

# Vers l'avènement de lieux de langue

Bruno PEYRON

## Résumé

*Sans rejeter son importance dans l'apprentissage, un manuel de langue ne peut être présenté comme « communicatif ». Après avoir rappelé ce qu'est une véritable situation de communication ou interaction, nous pointerons l'importance de l'une de ses composantes : l'expression, c'est-à-dire le dialogue initial que chacun installe avec lui-même. Les salles CALL, utilisées actuellement davantage comme distributeurs de contenus, peuvent accélérer les apprentissages si on les conçoit de façon à ce qu'elles aident d'abord les apprenants à construire leur expression en langue-cible, et qu'ensuite elles permettent d'engager les étudiants à communiquer davantage dans cette langue. Cette seconde étape ne pourra se réaliser sans que l'apprenant ne formule clairement un projet autre que celui de la langue. Sur le plan technique, il s'agit d'abord de voir comment la virtualisation machine peut déclencher l'évocation chez l'apprenant et ainsi son apprentissage, puis de montrer comment une plateforme d'échanges sur Internet peut devenir l'instrument d'une véritable communication.*

## Mots clés

CALL, expression, holisme, heuristique, lieux de langue.

L'utilisation d'un manuel remplit certainement des objectifs économiques<sup>1</sup>, rassure peut-être le professeur en donnant à la matière qu'il enseigne une certaine matérialité, si nous pouvons nous exprimer ainsi, et enfin donne à l'apprenant l'impression fautive d'une certaine totalité (« une fois que j'aurai ingurgité ça, je parlerai français » ou « une fois que l'on m'aura gavé de ça, je parlerai français »), mais il conduit plus à une connaissance linguistique de la langue qu'à un véritable « savoir-parler ». En fait, tout fonctionne de manière industrielle : le manuel règle l'entrée des connaissances ; les tests officiels (DELF, DALF, TCF, etc.) en vérifient la sortie. Nous critiquons donc

---

<sup>1</sup> Par objectifs économiques, nous entendons par là non seulement des bénéfices financiers pour les maisons d'édition, mais aussi un gain de temps pour les instituts de langue. Ainsi croient-ils.

l'emploi d'une méthode de langue dans l'enseignement des langues, et plus particulièrement de celles prétendues « communicatives ». En définissant ce qu'est vraiment une méthode communicative, nous ne ferons que rapporter à l'enseignement des langues ce que d'autres ont découvert bien avant nous. Ce faisant, on montrera que si une approche communicative digne de ce nom est fondamentale dans l'apprentissage d'une langue, elle doit d'abord satisfaire et organiser la fonction expressive.

Chaque année voit l'arrivée de nouvelles méthodes de langue, labellisées désormais conformes au « Cadre européen commun de référence pour les langues<sup>2</sup>. » Pourtant, aucune méthode, depuis le *Mauger*, l'icône la plus représentative, n'a fait augmenter de manière significative le taux de locuteurs du français. On se retrouve toujours avec les mêmes pourcentages importants d'échecs ou d'abandons et ceux plus faibles de réussite<sup>3</sup> sans que l'on puisse dire par ailleurs que les échecs soient dus à la méthode de langue, ni qu'elle soit pour quelque chose dans les réussites. Est-il rentable de persister dans leur emploi<sup>4</sup> ?

Par ailleurs, de nombreuses approches se matérialisant à travers des manuels se succédèrent à un rythme ininterrompu (traditionnelles, structurales, audio-visuelles, cognitives). Ce qui montrait bien le tâtonnement méthodologique. Il reste que l'approche communicative semble depuis une trentaine d'années l'emporter sur les autres. En tout cas, tous les manuels de langue s'en réclament et s'y plient à des degrés divers. Ce consensus ou cette

<sup>2</sup> Cela veut dire le même vocabulaire, la même grammaire pour chaque niveau défini.

<sup>3</sup> Au Japon, si l'on peut avoir le nombre d'apprenants du français, il est plus difficile d'avoir celui des abandons, et d'établir avec précision le nombre de ceux qui, au terme de leur cursus, parlent effectivement le français. On peut toutefois observer les chiffres des gens qui étudient une deuxième langue à l'université. À méthode d'enseignement égale, c'est-à-dire un apprentissage qui se fonde sur la progression d'un manuel, ces chiffres peuvent donner une image assez proche de la réalité au niveau national. Nous ne pouvons pas prendre en compte l'attitude du professeur : s'il suit rigoureusement ou non le programme, s'il tient compte du public qu'il a en face de lui.

<sup>4</sup> Il s'ensuit toute une série de questions qu'il serait légitime de nous poser : l'apprentissage du seul français est-il une raison suffisante ? Se peut-il que la connaissance de la culture française en soit une ? Apprendre à apprendre, une langue par exemple, pourrait-il en être une autre ?

pensée unique sur la méthodologie à employer aurait dû normalement calmer le rythme des publications. Il n'en est rien. En fait, la sortie d'une nouvelle méthode de langue relève plus à présent d'une opération cosmétique que d'une véritable révolution méthodologique. Une nouvelle publication se doit maintenant d'accompagner les changements du monde : le passage du téléphone fixe au portable, des francs aux euros par exemple. Le débat s'est déplacé sur le contenu informationnel. C'est la méthode qui décide de ce que l'apprenant doit connaître sur la culture et la civilisation. Alors bien sûr les méthodes vieillissent, mais le français se renouvelle-t-il aussi rapidement ? Évidemment pas.

Que veulent dire alors méthodes de langue « communicatives » ? D'abord, elles sont censées s'opposer historiquement aux anciennes méthodes qui privilégiaient l'écrit à l'oral, la compréhension à l'expression, et qui fondaient en priorité leur progression sur la grammaire. Dans une méthode traditionnelle, chaque leçon débutait par un texte court reprenant tous les points de grammaire de la leçon. Chaque point de grammaire y était ensuite expliqué et accompagné d'une série d'exercices non-contextualisés allant du moins au plus difficile. La leçon se terminait souvent par une liste de vocabulaire thématisée. Ce type de manuel induisait un apprentissage qui se basait sur la mémorisation du contenu, l'automatisation des structures et le mimétisme. Les méthodes de langue dites « communicatives », quant à elles, ont cherché dans un premier temps à donner à l'oral une plus grande importance. L'échange est mis en avant. Depuis une dizaine d'années, elles visent à développer les quatre compétences en même temps. Le texte introductif est remplacé entre 80 et 90 % par un ou plusieurs dialogues. Grâce au développement technologique, les concepteurs de méthodes ont ajouté des enregistrements sonores et vidéos sur divers supports : disques souples, cassettes, CD, DVD et maintenant directement accessibles sur Internet et téléchargeables. Le fait que les étudiants puissent accéder à la langue orale est une avancée certaine. Il reste que cette approche sous-tend aussi la seule activité dite « Repeat after me ! », méthode qui, selon nous, ne suffit pas. Leurs progressions sont apparemment moins grammaticales car on insiste sur les fonctions de communication. De là vient surtout leur nom. Ainsi, quand on dit quelque chose, on fait aussi quelque chose : si l'on utilise le conditionnel par exemple, on cherche à faire soit

une demande polie, soit une hypothèse. Chaque point y est toujours expliqué (utilisation du métalangage), mais on précise en plus son contexte d'utilisation. On pourrait dire que le travail y est rendu plus facile à l'étudiant que dans une méthode traditionnelle car tout y est expliqué dans le détail. Est-ce toujours un bien ? Empêcher l'apprenant de se confronter à une difficulté, est-ce lui permettre de prendre conscience de l'ampleur du problème que représente tel ou tel point ? Les exercices de grammaire sont plus contextualisés, vont du plus facile au plus difficile, du plus fermé au plus ouvert. Le dernier exercice est souvent un jeu de rôle où les étudiants s'entraînent à pratiquer la structure qu'ils viennent d'apprendre. Tout y est sagement compartimenté aussi : on passe d'une compréhension écrite à une expression orale, d'une expression orale à une expression écrite. Voilà l'état des lieux et personne ne semble remettre en question cette méthodologie qui règne sur le Français Langue Étrangère et sur beaucoup d'autres langues encore.

Pourtant, c'est dans l'interaction que l'apprenant apprend. Nous préférons le mot « interaction » à celui de « communication » qui a pris un sens trop large. Park et Burgess, dans *Introduction to the Science of Sociology*, citent un extrait du livre d'Ormond, *Foundations of Knowledge*, pour définir ce qu'est une interaction : « La notion d'interaction n'implique pas seulement l'idée pure et simple de collision et de rebondissement, mais quelque chose de bien plus profond, à savoir la modifiabilité interne des agents de collision<sup>5</sup>. » L'avantage d'une telle définition, c'est qu'elle évite que l'on réduise le mot « interaction », comme on le fait souvent pour le mot « communication », à son objet, c'est-à-dire à l'information, au produit fini, standardisé, comme l'est par exemple le contenu culturel et civilisationnel d'une méthode de langue. D'autre part, on voit bien à travers cette définition que les mots, « interaction » ou « communication », sont des mouvements que l'on ne peut pas figer dans la gangue d'une méthode de langue car tous les agents de l'interaction se transforment : les personnes et l'information qui circule entre elles. Il n'y a pas

<sup>5</sup> Park R. E. & Burgess E. W. (1921), *Introduction to the science of sociology*, Chicago : University of Chicago Press, p. 340. « The notion of interaction is not simple but very complex. The notion involves not simply the idea of bare collision and rebound, but something much more profound, namely, the internal modifiability of the colliding agents. »

clairement de communication s'il n'y a pas d'interactions, de transformations de part et d'autre des instances qui y participent.

Pour que l'échange d'informations se déclenche, il faut qu'il y ait un différentiel informationnel. Or, dans une relation pédagogique traditionnelle, un tel différentiel réside principalement entre l'enseignant, la méthode de langue devrions-nous dire, et les apprenants. Dans un tel cas, il ne s'agit plus d'un différentiel, mais d'un gouffre. De plus, le différentiel ne s'installe qu'entre le professeur et le groupe des apprenants, sauf si le public est hétérogène (âge, parcours, sexe, culture, langue). Dans ce cas, ce n'est pas la quantité du différentiel qui augmente, mais sa qualité. Alors comment réduire ce différentiel sans l'annuler bien sûr, tout en améliorant sa qualité ?

Tout ce dont nous avons parlé donne clairement la primauté à la communication mais il ne faut pas oublier qu'avant la réception d'un message, il y a l'émission d'un autre. C'est cette expression première qui permet la communication. Sans elle, rien n'est possible. Or celle-ci réside en chacun de nous. À l'heure où nous écrivons cet article, nous exprimons certaines choses. Elles sont destinées à modifier l'idée différente que pourrait avoir un lecteur ou un auditeur sur le sujet. En amont de cette expression, il y a, croyons-nous, une interaction intérieure qui nous pousse à nous exprimer. Et l'expression, plus que la communication, est liée à la motivation. Dans notre cas, nous modifions notre texte en même temps qu'il nous modifie. On parle d'abord pour exprimer quelque chose (résultat d'une interaction intérieure), pour communiquer ensuite. De fait, nous passons plus de temps à nous exprimer qu'à communiquer. De plus, si l'on peut garantir l'expression, on ne peut pas garantir la communication car que savons-nous de ce que comprennent vraiment nos étudiants ?

Cette question en implique une autre : dans une relation pédagogique, quelle est l'expression qui doit être première ? Celle de l'enseignant ou celle de l'apprenant ? Si l'on utilise une méthode de langue, l'enseignant fait partir systématiquement toutes les activités de la méthode de langue et on place donc les apprenants en position de réception. S'ouvre alors un champ très large de réception allant d'une parfaite communication à l'absence de communication (le psittacisme en serait l'artefact). Il est ainsi impossible d'assurer une communication parfaite. Au contraire, si l'on s'abstient d'employer une

méthode et si l'on part de ce que les étudiants connaissent ou veulent connaître, on donne la primauté à leur expression<sup>6</sup>, l'enseignant se replace en position de récepteur. Il maîtrise alors la communication puisqu'il est en mesure de produire le feed-back approprié.

Nous espérons avoir démontré que l'utilisation d'une méthode est une aberration pédagogique, même si elle peut avoir une justification didactique, psychologique<sup>7</sup> et économique. Le mot « interaction », ou si l'on veut « communication », est une dynamique qui ne peut pas être érigée en manuel. En effet, ne réduisons pas l'information, l'unité minimale de communication, au seul objet codé et standardisé qu'est le message écrit ou parlé. Toutes les hypothèses, les déductions qu'un apprenant peut faire en classe, constituent de l'information. Ainsi, celles-ci ne se transvasent pas d'une tête à une autre, d'une méthode de langue aux apprenants. Il ne suffit pas de livrer à l'apprenant en lui expliquant dans le détail tout le système d'une langue pour qu'il puisse la parler. Cela a été amplement démontré par la recherche en neuroscience : selon qu'elle aura été acquise implicitement ou explicitement, la connaissance de la langue dépendra en partie de systèmes cérébraux différents<sup>8</sup>. Car l'apprenant doit passer nécessairement par une suite d'essais plus ou moins fructueux pour vérifier son système d'hypothèses avant de transformer ou de compléter son ancien modèle. Toute communication, tout apprentissage, est ainsi tâtonnement expérimental et création. Les informations circulent au travers des personnes. Dans ce circuit, elles se transforment ainsi que les personnes qu'elles traversent. Aucun manuel, aussi communicatif soit-il, ne peut remplacer cette circulation où tout se transforme et qui constitue, selon nous, l'apprentissage. Sur ce point, nous n'avons pas l'impression d'innover, mais de répéter des vérités admises par tous ceux qui ont expérimenté et réfléchi sur

<sup>6</sup> Si la communication obéit aux objectifs propres de chaque apprenant, quels qu'ils soient : linguistiques, culturels ou professionnels, les apprenants conservent leur motivation tout au long de leur apprentissage.

<sup>7</sup> Il est rassurant pour un professeur, comme pour un apprenant, d'entrer en classe avec un programme bien défini et de le remplir sans coup férir.

<sup>8</sup> « Not only are implicit and explicit knowledge of language subserved by different cerebral memory systems, but they have different contents, and hence one cannot become the other, or "be converted" to the other, or be "transferred" to the other. » (Paradis, 1994).

la communication. J'ose compter parmi ceux-ci les concepteurs de méthodes.

Alors comment enseigner le français sans manuel ? Si l'on tient compte de ce que l'on a dit précédemment, l'enseignant devrait à la fois agir sur sa manière d'enseigner et sur l'environnement. On comprend bien que ne plus employer de méthodes de langue mène vers un changement complet de stratégie chez l'enseignant. Celle-ci ne pourra se faire sans abandonner l'idée selon laquelle tout apprentissage dépend de l'enseignant. Or, le métier d'enseignant, son professionnalisme, la confiance qu'on lui accorde reposent essentiellement sur le manuel qu'il emploie. Sur quels critères va-t-on pouvoir juger cette nouvelle manière d'enseigner ? Sur quelle base une autre stratégie peut-elle être fondée ? Car l'absence de méthode ne veut pas dire que le professeur doit se retrouver sans stratégie.

Si l'on veut installer en classe une vraie situation de communication, ceci implique qu'il y ait au sein de la classe au moins deux différents états du système : celui du professeur et celui des étudiants. Or, cela suffit-il ? Prenons notre exemple personnel. Dans notre classe, comme dans toute classe, l'état du système est constitué par les étudiants et par nous-même. Nos apprenants sont majoritairement des étudiantes japonaises (très peu de garçons), d'une même classe d'âge (19, 20, 21 et 22 ans). On peut difficilement faire mieux en termes d'homogénéité du public : même âge, même sexe, même culture (à l'instar du système français, tout le monde suit peu ou prou le même programme ; par ailleurs, la société japonaise est assez homogène car il y a très peu d'immigration), et nous ajoutons, même si c'est plus ou moins vrai, même niveau social (la culture japonaise invite fortement l'individu à ne pas se distinguer ; examen d'entrée à l'université). Ce qui peut passer aux yeux de certains pour un avantage, représente selon nous un véritable inconvénient, car, dans la classe, c'est la seule présence du professeur, français ici, qui peut apporter un différentiel de qualité permettant l'interaction ou la communication, et donc déclencher les apprentissages. Selon nous, elle ne suffit pas. Notre action va donc consister à augmenter qualitativement le différentiel.

L'enseignant peut accroître qualitativement le différentiel en n'hésitant pas à faire intervenir en classe d'autres personnes : des stagiaires, des informants. Toute personne ou tout ce qui peut produire de l'hétérogénéité. Mais ce type d'action est souvent limité dans le temps et l'espace. Cependant, avec

l'apparition de nouvelles salles dites « CALL » (Computer Assisted Language Learning), il est possible de prolonger des relations et d'en créer de nouvelles. À l'heure actuelle, les professeurs utilisent les salles CALL comme de super laboratoires individuels : les étudiants peuvent se servir d'un logiciel de laboratoire, faire des exercices en lignes, prendre de l'information, accéder à des sites dits « interactifs »<sup>9</sup> (*sic*). Tout cela n'est pas rien, mais la circulation de l'information reste très artificielle. Car enfin, que peut produire une interaction entre un système vivant et un système inerte ? Quelques avancées, mais guère plus. Pour qu'il y ait une véritable interaction, il faut qu'elle s'installe entre deux systèmes vivants : les projets d'une classe doivent rencontrer en français ceux d'autres classes dans le monde au travers d'une plateforme d'échanges de type « blog ». C'est, selon nous, le meilleur moyen d'introduire de la diversité dans les classes et de motiver de manière naturelle nos étudiants. La classe devient un système vivant qui s'auto-organise. C'est reprendre avec la technologie de notre temps les réseaux que développait, il y a longtemps déjà, Freinet. Cela implique aussi que chaque apprenant de français se fixe un projet clair, autre que celui de la langue<sup>10</sup>.

Ainsi, à l'inverse d'un apprentissage qui se fonde sur un manuel, le guidage du professeur dans une véritable situation de communication est d'une extrême précision car il part nécessairement de ce que les apprenants connaissent ou savent faire, par rapport à ce qu'ils veulent connaître ou veulent faire. La fonction du professeur est de réajuster constamment le guidage des apprenants, dans par exemple une adresse personnalisée, la prise en compte de leurs réactions directes ou indirectes, et enfin de l'énergie émise. Le professeur réduit de cette manière l'écart informationnel et la différence d'expertise entre eux et lui, tout en augmentant aussi, il est vrai, l'écart entre eux. Cet écart, toutefois, n'est pas du tout de même nature que celui qui peut apparaître dans une classe utilisant un manuel. En effet, l'écart se fera non<sup>9</sup> Il s'agit en fait d'un abus de langage. En quoi modifie-t-on la structure des systèmes ? Les apprenants ne transforment en rien les ordinateurs qu'ils utilisent, sauf s'ils introduisent un virus qui « plante » la machine.

<sup>10</sup> La langue est un outil, pas un objectif en soi. On devrait axer les examens d'entrée à l'université plus sur le projet du futur étudiant et moins sur ses résultats académiques. Toutefois, au Japon, plus que partout ailleurs, le projet personnel risque de s'opposer aux projets des groupes humains qui composent la société.

pas sur la quantité d'informations et de compétences supposée acquise par tous selon un programme préétabli, mais se construira sur la diversité des expériences que produit naturellement un véritable système de communication. Chaque apprenant pourra ainsi devenir l'expert de l'autre.

Toutefois, la seule communication ne suffit pas. Car avant de réagir à une situation de communication, il faut qu'il y ait d'abord une action qui déclenche la communication, en l'occurrence l'expression. Cette expression première n'est pas celle du professeur comme dans une situation d'apprentissage dont le support est le manuel, mais celle de l'apprenant. C'est sur elle que le professeur agit. À partir d'une collection d'exemples dont le vocabulaire est essentiellement structural et n'excède pas les 500 mots, on fait travailler tout le monde de manière heuristique sur ce que nous appelons « l'algorithme » de la langue, c'est-à-dire l'ensemble des règles opératoires du système de la langue.

Cependant, cette expression risque de perdre son efficacité si l'apprenant n'arrive pas à inscrire chaque nouveau savoir-faire dans un système d'explication holistique. Pour éviter ce chaos, permettre une meilleure assimilation et faciliter l'échange de compétences entre tous, le professeur doit nécessairement proposer aux apprenants des outils. Ces outils doivent remplir certains critères car ils doivent être rapidement assimilables, communs à tous et servir en permanence. Ceux-ci doivent être d'abord non verbaux et hautement symboliques, parce que décrire du verbal par du verbal n'est pas forcément judicieux<sup>11</sup>. En effet, en FLE, dans le cas de la grammaire par exemple, se superposent déjà les terminologies<sup>12</sup> de la langue source et de la langue cible. De plus, l'explication grammaticale utilisant fortement ce type de vocabulaire ne favorise pas la démarche déductive chez l'apprenant, que nous encourageons. Rares sont les manuels qui placent l'apprenant dans une véritable démarche déductive et permettent donc une assimilation correcte et durable. On pourrait faire les mêmes remarques avec la prononciation : le code du système phonétique international se superpose au code graphique de la langue cible.

<sup>11</sup> On ne peut pas en même temps s'exercer à parler la langue et parler sur la langue.

<sup>12</sup> Sans compter les nombreuses nomenclatures issues de la recherche linguistique (l'un parlera de complément d'objet indirect, l'autre surenchéra et parlera d'objet second et le dernier lâchera un complément d'attribution) qui ajoutent à la confusion.

Tout cela devient tout de suite très lourd. Toutefois, ces outils tels que nous les concevons, doivent donner aux apprenants la possibilité de les compléter. De plus, il faut qu'ils soient placés en permanence dans la classe afin que le professeur et les apprenants puissent s'y référer en toute circonstance. Enfin, ils doivent couvrir chaque composante de la langue dans sa totalité : phonèmes, graphèmes, morphèmes, classe de mots, constituants de la phrase (la signification étant prise en charge par la situation de communication en classe ou celle qui émerge à travers la plateforme d'échanges). Voilà l'ensemble des critères que doivent suivre les outils chargés d'encadrer l'expression.

En ce qui nous concerne, nous utilisons les tableaux de couleurs<sup>13</sup> établis par les personnes engagées dans l'approche Silent Way, mais on peut tout à fait développer ses propres outils. D'ailleurs, nous avons dû adapter les tableaux du Silent Way car à l'origine, les tableaux furent développés pour des enfants qui apprenaient leur propre langue, en particulier le tableau des graphies. Par ailleurs, si nous disposons de tableaux sur support papier, nous les projetons aussi souvent sur les écrans à notre disposition. Avec le tableau des graphèmes par exemple, les apprenants et le professeur sont en présence de toutes les graphies (lettre ou groupe de lettres) du français. Chaque graphie apparaît dans une couleur déterminée permettant de visualiser immédiatement sa prononciation<sup>14</sup>. Cet aspect holistique de chaque composante du système de la langue qui ne néglige pas non plus le détail est très rassurant pour l'apprenant : il est en contact avec le tout. Il sait qu'à tout moment, le professeur ou lui-même peut pointer la graphie du mot auquel il est exposé. De même, les panneaux muraux représentant les catégories de mots et les constituants dans la phrase, mis au point par Maurice Laurent, permettent de placer grâce à un pointage précis les mots et les phrases sur lesquels la classe travaille dans un cadre organisé. Ces tableaux, muets au départ, se remplissent

<sup>13</sup> Seuls les daltoniens peuvent avoir quelque difficulté à utiliser ce type d'outils.

<sup>14</sup> Certaines personnes affectées de troubles neurologiques comme la synesthésie (« Trouble de la perception sensorielle caractérisé par la perception d'une sensation supplémentaire à celle perçue normalement, dans une autre région du corps ou concernant un autre domaine sensoriel. » *Petit Robert*), perçoivent au travers des mots des couleurs. Cette confusion des sens qui fait voir les mots en couleur nous montre clairement non seulement la multiplicité des zones cérébrales qui interviennent dans le processus d'apprentissage d'une langue mais aussi leur extrême proximité.

peu à peu des assomptions des étudiants validées par le professeur. Je citerai Jean-Marc Colleta dans la préface du livre de Maurice Laurent, *Les Jeunes, la langue, la grammaire* : « Ses avantages sont considérables puisqu'il permet un travail collectif et simultané de l'ensemble du groupe classe [...] Au cours de ce travail sur les panneaux muraux (complété par des activités annexes) les élèves sont éminemment actifs puisqu'ils observent attentivement les pointages réalisés par l'enseignant ou leurs pairs, viennent pointer les énoncés apportés par l'enseignant, font part de leurs découvertes et échangent entre eux<sup>15</sup>. ». Ces tableaux permettent donc de faire des exercices systématiques, d'engager des sessions de récapitulation, de pointer du doigt au sens littéral du terme les difficultés.

En fait, les tableaux de Maurice Laurent, ainsi que tous ceux développés par le Silent Way, sont en conformité avec les dernières découvertes faites dans le secteur des neurosciences et des sciences cognitives. Je renvoie au livre récent de Stanislas Dehaene, *Les Neurones de la lecture* : à chaque tableau correspond une aire corticale du cerveau parmi toutes celles dédiées au langage et à chaque élément du tableau un faisceau de neurones. L'apprentissage dans un environnement où chaque composante du système de la langue est présentée symboliquement de manière holistique, mais aussi où chaque élément de la langue peut être pointé de manière précise (non symbolique puisqu'il résulte d'assomptions approuvées par le professeur), donne la possibilité aux apprenants de faire fonctionner simultanément toutes leurs aires<sup>16</sup> corticales susceptibles d'y être impliquées. Le fait que les projections mentales de l'apprenant puissent s'appuyer sur une cartographie exhaustive et précise du français renforce et accélère les apprentissages. Par ailleurs, le fait que les apprenants doivent se lever et pointer sur le tableau ou l'écran permet d'activer le substrat sensori-moteur qui est à la base de toute activité intellectuelle comme le défendent Francisco Varela dans son livre *L'inscription cor-*

---

<sup>15</sup> Laurent M. (2004), *Les Jeunes, la langue, la grammaire*, Besançon : Une Éducation pour demain, p. 12.

<sup>16</sup> Stanislas Dehaene, dans son livre, montre clairement que ce sont toujours les mêmes circuits neuronaux qui interviennent et ce, quelles que soient les langues, les cultures, les écritures ou les méthodes d'enseignement.

*corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*<sup>17</sup> et Antonio R. Damasio dans *Le sentiment même de soi. Corps, émotion, conscience*<sup>18</sup>.

Le développement de ces outils peut être poursuivi et magnifié grâce aux salles CALL. En effet, le développement technologique permet de créer dans une pièce un environnement virtuel « réactif » sous le regard du professeur : la technologie rend possible désormais d'agir non seulement sur des objets en 2D (écran tactile), mais aussi dernièrement en 3D (hologramme interactif). Les apprenants peuvent désormais manipuler des mots, des sons, des images au sein de systèmes symboliques. L'objectif de cette virtualisation machine est de stimuler et d'aider les apprenants à évoquer de manière intermodale (audition, vision, kinésie) les systèmes linguistiques qu'ils doivent intégrer et ainsi d'accélérer leurs apprentissages. On le voit, l'avenir des salles CALL ne réside pas tant à remplir de contenus les disques durs des ordinateurs ni à créer des batteries d'exercices inertes (tout ça est secondaire et correspond à la phase industrielle de l'apprentissage), mais à développer des logiciels de virtualisation « interactifs » qui conduisent les apprenants à mieux maîtriser et à renforcer leurs apprentissages.

Ce dispositif logiciel de stimulation peut se combiner à d'autres types d'outils comme la réalité augmentée : c'est un système informatique qui superpose l'image d'un modèle virtuel 2D ou 3D sur une image de la réalité et ceci en temps réel. Ce rajout d'information à la réalité peut servir aux apprenants à travers par exemple la rétroaction biologique (biofeedback) : un apprenant placé devant un écran d'ordinateur ou appareillé de lunettes spéciales, produit une chaîne sonore. À mesure qu'il parle, s'affiche sur l'écran la courbe de sa voix en temps réel. Il doit faire correspondre la courbe de sa voix à celle d'un modèle (matching).

Il faut bien se rendre à l'évidence, les salles CALL sont appelées à prendre un développement considérable dans l'enseignement des langues. Leur modifiabilité, leur fiabilité et l'augmentation de leurs possibilités vont nous conduire à davantage développer l'aspect logiciel plutôt qu'à remplir la mé-

<sup>17</sup> Varela F. (1993), *L'Inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*, Paris : Seuil.

<sup>18</sup> Damasio A. R. (1999), *Le Sentiment même de soi. Corps, émotion, conscience*, Paris : Odile Jacob.

moire des unités centrales.

Voilà les raisons pour lesquelles nous croyons que l'utilisation de méthodes de langue aurait intérêt à disparaître peu à peu au profit de lieux d'apprentissage. En effet, de par leur nature, les manuels de langue ne peuvent répondre à ce qu'exige une véritable situation de communication. À l'opposé, les salles CALL offrent à l'apprenant un système ouvert : il peut agir sur des systèmes inertes réactifs et communiquer avec d'autres systèmes vivants à travers internet, à la fois à l'oral et à l'écrit. L'apprenant devient un élément dynamique de l'ensemble et non plus un élément passif, attendant que le professeur lui livre les informations et lui donne des consignes puisque toute son activité part d'un projet personnel. Ces informations ne sont plus prédigérées par les concepteurs de méthode, et gardent toute leur fraîcheur. Car le professeur n'est plus à l'origine des informations prises dans un manuel et elles ne convergent plus vers lui. Il se met sur leurs passages et aide l'apprenant à les décoder. Le décodage de l'information se fait naturellement sur le mode heuristique. C'est-à-dire que l'apprenant fait des hypothèses que le professeur valide ou non. Le différentiel d'informations et de compétences, qui s'établit fatalement entre les divers groupes de la classe, suscite bien évidemment l'échange : cela donne l'occasion d'un réinvestissement pour les uns et d'un nouvel apprentissage pour les autres. Mais nous l'avons dit, il est important que toute cette activité s'appuie sur les mêmes outils d'aide à l'élucidation pour conduire chacun vers un savoir maîtrisé. Ces outils doivent être préparés de façon à présenter chaque composante d'une langue (phonème, graphème, morphème, tableaux des classes de mots, tableau des constituants de la phrase) de manière holistique, outils au moyen desquels chaque apprenant peut faire ses hypothèses. Nous utilisons les outils développés par les pédagogues issus du Silent Way, mais on peut très bien en imaginer d'autres pour peu qu'ils respectent certains critères énoncés par la recherche en provenance des neurosciences et des sciences cognitives. Cette créativité est d'ailleurs de mise si l'on est dans une salle CALL. L'informatique permet en effet de générer des mondes virtuels en 2D ou 3D réactifs et structurés au sein de la réalité permettant à l'apprenant d'amorcer une évocation (films mentaux) et d'induire donc un apprentissage. De fait, il s'agit d'affiner l'outil informatique et de l'adapter au fonctionnement et à la spécificité du cerveau. C'est pour cette rai-

son que les neurologues, les cognitivistes, les informaticiens, les pédagogues et les didacticiens doivent travailler de concert afin d'accorder l'enseignement au réel fonctionnement du cerveau. Pour dire simplement les choses, la topologie et le degré de plasticité du cerveau doivent guider l'organisation et le fonctionnement des futures salles CALL, ainsi que les stratégies d'enseignement utilisées en classe, tout en sachant que le fonctionnement du cerveau n'entretient aucun rapport avec celui d'un ordinateur. Nous avons conscience bien évidemment que c'est un véritable saut épistémologique que nous appelons de nos vœux.

### **Bibliographie**

- Andler D., Livet P., Anspach M. et Cummins R. (2004), *Introduction aux sciences cognitives*, Paris : Gallimard, Folio essais.
- Damasio R. A. (1995), *L'Erreur de Descartes*, Paris : Odile Jacob.
- Damasio R. A. (2000), *Le Sentiment même de soi : corps, émotions, conscience*, Paris : Odile Jacob.
- Damasio R. A. (2003), *Spinoza avait raison : joie et tristesse, le cerveau des émotions*, Paris : Odile Jacob.
- Dehaene S. (2007), *Les Neurones de la lecture*, Paris : Odile Jacob.
- Dessus, P. et Gentaz E. (2006), *Apprentissage et enseignement : sciences cognitives et éducation*, Paris : Dunod.
- Edelman M. R. (1992), *Biologie de la conscience*, Paris : Odile Jacob.
- Gattegno C. (1985), *The common sense of teaching and writing*, New York : Educational Solutions.
- Laurent M. (2004), *Les Jeunes, la langue, la grammaire*, Besançon : UEPD.
- Paradis, M. (1994), « Neurolinguistics aspects of implicit and explicit Memory: implications for bilingualism » in N. Ellis (éd.), *Implicit and explicit Learning of Second Languages*, London : Academic Press, pp. 393-419.
- Riegel M., Pellat J.-C. et Rioul R. (1994), *Grammaire méthodique du français*, Paris : PUF.
- Varela F., Thompson E. et Rosch E. (1993), *L'Inscription corporelle de l'esprit : sciences cognitives et expérience humaine*, Paris : Seuil, La couleur des idées.

(Université Sophia)