

Méthode naturelle pour l'apprentissage des langues

Souvent méconnue dans le secondaire, la pédagogie Freinet, en classe de langues, a pourtant donné lieu à de multiples expériences et pratiques dans les années passées, même si les traces ne subsistent plus dans les éditions actuelles. Rappelons les dossiers pédagogiques, les articles parus dans L'Éducateur, la Brèche, les premiers « inter CC » 1958, gerbe de créations, d'échanges d'une douzaine d'établissements français, algérien, tunisien, belge, hongrois, allemand, malgache...

Des enseignants Freinet du primaire, du secondaire et du supérieur travaillent actuellement à développer des échanges de pratiques, de réflexions théoriques avec d'autres novateurs..

Gérald Schlemminger enseigne l'allemand et le français. Il a travaillé en collège, au lycée et à l'université. Il est actuellement en poste à l'université de Paris-Sud XI.

Il est membre du CRELO (Centre de recherche en enseignement de langues d'Orsay).

Il est responsable du secteur « Langues » de l'ICEM et rédacteur de la revue Tracer qui relate des expériences « Freinet » en classes de langues, de l'école primaire à l'enseignement supérieur.

Lorsqu'on parle des méthodes naturelles, il s'agit moins de procédés d'enseignement précis que d'une théorie générale d'apprentissage qui se situe dans la tradition de la psychologie sensualiste et associationniste et selon laquelle la connaissance se construit à partir des impressions sensorielles élémentaires (la vue, l'ouïe, le toucher ...) ; un travail comparatif et associatif des différentes sensations, complété par le travail de la mémoire, permet de laisser des empreintes dans « l'esprit » fixées comme « idées ».

Quelques concepts de la méthode naturelle appliqués à l'enseignement des langues

Toute acquisition ne se fait pas spontanément mais par **l'expérience à même la vie** et le milieu. ; le maître met en place des **sollicitations « naturelles »**, extraites de contextes non-scolaires c'est-à-dire qu'il pose le cadre pour que la correspondance, les enquêtes, etc. puissent être réalisées.

Les procédés de l'apprentissage

Il n'y a pas de moyens spécifiques pour apprendre une langue. C'est en exerçant son activité de producteur de langage que l'élève apprend la langue. C'est par **le tâtonnement expérimental et l'expression libre** que l'élève fait des essais, analyse et émet des hypothèses à propos de la langue étrangère, les

vérifie, aidé par la correction individuelle ou collective. Cette recherche se caractérise par une grande **perméabilité à l'expérience** et le groupe classe joue le rôle de « **recours-barrière** ». L'élève intègre le savoir et le savoir-faire linguistiques par les voies qui lui sont propres. Ainsi, il se construit « sa » langue étrangère (en psycholinguistique, nous parlons de la construction de l'interlangue) qui, au fur et à mesure des expériences, se rapproche de plus en plus de la langue cible.

Pourquoi apprendre une langue étrangère ?

La question principale de l'apprentissage d'une langue est celle de la communication ; elle est celle du pourquoi parler en langue étrangère dans la situation de classe. **Une fois que l'élève aura trouvé pour lui une réponse, il saura apprendre aisément cette langue étrangère.**

C'est donc le déploiement des procédés et réseaux de communication (la correspondance, le journal de classe, le texte libre, l'enquête, l'exposé, le débat...) qui induisent le processus de l'apprentissage.

Les motivations

Elles se situent en amont de la chaîne des actes pédagogiques : partir des pratiques socialisées de communication pour motiver l'expression personnelle.

L'emploi correct de la langue :

Il est **subordonné à son usage individuel**. Puisque l'objectif du cours de langue est la communication avec autrui, l'importance est donnée au message, à son contenu qu'il s'agit de transmettre ou de comprendre. La forme linguistique n'est qu'un outil, certes nécessaire à une bonne compréhension et émission du message, mais elle ne constitue pas un but en soi.

Appropriation du sens :

La maîtrise du sens d'un nouveau fait de langue **précède la manipulation** et la maîtrise de sa structure linguistique. L'important reste la compréhension du message. C'est son contenu qui motive l'utilisation et donc l'apprentissage des structures.

Que se passe-t-il pratiquement dans une classe de langue ?

Prenons comme référence les phases de l'apprentissage telles qu'on les nomme en didactique des langues : la découverte du sens - l'assimilation - la fixation - le transfert - l'évaluation. Pour une meilleure compréhension de ce qui se passe dans une classe de langues en pédagogie Freinet, nous mettons en parallèle la méthode naturelle et la méthode audiovisuelle telle qu'elle est prônée par les instructions.

La découverte du sens

Selon les situations de classe et le niveau de langue, **les procédés** utilisés pour la découverte du sens des faits de langue nouveaux, selon la méthode naturelle, sont variables. Par

exemple, il s'agit simplement de prendre connaissance d'un courrier : l'enseignant, voire un élève qui a réceptionné le courrier et l'a déjà analysé, fait un résumé du contenu en langue maternelle ; le texte est lu ensuite et les éléments jugés trop difficiles ou n'ayant que peu d'intérêt linguistique pour le moment, sont traduits, et, éventuellement, notés dans le cahier de grammaire, pour un travail ultérieur. D'autres fois, parce que le matériel se prête à un travail linguistique plus approfondi, par exemple un prospectus envoyé par la classe correspondante, la découverte du sens se fait par des procédés directs à l'aide de supports iconographiques, de gestes, etc. Elle peut aussi s'effectuer, en présence du document, à travers une analyse comparative des langues et la construction d'hypothèses sur le sens. Il s'agit alors d'un dialogue entre élèves, entre élèves et professeur. Le professeur peut aussi choisir une approche de compréhension globale : il fait une première lecture du document (ou l'audition, s'il est enregistré) pour discuter, en langue étrangère, du sens global avec les élèves. D'autres façons de procéder à la découverte du sens sont possibles.

Cette première approche ne s'avère en principe pas trop difficile, car les élèves se souviennent de ce qu'ils ont demandé à leurs correspondants, se rappellent des acquis antérieurs, etc. Ensuite, avec l'aide du professeur, ils procèdent, en présence du document, à l'exploration du sens détaillé par tâtonnement. Cette phase d'appropriation du sens s'effectue tout naturellement en langue maternelle.

Les procédés d'appropriation du sens sont donc soumis aux conditions de l'utilisation et de

communication du document pour la classe. L'objectif premier reste la compréhension. Au groupe classe et au professeur de décider, après avoir pris connaissance du document, s'il vaut la peine d'être approfondi par la suite.

Rappelons que les procédés d'assimilation ne sont mis en oeuvre que lorsque le sens des faits nouveaux est maîtrisé par l'élève.

Quels sont **les procédés directs** utilisés par **la méthode audiovisuelle** ?

Texte libre n°47 le 7/9/69

THE SINGER'S SONG

When there is no rain
There are clouds
And when you take my arm
My pen doesn't sleep.

Around again
Always around

Time is waiting
For an answer.
Who will think ?
Who will smell ?

Rain and tears
Waiting for the sun
When the sky is blue
There are no flowers
And when you love me
My dream is not real,

Around again
Always around

O my lovely Song
My last hair. My last dream
Think of something real
And write for your pen.
Time is not answering
Then, I love and I think

Bernard M.

Actuellement, les instructions et programmes en langue proposent un schéma précis selon lequel l'enseignant est supposé procéder ainsi :

-aide préalable à la compréhension. But : introduction de quelques tournures difficiles ;

- vision-audition simultanées de l'ensemble du dialogue de base, sans document. But première approche globale du document;

- reconstitution narrative et collective du contenu global;

- élucidation (par le biais de la technique maïeutique). But : compréhension globale et introduction des faits de langue nouveaux. Si le dialogue est long, ce travail se fait réplique par réplique.

Fait important, pour la découverte du sens, l'élève n'est pas en présence du document. Il base sa compréhension exclusivement sur la présentation visuelle d'une scène et ce qu'il a entendu. L'enseignant, en suivant les consignes du manuel, a une idée très précise de ce qu'il veut introduire comme lexique nouveau. Il oriente par conséquent le dialogue, de manière à induire la bonne réponse des élèves. L'enseignant est supposé savoir quels faits linguistiques l'élève ne maîtrise pas. Cependant, il n'est pas garanti que la compréhension soit suffisamment assurée pour procéder aux phases suivantes d'assimilation et de fixation. Car dans ce « jeu de devinette-réponse », l'élève réplique à des questions isolées, sans nécessairement maîtriser intégralement le sens de sa réponse ou de l'image qu'il commente. Il n'est pas rare que l'élève ne commence à comprendre une structure qu'à la séquence lexicale, ou à la maison, s'il entreprend la démarche individuelle de

recherches lexicales.

L'assimilation

Dans une classe de type Freinet, à l'enseignant de sélectionner les faits de langue qui méritent d'être appris d'une manière active, ceux qu'il faut seulement savoir reconnaître et ceux qui ne comportent aucun intérêt. Il s'ensuit alors **les procédés d'assimilation** habituels, **tels qu'ils sont aussi prônés par la méthode audiovisuelle** (audition fractionnée, répétition et reconstruction collectives et individuelles, lecture ...) sur lesquels nous ne nous étendrons pas ici.

La fixation et le transfert

L'étape la plus importante de l'apprentissage, celle de la fixation et du transfert, consiste dans le réemploi des mots assimilés dans des situations nouvelles. Dans **la méthode audiovisuelle**, elle se limite souvent au travail **des exercices du manuel**. Dans **une classe de type Freinet**, c'est la phase la plus intensive et la plus longue : la correspondance interscolaire et l'enquête engendrent l'introduction de multiples outils, tels que le texte libre, le journal, la sortie-enquête, l'exposé, le débat... ainsi que la mise en place de techniques de gestion des apprentissages (le plan de travail, les fichiers autocorrectifs de travail individuel, etc.) et de gestion de groupe : l'organisation du travail en groupes, l'attribution de fonctions, rôles et responsabilités assumées par les élèves, le conseil... Cette phase se passe donc dans un contexte de **communication réelle** en

langue étrangère :

-la discussion sur l'utilisation et l'exploitation des documents, de la correspondance, etc.

- l'exploitation même des documents : faire un résumé pour le journal, un expose...

- les réponses individuelles et collectives à effectuer : description de la réaction de la classe, présentation de faits semblables vécus par les élèves, demande de supplément d'information, recherche de documents pour les correspondants...

Cette activité coopérative amène un changement fondamental du statut de la langue étrangère en classe de langue : elle devient un réel moyen de communication à l'intérieur de la classe et avec l'extérieur.

Évaluation

En classe de type Freinet, elle n'est pas sommative, mais **formative et individuelle**. Elle s'effectue essentiellement par le biais du plan de travail, à l'aide de **brevets**. La progression dans les apprentissages est reconnue et affichée dans **les « couleurs de compétences »**. Dans les classes s'inspirant de la pédagogie institutionnelle, ce tableau est complété par celui des **« ceintures de comportement »**, indiquant le niveau de maturation des élèves dans le cadre de la vie sociale du groupe classe.

Le modèle de l'apprentissage

Le modèle de l'apprentissage **actuellement dominant** stipule qu'un élève, apprenant une

langue étrangère, passerait par **les mêmes étapes** que celles qu'il a vécues lors de l'apprentissage de **sa langue maternelle**. En classe de langues, il ne ferait que réactualiser cette compétence linguistique innée. C'est ce modèle (appelé « naturaliste ») qui, à quelques variantes près, reste souvent la matrice pour la construction des manuels de débutants. Ainsi, les auteurs de manuels ont souvent tendance à vouloir mettre l'élève au même niveau et dans la même situation qu'un « native speaker » en phase d'apprentissage de sa langue maternelle. Ils prennent l'apprenant pour quelqu'un qui ne sait pas téléphoner, se mettre à table, faire des courses, etc. Ce modèle place sur le même plan l'acquisition des techniques culturelles et des structures linguistiques correspondantes. Cependant, les premières sont généralement déjà acquises (lorsqu'il s'agit de cultures occidentales), les dernières restent à apprendre.

Cette confusion a comme conséquence de présenter à l'élève (surtout au débutant) **une réduction exagérée**, non seulement linguistique mais aussi conceptuelle, de la complexité du monde et des relations humaines. Ce décalage entre les capacités intellectuelles et linguistiques réelles et celles exigées par le manuel induit **une tendance à l'infantilisation** de l'apprentissage qui n'est pas pour motiver l'apprenant. Ce décalage va grandissant avec la maturité de l'élève.

La méthode naturelle n'a pas développé un concept d'acquisition de langue. Mais dans la pratique de classe, elle s'oppose au réductionnisme du modèle naturaliste. Les multiples expériences en classe de langue permettent de dire que les techniques Freinet demandent à l'élève **d'employer toutes ses compétences intellectuelles et affectives pour qu'une coopération dans le travail puisse se mettre en place, pour**

que la correspondance puisse réussir.

N'omettons pas de rappeler que la méthode naturelle en classe de langues n'est pas un concept propre à la pédagogie Freinet. La plupart des méthodes de langues dites « non conventionnelles » s'y réfèrent d'une manière très générale, telles le « Community Language Learning » et, en partie, la suggestopédie, pour n'en citer que quelques-unes. Mais, contrairement à celles-ci, la pédagogie Freinet dispose d'outils pédagogiques et de techniques de classe très précis pour la mise en oeuvre de la méthode naturelle dans un cours de langue.

Adresse du secteur "Langues de l'ICEM et de la rédaction de la revue Tracer : G. Schleminger; Université de Paris XI, Département de langues, Bât.336 91405 ORSAY Cedex

Méthode naturelle d'anglais en école primaire

Florence Saint-Luc est institutrice à l'école primaire Frédéric Mistral de Solliès-Pont dans le Var. Elle est militante du secteur international de l'ICEM.

Elle a enseigné plusieurs années en cours moyen et a assumé l'enseignement précoce de l'anglais dans ses classes. Elle développe ici son expérience qui s'est déroulée dans le cadre des expériences ministérielles de sensibilisation à une langue étrangère.

Cette expérience d'un apprentissage motivé d'une langue étrangère, grâce à la correspondance, a pu se dérouler pendant deux ans avec une classe d'élèves de 12 ans de Budapest et une année avec une classe d'âge équivalent de l'école internationale des Nations Unies à New York.

Le travail de lecture des lettres reçues

Le courrier envoyé et reçu était collectif et individuel : lettres, cadeaux, cassettes vidéo et audio, albums, expositions, panneaux de photographies commentées. Afin d'exposer

clairement le fonctionnement de la méthode naturelle telle que j'ai essayé de la mettre en place, j'ai choisi de présenter ici une situation concrète et de l'analyser.

Sandra avait envoyé pour Noël à sa correspondante Melody un très joli cadeau. Nos correspondants nous avaient adressé, dans un colis suivant, en mai 93, un panneau de photos. L'une d'elles portait la légende suivante : « *a lot of us admired Melodys present* ». Les réactions de mes élèves ayant été filmées en vidéo, je peux les retranscrire de manière précise. Elles sont assez représentatives de la

manière dont les enfants émettent leurs hypothèses ; on y retrouve quatre démarches essentielles.

A. Réinvestissement d'acquis antérieurs

Quelques enfants s'interrogent sur la signification de 's dans « *Melody's present* ».

Thomas propose : « *s=est et l'apostrophe est mise pour i.* »

L'hypothèse est aussitôt récupérée par Jonathan qui l'a replace dans son contexte (voir paragraphe précédent).

Christophe propose : « *of, c'est de* » Marine : « *a lot of c'est beaucoup de* ». Ces hypothèses sont tirées de deux situations différentes : « 's » a été repéré dans « *My name's* » utilisé dans la présentation de début d'année aux correspondants. « *of* » a été isolé dans une lettre collective des hongrois. « *a lot* » est tiré d'une chanson apprise précédemment.

B. Comparaison avec le français

Jonathan s'exclame : « *admired, c'est ont admiré et present, c'est présent* ».

Après avoir écouté l'intervention de Thomas dans la partie A, Jonathan annonce : « *Melody est présente* ». La phrase ne voulant rien dire dans le contexte, personne ne la reprend en compte et elle est éliminée par le groupe.

Mais Laure s'écrie : « *Present, c'est cadeau !* ».

Les problèmes de lien entre cadeau et Melody ne sont pas éclaircis.

L'abandon, comme la validation d'une hypothèse, font partie d'un processus intimement lié à la méthode naturelle : le tâtonnement expérimental.

Lettre n°1 des Hongrois

We are, the children from Budapest. We are happy to have you as pen friends.

Our school is in Vajk street 16-20. We live near the airport. We have been learning English for 2 years. Our English teacher is Miss Agnès.

Budapest our capital is very beautiful. There are many old buildings.

Sophia, Lasslo Balazs, Francis Endly, Victor Szeleneja, Gabor Bennisik

Les correspondants hongrois lors d'une sortie-enquête.



C. Utilisation d'outils prises d'indices à l'extérieur

Rémi, qui possède le livre d'anglais de cinquième de son frère, cherche dans le lexique et nous donne la signification de « *use* ». Mais comme il fait une erreur de lecture, son hypothèse est abandonnée.

D. Déduction d'après le contexte

Laure s'écrie encore une fois « *c'est les cadeaux de Mélody !* »

Marine ajoute : « *non, il n'y en a qu'un. C'est: beaucoup de gens ont admiré le cadeau de Mélody.* »

La part de l'enseignante : j'interviens alors pour préciser que « *us* » représente « *nous* ».

Il est évident qu'ici, le cas possessif n'a été compris, après erreur, que de manière intuitive. Cependant, une chanson appropriée peut permettre de le retrouver dans un autre contexte. Cette tournure peut alors être réinvestie par tâtonnement dans des lettres individuelles et collectives suivantes.

En général, environ 80 % du sens était compris grâce à une discussion entre les élèves, ceci dès la première année de la langue...

Le travail d'écriture

Chacun écrivait son texte de manière plus ou moins autonome, à l'aide d'anciennes lettres déjà étudiées, de chansons, de textes écrits par d'autres, grâce à l'entraide, aux dictionnaires... Tous



étaient libres de choisir la ou les démarche(s). Je passais ensuite et corrigeais le texte qui était recopié sur une grande affiche pour que d'autres puissent éventuellement s'en servir.

Puis les enfants présentaient leurs écrits : ils les lisaient à voix haute (souvent avec mon aide) et les autres essayaient d'en comprendre le sens. L'auteur pouvait traduire, en dernier recours.

La correspondance audio et vidéo

Le travail à l'oral et la prononciation ont été surtout pratiqués grâce à la vidéo. En effet, le souci d'être compris représente une exigence bien plus importante que le fait de mieux dire... pour faire plaisir à l'enseignant.

En début d'année : les enfants se sont présentés un par un pour chercher leur correspondant individuel. Certains, cependant, ont refusé de prendre un correspondant hongrois : peut-être ne se sentaient-ils pas capables d'assumer une correspondance en anglais?

Puis nous avons filmé notre classe, notre école et les commentaires ont été faits en anglais. Les correspondants ont

pu voir nos cassettes, mais comme il leur était impossible de filmer, le retour a été fait sous forme de panneaux de photos avec commentaires,

Lors du séjour de nos correspondants français chez nous, en fin d'année, nous avons fait des sorties dans la région. Les enfants ont choisi de faire un montage vidéo avec commentaires en anglais pour nos amis hongrois que nous ne pouvions rencontrer,

La correspondance permet à chaque partenaire de mieux découvrir sa spécificité par comparaison avec d'autres modes de vies, d'autres milieux. Elle est également une éducation à la paix, par la découverte et le respect de la différence.

L'évaluation

Evaluer les acquis en anglais n'était absolument pas ma préoccupation. Cependant cette demande est apparue dans la classe au mois de février 93, c'est-à-dire lors de la deuxième année d'anglais avec le groupe d'enfants concernés (CM1 que j'avais gardés au CM2). Puisqu'en français et en mathématiques, nous avions des brevets, les enfants en voulaient également en anglais.

Je leur ai alors proposé

d'imaginer un brevet en s'organisant de la manière qu'ils souhaitaient. Deux garçons (l'un brillant et un autre en échec) et une fille se sont mis parallèlement au travail. Lorsque les deux projets ont été prêts, ils ont été lus à la classe, critiqués. Un nouveau projet mettant en commun les deux précédents a été élaboré et tapé à l'ordinateur. L'ensemble de la classe a demandé à passer les épreuves.

Après avoir pris conscience de certaines lacunes, les élèves ayant échoué ont demandé des outils pour être en mesure de le réussir. Nous ne disposions d'aucun fichier de travail personnel en anglais; le seul recours fut un travail collectif et deux groupes d'entraide.

Les enfants ont alors vraiment pris conscience de la difficulté orthographique de l'anglais, dimension qu'ils avaient entrevue, mais pas vraiment mesurée...

En conclusion

Malgré cet aspect, les enfants ont été très motivés et enthousiastes pour l'apprentissage de l'anglais, et ils arrivent cette année au collège avec un bagage intéressant. Le problème reste, pour les professeurs, de pouvoir « gérer l'hétérogénéité » : tous les enfants n'arrivent « *malheureusement pas vierges* » ! Pourquoi persister à commencer le livre d'anglais à la page 1 pour tous? Certains livres de sixième ont paraît-il été modifiés pour tenir compte de cette donnée, avec deux niveaux par chapitre.

N'y a-t-il pas là un danger pour les enfants de perdre cette motivation première, d'abord à cause de ce nivellement par le bas, mais également si l'évaluation est ressentie comme stressante, culpabilisante et sans système de remédiation ?

Brevet d'anglais

<i>Relie</i>	1	nous	<i>Écris en anglais:</i>	1...	8...	15...
	She	elle	<i>sur 10</i>	2...	9...	16...
	You	il		3...	10.....	17...
<i>sur</i>	we	tu		4...	11...	18...
10	they	vous		5...	12...	19...
	he	ils		6...	13...	20...
		elles		7...	14...	

Traduis: je m'appelle: ...

Il y a un garçon: ...

Elle est belle:

Nous sommes forts: **sur 10**

J'ai une fraise:

Mon école:

il y a des filles:

Je suis intelligent:

Un pommier:

J'ai 11 ans :

To go:... To see :.... To drink:....

To eat: je n'aime pas les gâteaux: **sur 6**

Je n'ai pas acheté de chewing-gum:

Conjugué le verbe aimer au présent en anglais **sur 4****Le brevet est réussi avec une note supérieure ou égale à 32/40.***Brevet élaboré avec les enfants (voir page 24).***Texte libre n° 31 le 15/4/69**

THE WIND !
 Wind ! Wind
 The wind blows
 Blows the wind
 On the window
 Oh wind Oh wind!
 Blowing, blowing
 Oh wind ! Oh wind !
 On the windows !
 I am looking at
 through the window
 I am looping at
 The wind blowing
 To the window
 Wind ! Wind !
 The wind blows
 Blows the wind
 On the window !

Bernard M.

Le cahier d'expression de Bernard

Michel Bertrand, Principal du collège Célestin-Freinet à Sainte-Maure-de-Touraine, a une longue expérience de la méthode naturelle en langues. Dès 1962, il a tenté d'adapter la pédagogie Freinet au secondaire. Devenu chef d'établissement, ses efforts ont porté sur l'animation d'une vie scolaire coopérative. Avec toute l'équipe éducative, il a réussi à faire vivre une pédagogie épanouissante pour les adolescents et les adultes (lire les numéros 41 et 42 du Nouvel Educateur, septembre et octobre 93).

Bernard fait partie d'une classe

qui a fonctionné pendant deux ans (4e/3e) en privilégiant la **technique du texte libre**, au rythme d'une présentation collective hebdomadaire. Il écrira, sur le même cahier de brouillon (22 x 16 cm. 200 pages à anneaux) 41 textes et poèmes en 4^e, 6 pendant les vacances d'été, et encore 50 poèmes jusqu'en novembre de sa seconde au lycée, en continuant à me transmettre le cahier pour correction.

On notera l'augmentation régulière du rythme de l'écriture. Il dira quelques années plus tard, lorsque je lui ai demandé de commenter ses 185 productions : « *Je rajoutais des pages, car je sentais avoir beaucoup à dire avant de me taire définitivement*

à la fin du cahier. Je prolongeais le cahier, me mettant à l'abri de ma décision après la dernière page. »

Il numérote et date ses textes et à partir du 63, il ajoute l'heure. On constate ainsi qu'il écrit **à toute heure du jour et de la nuit**, souvent entre 23 h et 1h, même pendant les vacances : « *je m'étais réveillé dans la nuit et avais écrit ceci.* » Il écrit en tous lieux. Des poèmes sont écrits « *dans le noir, sur le rebord d'une fenêtre.* ». « *Il m'était impossible de relire* », ou encore, en seconde « *Chanson écrite en cours de math* », « *Poème écrit dans le train de Tours à Paris* » : deux vieilles dames discutaient politique et

s'inquiétaient de ce que les Chinois possédaient la bombe atomique. «*Texte écrit un samedi après-midi où j'étais allé me réfugier au collège, parce que trop de bruit à la maison.* »

Au début, ce sont des textes écrits ou entendus en expression libre en français. Ses productions sont remplies des fautes les plus diverses. Je corrige les plus flagrantes ; il y en a trop. **Mais Bernard ne s'en plaint pas**, bien au contraire : « *Les corrections apportées sont loin d'être un obstacle : elles n'enlèvent rien à la spontanéité et sont même parfois à l'origine d'un texte. Jamais les corrections ne m'ont découragé, au contraire, elles m'incitaient à vaincre la médiocrité de mon expression en créant davantage.* » Il parvient rapidement à un anglais plus correct dans les poèmes que dans les textes en prose qui demeurent des traductions très longtemps et qu'il abandonne très vite.

Arrivent ensuite **des textes écrits directement en anglais** (voir ci-contre texte n°18) à l'aide de formules répétées faisant réponse à des textes écrits en français. Et puis des textes et surtout **des poèmes pensés en anglais** (voir page 25, texte n°31) : « *texte écrit en anglais parce que cela sonnait mal en français* ». Refus de dire en français des choses vraiment ressenties. L'anglais devient donc un refuge : écrit pour soi avant tout.

Des poèmes sont provoqués par un mot qui a plu « *pedestrians* », « *sweetheart* », « *bedlam* », « *for heaven's sake* » ... Ils sont écrits pour **la musique des mots** et pour traduire **un état d'âme**. Ils se libèrent de la contrainte, de l'effort à penser dans la langue. Des phrases/textes jaillissent, qui sont une musique pure : « *We run faster than the long snake running for life with the wind* ».

Des poèmes immédiats, sans raison, aussi libres que ceux produits en français (voir page 20, texte n°47).

Et puis naît **le souci esthétique**, apparaissent **les jeux graphiques**. La mise en page apporte du sens et le motive : « *Plaisir d'écrire sur des papiers de couleurs différentes. Le papier est un prétexte au sens propre* ». Bernard écrit entre les morceaux d'un cercle éclaté : un fond de boîte à camembert découpé et collé sur la feuille, le texte étant fonction de l'espace laissé libre. Il varie et multiplie les procédés techniques : collages, montages, dépliant,

encres, peintures... et insensiblement mais inexorablement, le cahier de brouillon et de langue anglaise devient cahier d'expression libre polyvalente.

Bernard conclut :

« *Écrire ces textes m'a rendu un immense service, mieux, cela était nécessaire, indispensable. Apprendre à diriger son énergie sur un point précis plutôt que de la laisser partir dans tous sens, pour la santé de soi.* »

Texte libre n° 18, le 18/1/69

The maths problem

Eight o' clock!

I'm sitting at my desk pondering on a maths problem

A quarter past eight!

I'm still sitting at my desk pondering on a maths problem.

Half past eight!

And still, I'm sitting at my desk pondering on a maths problem.

A quarter to nine !

Always the same thing. I'm pondering on a maths problem,

Nine o'clock!

One hour has passed, and still no answer.

A quarter past nine!

I'm still looking at the same maths problem,

Half past nine!

The quarter hour passed too quickly.

A quarter to ten !

I am tired. I look at the problem but I can't find a solution.

Ten o'clock !

Two hours have passed and still nothing. I am sick of this.

I write some lines. I don't know what. But I write anything.

Five past ten !

Bernard M.

Une méthode naturelle...

1. Qu'est-ce qu'une méthode naturelle ?

- Une méthode naturelle c'est une théorie générale d'apprentissage, donc **un concept complexe**. Celui-ci ne peut se comprendre ou se définir qu'en connaissant « **ses attributs** », c'est-à-dire ses éléments caractéristiques et ses facteurs déterminants (conditions favorables en particulier).

- Il est intéressant de lister, d'analyser ces attributs afin de les mettre en place, donc de les pratiquer :

- soit de façon naturelle, selon un ordre non hiérarchisé, déterminé par les circonstances de la vie de la classe ;

- soit de manière ponctuelle, prioritaire ou non, comme l'institutionnalisation de **la correspondance** qui fait de **la langue** le véhicule nécessaire à la communication.

- installer et faire vivre une méthode naturelle exige donc de fonder les apprentissages sur des « attributs essentiels » :

- En premier lieu, prendre en compte **les motivations intrinsèques** de l'individu, ses besoins et ses désirs, son affectivité, et les représentations de ceux-ci, en permettant l'expression de ses choix et l'évolution de ses propres projets qui déterminent des objectifs.

- En second lieu, favoriser **l'expérience personnalisée** en permettant à l'individu de choisir ses stratégies intermédiaires, c'est-à-dire ses moyens et ses

rythmes, pour atteindre ses objectifs, tout en prenant appui sur des médiations adaptées et discrètes (part du groupe et du maître).

- En troisième lieu faciliter, dans cette démarche heuristique, à partir du vécu (concret ou imaginaire), l'élaboration individuelle et collective de savoirs, par un traitement interactif de l'information (tel que le tâtonnement expérimental). Celui-ci peut, en effet, favoriser le réinvestissement des acquis dans des situations diverses, nouvelles, afin de les mieux comprendre, voire de les maîtriser.

- Enfin, dans cette auto-socioconstruction de savoirs, **l'auto-évaluation et la coévaluation** fonctionnent en cours de processus, dans les rectifications et régulations permanentes du tâtonnement expérimental, mais aussi en terme de chemin parcouru, de résultats acquis (les textes et réflexions de Bernard dans son cahier d'expression en sont une illustration). C'est donc associer les individus à une évaluation formatrice susceptible de développer autonomie et responsabilité.

2. Quelques aspects révélés par ce dossier

Les témoignages et les réflexions de ce dossier font apparaître certains aspects de ces attributs

- **Les motivations.**

- **L'expérience personnalisée.**

- **L'expression libre, la création.**

2.1. Les motivations internes à l'apprentissage d'une langue

La communication, objectif naturel de l'espèce humaine, crée des motivations diverses, voire multiples, chez les individus, selon que seront privilégiés :

- **les échanges de type cognitif** : connaître la vie des autres par une curiosité naturelle enrichissante;

- **les relations affectives** comprendre et aider les autres, s'entraider, agir et penser ensemble.

2.2. L'expérience personnalisée

Elle s'exerce selon le processus du tâtonnement expérimental au travers des diverses techniques pratiquées : texte libre, enquêtes-questionnaires, correspondance, exposés, débats, journal, etc.

- L'emploi correct de la langue est subordonné à son usage individuel.

- On sait que la perméabilité à l'expérience est variable avec chaque individu.

- L'apprenant, producteur de langage, usera de ses propres voies d'intégration, voire d'une « interlangue ».

C'est aussi le recours-barrière qui s'exerce entre l'individu, le groupe et le maître, une coopération socialisante.

- La découverte du sens, son appropriation peuvent se vivre selon le processus du tâtonnement expérimental.

Les approximations successives : émissions d'hypothèses, leurs vérifications ou leurs destructions par comparaisons, par déductions, par apport d'informations nouvelles, nous apparaissent nettement lors de la lecture des lettres reçues au CM dans la recherche relatée par Florence Saint-Luc. Cette analyse comparative est confirmée par Gérald Schlemminger dans la confrontation qu'il fait avec les phases définies en didactique des langues.

La fixation, le transfert également évoqués et illustrés par le réinvestissement de mots acquis dans d'autres situations, tels que of, 's au CM, sont aussi des phases inhérentes au processus du tâtonnement expérimental.

2.3. Expression libre et création

C'est dans cette pratique de l'expression libre où l'apprenant, poussé par des pulsions internes, éprouve le besoin de faire, d'écrire, de s'investir, de créer,

que peut s'exercer à plein l'intervention de l'enseignant dans le cours et le sens de la construction. Quand se vit ainsi ce compagnonnage de l'adulte médiateur, comme la mère et l'enfant dès sa naissance, nous sommes au coeur de la méthode naturelle. Le document monographique de Michel Bertrand : « *Le cahier d'expression de Bernard* » nous révèle bien cet aspect fondamental dans cette démarche d'apprentissage.

J. et E Lèmery

Bibliographie : la correspondance interscolaire et l'enseignement des langues

Bertrand M. (1969), *Une méthode naturelle d'apprentissage de l'anglais en classe de 6^e: live english*. Dossiers pédagogiques no 44 (supplément de l'Éducateur).

Bertrand M. (1975), *Live English*. Dossiers pédagogiques no 102-104 (supplément de l'Éducateur).

Caillot C. (1981), *Du voyage linguistique* in : La Brèche 1981 n° 67/68 pp 10-15.

Caillot C. (1984), *Au delà des mythes. Une correspondance avec des Navajos* in : La Brèche 1984 n° 97 pp 1-2.

Gibert E. (1981), *Premier cycle : démarrage d'une correspondance en latin avec des élèves allemands (4e)* in : La Brèche 1981 n°76 p 8.

Haddad K. (1981), *Un voyage sans échange, mais quels échanges et quel voyage !* in : La Brèche 1981 n° 67-68 pp 16-17.

Janot A. (1974), *Correspondance adultes : Liller Rotherham* in : La Brèche 1974 no 4 pp 8-9.

Bolte H./Herrlitz W. (s. & dir, d. 1983) : *lernen im Fremdsprachenunterricht. Berichte aus alternativen Lernkonzeptionen*, Rijksuniversiteit Utrecht, Instituut "Frantzen" voor Duitsetaal-en letterkunde, Utrecht.

Le Besnerais G. (1981) *Être accueilli à Amsterdam, à Heidelberg... par des amis parlant français* in : La Brèche 1984 n°11 pp 22-24

Marois R. (1981), *Échanger avec des Français ? se disent les Anglais, pourquoi ?* in : La Brèche 1984 n° 12 pp 6-7.

Prévot A./Gibert R.-M. (1981) *Une correspondance en latin* in: La Brèche 1981 n° 72 p 6.

Roucaute N. (1971) : *Correspondance scolaire en espagnol* in : L'Éducateur 1971 n° 3.

Schlemminger G. (1985), *Deutsch-französische Familienchronik. Bericht eines deutsch-französischen Kursprojekts* in Fragen und Versuche (revue du mouvement Freinet allemand) 1985 n° 32 pp 4045.

Baillet D. (1984), *Nous avons des correspondants allemands* in La Brèche 1984 n° 98/99 pp 15-18.

Baillet D. (1985), *Wir haben brieffreunde in Köln, Berlin...* in: Fragen und Versuche (revue du mouvement Freinet allemand) 1985 n° 31 pp 25-34.