris compte rendu d'expérimentations** – de cette problématique des méthodes, stratégies et techniques mises en place dans l'enseignement/apprentissage d'un syllabus spécifique.

2. Notions clés

Si dans le chapitre précédent, l'analyse des principales méthodes d'enseignement / apprentissage, a situé notre recherche au niveau de la glottodidactique théorique, ce chapitre se place au niveau technique de la didactique où la méthodologie «dégage une *praxis*, c'est-à-dire un ensemble de *techniques* (de pratiques) à mettre en œuvre dans des **situations préalablement objectivées** en vue d'obtenir un certain résultat.» [18 : 73]

La pluralité d'opinions sur les interventions pédagogiques rend impossible leur classement selon des critères acceptés par la majorité des didacticiens. Néanmoins, en opérant avec les critères de la **pédagogie actionnelle** (désormais **PA**), c'est autour de la notion de **tâche** que s'organisent toutes les activités d'enseignement / apprentissage.

Le choix de la **PA** comme principe régulateur des interventions pédagogiques est doublement motivé. D'une part, c'est la perspective privilégiée par le CECRL où l'on précise qu' "il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en

vue de parvenir à un résultat déterminé." [15] D'autre part, comme le remarque Ch. Puren, "toutes les méthodologies ont eu leur propre perspective actionnelle (...) qui se trouve dans une relation d'homologie maximale avec l'agir social."

La complexité de la notion de **tâche** se retrouve dans la définition donnée par le CECRL. « **Est définie comme tâche** toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe. » [CECRL : 15]

On distingue dans cette définition deux types de tâches, en relation avec deux orientations méthodologiques, apparemment situées l'une dans le prolongement de l'autre : l'approche communicative (désormais **AC**) et la **PA**.

Dans une **AC**, c'est la **tâche langagière** qui est privilégiée, c'est-à-dire " les tâches communicatives qu'un apprenant doit accomplir ou doit être en mesure d'accomplir afin de faire face aux exigences des situations qui surgissent dans les différents domaines. " [CECRL : 15]

L'action est présente dans la **tâche langagière** dans ce que Ch. Puren appelle l' « agir d'apprentissage (ou scolaire) » [] qui se propose de réaliser des **actes de parole** inventoriés au préalable, (voir les Niveaux Seuil), à la suite d'une analyse des besoins langagiers des apprenants en rapport avec différents domaines : privé, public, professionnel, etc. et accompagnés d'une grammaire fonctionnelle, indispensable à leur réalisation. Puren propose même que le terme **tâche** soit utilisé uniquement dans la vision de l'**AC** "comme unité de sens au sein de l'agir de l'apprenant. " [38]

Dans la **PA**, l'agir de référence de la tâche est l'«agir social» [38], c'est-à-dire l'orientation vers le résultat dans une pratique sociale effective où "le résultat pragmatique obtenu prime sur la performance langagière." [37 : 75] Puren propose le terme **action**, comme « unité de sens au sein de l'agir d'usage » pour la tâche conçue dans la **PA**. [Puren : 38] Ce qui veut dire que cette nouvelle orientation méthodolo-

gique – **la pédagogie orientée sur la tâche** – "doit privilégier en classe ... des actions sociales" dans un modèle d'enseignement/apprentissage connu sous le nom de **pédagogie du projet**. [42 : 39]

Les tâches, dans les deux conceptions du terme, mobilisent des **stratégies** afin d'obtenir le meilleur résultat exprimé dans les différents types de compétences. "Est considéré comme **stratégie** tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui." [CECRL : 15]

Cette définition de la stratégie concentre toute la complexité de significations qu'on retrouve chez différents auteurs : comportements, techniques, tactiques, à laquelle s'ajoute la différence, quant à la manière de résoudre des problèmes, entre les stratégies d'enseignement et les stratégies d'apprentissage. Or, dans une **PA** sur la démarche didactique, la définition du terme **stratégie** insiste sur les objectifs communs des deux types de stratégie : " l'adoption d'une ligne de conduite particulière qui permet l'efficacité maximum. " [CECRL : 48] Ou bien, traduit en termes d'action plus précis, employer une stratégie c'est "*agir* pour atteindre un but déterminé" [40 : 24]

En postulant que le but à atteindre est commun aussi bien à l'enseignant qu'à l'enseigné : parvenir, en fin d'apprentissage, à réaliser la / les tâche(s) qu'on s'est proposé (enseignant et apprenant) au début de l'apprentissage, reste à savoir quelles sont les pratiques d'intervention pédagogique que l'enseignant met en œuvre pour réaliser ce but.

En accord avec la même visée actionnelle, nous avons réuni sous le même chapeau : **techniques de classe ou d'enseignement** l'ensemble "de procédés employés pour obtenir un résultat déterminé, dans le cadre d'une stratégie d'ensemble." [15 : 65] Ces techniques, qui résultent du choix méthodologique opéré, peuvent être classifiées, selon le même auteur, d'après leur mode de transmission, oral ou écrit, d'après l'usage de la L2, perceptif ou expressif et d'après le niveau linguistique impliqué, phrastique ou transphrastique. [15 : 65]

La diversité des moyens à l'aide desquels on réalise de manière concrète les techniques de classe se retrouve sous la même étiquette chez la plupart des didacticiens, celle d'**exercices**. Il y en a

d'autres, parmi lesquels H. Besse, qui proposent le terme générique de **pratiques de classe**. [5 : 103], terme qu'on utilisera aussi dans cette recherche.

La plupart des didacticiens regroupent les activités, les tâches et les exercices derrière les pratiques de classe. Pour éviter toute confusion terminologique, entre la **tâche** dans les deux approches, communicative ou actionnelle, "prise en compte comme objectif à atteindre", en relation à un domaine [CECRL : 48], qui pourrait répondre à la question (**quoi ?**) et la **tâche pédagogique** qui se propose de mettre en pratique la réalisation de cet objectif et qui répond à la question (**comment ?**), nous avons rangé la dernière dans la classe des **activités didactiques**. Nous avons donc retenu comme pratiques de classe les **activités** et les **exercices**.

Proposées et utilisées en fonction des différentes phases d'apprentissage, les **activités langagières** impliquent l'exercice de la compétence à communiquer langagièrement, dans un domaine déterminé, pour traiter (recevoir et/ou produire) un ou des textes en vue de réaliser une tâche." [CECRL : 15] Elles sont donc un moyen pour parvenir à l'efficacité communicative simulée dans la vision de l'AC (la réalisation d'une **tâche langagière**). Pour obtenir un résultat communicatif satisfaisant dans une situation réelle, les activités ne sont pas uniquement langagières. C'est le cas de la réalisation de la tâche dans la PA.

Pour Robert Boucher et Gérard Vigner, la notion d'**exercice**, à la différence des **activités**, "est étroitement associée à celle d'apprentissage formel" [cité par in 17: 404] Cuq aussi définit l'**exercice** comme "un travail méthodique, formel, systématique, homogène, ciblé vers un objectif spécifique." [17].

En tant qu'élément d'un ensemble d'activités, l'**exercice**, dont l'efficacité est reconnue surtout dans la réalisation de "performances partielles", se caractérise par une difficulté graduée, coordonnée et dirigée. [15 : 76]

2.2. Descripteurs permettant de faire des choix stratégiques et opérationnels adaptés à la situation d'enseignement/ apprentissage retenue.

«Les démarches de l'enseignement doivent être étudiées dans un but de **cohérence**, de **continuité** et

d'**efficacité** du cours, c'est pour cela qu'on peut les appeler **des stratégies**» [41 : 13] (n.s.) En effet, le cadre méthodologique général retenu par l'enseignant infléchira l'ensemble de sa démarche didactique et pédagogique et représentera un premier pas vers la cohérence et l'efficacité. Erigée en «principe méthodologique fondamental» par le [CECRL : 110], l'**efficacité du processus d'enseignement/ apprentissage** autorise donc et invite à la recherche de démarches propres, à la seule condition d'agir «pour atteindre les objectifs convenus en fonction des apprenants concernés dans leur environnement social.» [1]. Par cette ouverture extrême même aux conditions concrètes d'enseignement/apprentissage inscrite dans son esprit et sa lettre, ce document novateur et capital pour la DDLES actuelle permet aussi d'y voir un instrument utile, mais incomplet, «seulement un modèle épistémologique» pour «un enseignement idéal», «fort éloigné des situations concrètes» [41 : 27] des professionnels de l'enseignement/ apprentissage des langues étrangères en contexte scolaire ou académique.

Pour ce qui concerne le présent projet et pour autant que la recherche engagée ici cible «L'enseignement/ apprentissage du français économique en milieu institutionnel» et son harmonisation avec le CECRL, nous nous sommes proposé, au contraire, de tenter de relever ce défi de la généralité. C'était une occasion à saisir pour mener une recherche adaptée aux besoins de notre public, tout en nous servant du CECRL comme d'un guide très branché sur la réalité européenne à l'usage des professionnels de l'enseignement/ apprentissage des langues.

En ce sens et au niveau de la **glottodidactique appliquée** où nous nous trouvons ici, dresser une liste aussi complète et cohérente que possible des ingrédients indispensables à la «cuisine pédagogique» [41 : 44] et, en même temps, rendre compte des enjeux énormes des choix qui s'y opèrent n'est pas sans difficultés et risques de simplifications de tout ordre. Nous emprunterons pour ce faire quelques éléments de l'analyse réservée couramment au «manuel» (au sens de «méthode») [4 : 101-102] et proposerons **5 niveaux d'intervention** qui s'emboîtent les uns dans les autres et permettent de présenter sur une verticale chronologique les «descripteurs» conçus et utilisés au niveau de la classe en tant que **paramètres pédagogiques**. Nous entendons par là

rester dans le cadre d'une pédagogie définie comme «choix et mise en œuvre d'une méthode, de procédés et de techniques en fonction d'une situation d'enseignement.» [22]

2.2.1. Situation d'enseignement/apprentissage.

Le premier niveau regroupe une série de paramètres incontournables, sorte de «préalables» de tout contexte pédagogique, dont les éléments, pour la plupart «donnés» et «figés», configureront les premiers vrais choix que tout enseignant est censé faire en classe de langues. En effet, il faudra à ce niveau pouvoir donner des réponses concrètes à la première des questions rhétoriques adaptées à la DDLES, à savoir QUI ?

Au cadre de l'enseignement/apprentissage du français économique dans un établissement universitaire il ne pourra s'agir que d'un système «captif» avec lequel il faudra tant bien que mal composer. Chaque enseignant devra à chaque fois prendre note et acte des données incontournables de son contexte d'enseignement/apprentissage, à savoir :

- le **nombre d'étudiants** affecté à un groupe d'études en classe de langues. Il est généralement plus élevé que la bonne moyenne de 10-12 considérée optimale par les spécialistes de la DDLES.
- le **temps imparti** et son **organisation de type «extensif»**. En milieu scolaire ou académique, l'organisation de l'enseignement/apprentissage des langues ne tient pas compte de la spécificité de la matière à enseigner/apprendre et on ne voit pas regrouper massivement les classes destinées à faire acquérir une capacité de communication en langue étrangère, l'apanage de l'enseignement/apprentissage «intensif», pratiqué généralement dans le monde professionnel. Pourtant, les arguments d'autorité ne semblent pas manquer : «On fait trop souvent comme si la durée constituait une donnée pédagogique indifférente, alors qu'elle est complètement décisive» [41 : 40]
- le **niveau de compétences au départ**. Il s'agit d'abord de se donner les moyens pour une juste évaluation du point de départ de chaque individu (évaluation des compétences générales et spécifiques) et de pallier autant que peut se faire au caractère hétérogène des groupes d'étude en langues qu'il faudra gérer.
- le **cursus**. La «place» et le poids de l'enseignement/apprentissage en question dans le parcours

curriculaire individuel et collectif, aussi bien scolaire, étudiant et professionnel du public concerné.

- les «**outils**» que l'enseignant, de par sa culture pédagogique et à partir des réalités du terrain, est capable de mobiliser personnellement et au cadre de l'établissement où il a à mettre en place un parcours d'enseignement/apprentissage de français économique (41 : 41)

2.2.2. Cadrage pédagogique. Le deuxième niveau inaugure les premiers moments de «liberté» de l'enseignant. Il y répond à **sa** façon au **Pourquoi ?** et au **Quoi ?** du processus qu'il met en place en faisant pour commencer des choix préliminaires relatifs à sa finalité et à son contenu.

- la (les) **compétence(s) visée(s)**. Au cadre de la situation d'enseignement/apprentissage donnée et décrite, comme nous venons de le faire, après avoir analysé ce qui est «donné», l'enseignant doit traduire en **types préférentiels de compétence** les objectifs à atteindre par son public et, le cas échéant, établir **les descripteurs de compétence spécifiques**. Il va sans dire que pour construire un parcours d'enseignement/ apprentissage du français économique la visée fonctionnelle de la communication langagière sera principalement réalisée à travers la construction de compétences partielles, transversales et, si possible, transférables. [CECRL : 8.2.2.]
- la **macrosituation professionnelle proposée** : les «objectifs spécifiques» visés par l'enseignement/ apprentissage du français économique mettant en avant **l'utilité**, ils obligent à faire des choix judicieux au niveau domanial, à savoir privilégier certaines **catégories situationnelles** identifiées selon un *scénario d'agencement* qui permet une articulation cohérente et pertinente pédagogiquement entre le champ thématique et le référentiel pragmatique.

2.2.3. Cadre méthodologique. Vient après, emboîté dans les deux premiers niveaux, le choix du cadre méthodologique – le **comment ?** – influencé en amont par tout ce qui précède, notamment le triple conditionnement des catégories situationnelles propres au milieu économique retenues, des

contenus (thématiques, linguistiques, pragmatiques) généraux/spécialisés proposés et des types préférentiels de compétences sélectionnés, sans évidemment mésestimer l'importance du contexte d'enseignement/apprentissage. Quant aux avantages et inconvénients d'une approche méthodologique par rapport à une autre, nous rappelons simplement ici qu'ils ne sont à peser que dans ce contexte relationnel, tandis que le mot d'ordre du choix méthodologique ne peut être que «l'adaptation» au *hic et nunc*. En outre, ajoutons aussi ce conseil pour l'enseignant qui devrait avoir le courage de **l'éclectisme** et, en ce sens, «se garder de toute uniformisation et de tout dogmatisme». [41 : 44]

2.2.4. Organisation et gestion de la «matière» à enseigner et des «moyens» à utiliser. Tout l'argumentaire déployé précédemment, lors des options méthodologiques, devrait se reconnaître dans les choix qui suivent pour prolonger et développer leur cohérence et efficacité. Ces derniers pourraient être regroupés suivant le moment de leur intervention :

a. Sélection/Présentation. Il y a au début de cette étape toute une série de questions concernant aussi bien la variété de L2 et les types de textes retenus que la façon de les introduire et les traiter. Voilà les plus fréquents de ces choix binaires, amplement explicités dans le CECRL, 6.4.3.:

- textes oraux ou/et textes écrits et la place qu'ils occupent respectivement ;
- textes fabriqués ou/et textes authentiques et leur classement : par ordre de difficulté/ appropriés à l'expérience/aux centres d'intérêt/ aux caractéristiques de l'apprenant) ;
- types d'exposition au texte : explications en L1/L2/traduction ;
- approche inductive/déductive : de l'exemple à la règle ou de la règle à l'exemple, autrement dit le poids de la conceptualisation lors de la mise en place d'une grammaire pédagogique, un choix en rapport avec le choix entre:
- approche implicite/explicite ;
- avec/sans recours à la LM : le poids et le moment du recours à la LM dans le processus d'enseignement / apprentissage ;

b. Progression. Et il y a aussi, au moins tout aussi important, le choix du «rythme», des critères imbriqués qui permettent de trouver le dénominateur

commun et d'adapter à chaque fois aussi bien **l'échelonnement** que **le groupage** de la «matière» à enseigner/apprendre. Du Marsais déjà définissait au XVIII^e siècle cet «art» qui consisterait à associer à ce qui existe ce qui peut le prolonger et l'améliorer : « profiter des connaissances qui sont déjà dans l'esprit de ceux qu'on veut instruire, pour les mener à celles qu'ils n'ont point». [cité in 4 : 102] Il reste que, pour que la progression devienne l'outil redoutable qu'il est en puissance, l'enseignant se doit de connaître et mettre à profit une représentation adéquate des stratégies d'acquisition/ apprentissage et de leurs conséquences méthodologiques prévisibles. En voici quelques unes des plus usitées marges de manœuvre de l'enseignant à ce propos :

- «place» assignée à l'enseignant : conseiller/ contrôler le travail du groupe/individuel ;
- «place» tenue par le matériel pédagogique : cours/manuels/dossiers/autres ;
- «place» réservée aux supports techniques (cassette audio/vidéo, ordinateur, Internet) : démonstration/ base de travail de groupe/ individuel)
- «place» des fautes et erreurs suivant leur nature (phonétiques, orthographiques, lexicales, morphologiques, syntaxiques, sociolinguistiques et socioculturelles, pragmatiques), l'interprétation qu'on leur donne (échec de l'apprentissage/ inefficacité de l'enseignement/produit transitoire – interlangue) et l'utilisation qu'on en fait (planifier/évaluer l'enseignement/apprentissage)
- types de progression (programmation) didactique proposée : linéaire/en spirale/par paliers/alternance de plusieurs progressions sectorielles (à ne pas confondre, mais en rapport avec la progression/le progrès des apprenants) ;

2.2.5. Activités proposées. Plaque tournante des interventions pédagogiques, les activités proposées sont au centre du «savoir» pédagogique. C'est à travers elles que l'apprenant parviendra (ou non) à améliorer ses compétences. Notre présentation des **pratiques de classe** s'inspirera des classements existants et fera ressortir les enjeux du choix des activités proposées à un public pour lequel on a préalablement défini des objectifs spécifiques. Nous avons vu les tenants et les aboutissants du débat actuel sur les

interventions pédagogiques appelées ici pratiques de classe et pour lesquelles nous proposons une distinction qui tienne compte simultanément de leur fonction et de leur intervention dans le processus d'enseignement/apprentissage.

a. **Entraînement.** Les différents classements existants pour regrouper les activités ou pratiques de classe servant à l'exercice des compétences et habiletés à mettre en place lors du processus d'enseignement/apprentissage prennent pour critères de définition tantôt leur objectif, tantôt leur nature, tantôt leur assise méthodologique ou leur caractère plus ou moins guidé. [Voir en ce sens les classements proposés in 1, 15, 17, 20 etc.]. Les propositions les plus fréquentes d'activités de classe servant à l'entraînement se regroupent néanmoins le plus souvent suivant :

- le(s) type(s) de compétence(s) visée(s) : compétences générales/compétences langagières/compétences non spécifiquement langagières et Réception : orale/écrite ; Production : orale/écrite ; Interaction : orale/écrite ;
- le(s) niveau(x) de compétence ciblé(s) (de A1 à C2)
- le moment de «l'exploitation» intéressé : découverte/fixation/réemploi.

Nous emprunterons ici en guise d'illustration l'éventail le plus synthétique proposé par J.-P. Cuq dans son *Dictionnaire de didactique* à l'entrée «exercice» [17 : 94-95]. Il y est question des activités suivantes :

- exercices plutôt dédiés à **l'entraînement en compréhension orale ou écrite** (questionnaires de toutes sortes : questions ouvertes ou fermés, grilles, QCM, vrai/faux, classement, etc., textes à trous ou lacunaires, exercices de prédiction, exercices de reconstitution et, une catégorie à

part, le résumé, le compte rendu, la synthèse, l'explication et le commentaire de texte comme activités faisant «jouer à la fois l'aptitude de compréhension et celle d'expression» [17] ;

- exercices plutôt dédiés à **l'entraînement en expression orale** (repérages et observation d'un corpus, conceptualisation grammaticale ou sociolinguistique, remue-méninges, exercices structuraux, simulations, reformulations, jeux de rôles, théâtre, jeux, résolutions de problèmes, discussions et débats, exposés) ;
- exercices plutôt dédiés à **l'entraînement en expression écrite** (aux exercices traditionnels pour le FLM, tels la traduction, la rédaction, la dissertation, on peut ajouter toute une série d'activités de réécriture et d'écriture, notamment : réduction/amplification de texte, transformation de texte, réparation de texte, matrices de textes, etc.)

Ces quelques rappels d'activités concrètes proposées aux apprenants n'ont en fait que le rôle de ne pas faire oublier l'impératif d'adéquation, d'adaptation aux stratégies d'apprentissage du public qu'il faut par là aussi simultanément favoriser et responsabiliser. N'oublions pas que, comme on nous le rappelle trop souvent, [20 : 211], la première tâche de l'enseignant est d'«enseigner à apprendre» de sorte que l'apprenant apprenne à apprendre et devienne de plus en plus autonome dans son apprentissage.