

De la pédagogie conventionnelle à la pédagogie active. Ensemble de trucs et d'astuces pour une pédagogie de la curiosité et de l'envie.

Par Alexandre Garcia, directeur pédagogique – Centre International d'Antibes

Une classe dans laquelle le processus d'apprentissage est gouverné par la pédagogie conventionnelle se caractérise trop souvent par une suractivité du professeur qui agit tel un chef d'orchestre. La classe n'est alors, pas un territoire de partage mais celui de l'enseignant. Cette domination symbolique s'exerce à plusieurs niveaux, elle induit une relation prof/élève des plus traditionnelles qui s'accompagne d'une certaine (ou d'une grande) passivité des apprenants et renforce la difficulté à motiver de la part de l'enseignant.

Nous sommes là, fort éloignés du précepte propre à une pédagogie moderne qui entend « *placer l'apprenant au cœur de l'apprentissage* ». Cette absence d'adhésion de l'apprenant, dévoile un autre facteur de dysfonctionnement que je nomme *la question de faim et de soif*, si précieuse pour aiguillonner l'envie d'apprendre. Car nous professeurs, sommes trop souvent réduits à donner, sans que nos élèves soient prêts à recevoir, et alors même qu'il nous revient de les placer en prédisposition favorable à notre enseignement et de leur ouvrir l'appétit pour la langue française.

Englué dans ces difficultés, l'enseignant a parfois recours aux documents authentiques. Une façon pour lui de changer de rythme ou d'échapper à l'emprise du manuel. Il croit aux vertus dynamisantes d'une chanson, d'une séquence de film, d'une image, d'un article... Las ! C'est oublier les deux effets négatifs qui guettent la classe et dont notre professeur sera sans doute également victime. Le premier, je l'appelle *l'effet soufflé* car, tout comme cette préparation culinaire, notre image, chanson ou séquence de film, sera appétissante dans les tout premiers instants, avant que cette vertu éphémère ne s'évanouisse.

Le second, *l'effet boomerang* est tout aussi néfaste. Le document authentique que le professeur aura lancé (distribué) dans la classe manquera bien souvent le but à atteindre et lui reviendra tel un boomerang... « *Jamais plus on ne m'y reprendra à faire travailler la classe avec cette chanson* » ou bien « *Je pensais que ça allait les intéresser et voilà le résultat, rien à en tirer !* » Notre professeur, seul ou dans la salle des profs, formulera regrets et appréciations douloureuses. C'est qu'un boomerang mal maîtrisé peut faire mal !

Voilà un cercle vicieux auquel il est difficile d'échapper. La pédagogie conventionnelle est souvent associée à l'adverbe trop. L'enseignant à tendance à donner trop, à dévoiler trop vite, à occuper trop l'espace classe, à parler trop... Cette *pédagogie du gavage* est contraire à une démarche innovante qui passe par « *l'homéopathie* » et la **frustration** qu'elle génère. Les chaînes de télévision l'ont bien compris qui interrompent un film, une émission, à un moment clé. Et que dire des scénaristes de séries qui mettent fin à une saison alors que l'histoire en est à un moment décisif. Gardons à l'esprit que stimuler l'enseignement passe par cette **frustration positive**, l'un des principes moteurs de l'humanité.

Analysons maintenant l'acte d'enseigner : tout professeur est habité par deux personnages. L'un, l'enseignant, cherche à transmettre des savoirs alors que son double, le pédagogue, s'intéresse à la manière de les transmettre. Face aux questions que l'enseignant se pose en préparant ses cours, son double essaie de lui apporter des conseils pertinents grâce à une réflexion nourrie de son expérience, de bon sens et d'observations qui, comme nous venons de le voir avec l'univers télévisuel, semble parfois éloignée du fait pédagogique.

Autre réflexion : inspirons-nous de la formule « *SNCF (ou RATP), et FLE* ». Qu'ont en commun les transports et notre enseignement ? A priori, rien. Sinon le fait que dans une gare, les gens ne se parlent que si le train a un problème. Le pédagogue, fort de cette observation soufflera à l'enseignant que c'est de l'imprévu, de l'incident, du retard dans un mécanisme bien huilé, que naît l'envie d'entrer en communication. A l'enseignant de faire en sorte que ses documents didactiques disposent d'ouvertures à la communication. Ainsi, une chanson, un texte, un article, un poème, une caricature, distribués à l'ensemble de la classe selon la démarche conventionnelle, n'éveilleront que difficilement la curiosité des élèves. Procédons autrement avec ce même support. Pour un dessin, occultons une partie, rendons-le insolite. Pour un texte, extrayons-en des phrases, ou de petits paragraphes, plaçons-les sur de jolies cartes et distribuons-les, non pas à toute la classe, mais à *la classe distribuée en mini-groupes*. Nous avons ainsi créé un jeu didactique. Une fois les difficultés linguistiques vues, chaque groupe devra élaborer des hypothèses d'élucidation. Une nouvelle carte sera ensuite distribuée par l'enseignant qui sera ainsi *en retrait* tout en restant disponible et attentif à la progression des groupes. Le document *déclencheur*, qu'il soit texte, chanson, article, est ainsi déstructuré. Les difficultés dosées, les parties du puzzle analysées. L'étude à petits pas du support pédagogique permet une découverte progressive du document. Les stratégies d'élucidation, mobilisent les *indices et inférences* qui font surgir du sens, échafauder des hypothèses. Ce travail de compréhension aura mobilisé l'ensemble de la classe qui, en outre, sera sûrement surprise par l'histoire réelle dévoilée à la fin.

Notre pédagogue fournira à son double enseignant deux derniers et précieux conseils pour compléter la voie de la pédagogie active qui place l'apprenant au cœur de son apprentissage. Ils concernent les principes de *restauration de l'équilibre cognitif* et de *marquage*, et correspondent aux besoins de l'individu à produire des réponses cohérentes face à une situation insolite, déstabilisante, et à « marquer » son territoire ou ses biens. Notre politique d'élucidation graduelle, engage les élèves dans une démarche collaborative et les force à s'impliquer, à s'investir dans des activités en relation à un support didactique qu'ils marquent ainsi de leur empreinte. Par voie de conséquence, ils créent ce lien symbolique entre eux et le document qu'ils recevront par la suite avec envie et curiosité.

Alexandre Garcia a.garcia@cia-france.com

Présentation de l'auteur :

AG se voit comme un pur produit de la francophonie et de l'école française. Né à Tanger, au Maroc, de parents espagnols. C'est à Casablanca qu'à l'âge de 7 ans, il apprend le français. Après le bac obtenu au Lycée Lyautey, c'est à l'université de Nice qu'il entreprend des études de sociologie, de cinéma, d'espagnol, de linguistique et de Fle. Enseignant de fle à partir de 1983, il sera également professeur d'espagnol économique et commercial à l'Edhec de Nice, 5ème Grande école de commerce française où il entame une autre facette de son activité d'enseignant : la formation de formateurs en méthodologie.

En 1992, il prend la direction pédagogique du Centre International d'Antibes, établissement supérieur privé, labellisé par l'Etat et l'un des plus importants centres de Fle avec plus de 6000 étudiants accueillis chaque année. AG est également conseiller en expertise pédagogique, et mène des missions à l'étranger à la demande d'instituts publics de formation d'enseignants et des instances culturelles et linguistiques françaises. Il est également inspecteur pour Eaquals, organisme européen œuvrant pour la qualité dans l'enseignement des langues dont le Centre International d'Antibes est membre depuis 2000.