



**HAL**  
open science

## Féminisme et autonomie : une question de déclics

Nicole Décuré

► **To cite this version:**

Nicole Décuré. Féminisme et autonomie : une question de déclics. Education. Université Toulouse Le Mirail (Toulouse 2), 1994. tel-04086973

**HAL Id: tel-04086973**

**<https://shs.hal.science/tel-04086973>**

Submitted on 4 May 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# **Féminisme et autonomie : une question de déclics**

Habilitation à diriger des recherches

**Nicole Décuré**

Soutenue à Toulouse, le 14/12/1994

## *Jury*

Marcienne ROCARD (Univ. Toulouse 2, conseillère scientifique)

Ginette CASTRO (Univ. Bordeaux 3)

Marie-Noële BONNES (Univ. Toulouse 1)

Jean-Paul CONFAIS (Univ. Toulouse 2)

Dennis PHILPS (Univ. Toulouse 2),

## SOMMAIRE

<b>Introduction :</b> Une question de déclics 3.....	.....
<b>Prélude :</b> 1. L'enseignement secondaire .....	5
2. Une année à Toulouse-Le Mirail .....	8
<b>Une université scientifique</b>	
<i>I - Spécificité</i>	
1. Enseignement et recherche ..... ..... .....	9
2. La recherche en laboratoire et la recherche individuelle ..... .....	11
<i>II - La « linguistique »</i>	
1. Les différentes approches ..... .....	12
2. L'approche communicative ..... .....	14
<i>III - Réalisations du « groupe u.v. »</i>	
1. Début des cours ..... .....	16
2. Réalisation de documents pédagogiques ..... .....	19
3. <i>Help!</i> ..... .....	22
<i>IV - Le travail en groupe</i>	
1. Généralités ..... .....	26

2. LAIRDIL, laboratoire inter-universitaire	
.....	
.....	27
<b>La recherche individuelle</b>	
<i>I - Pédagogie</i>	
1. La compréhension écrite	
.....	
.....	32
2. La compréhension orale	
.....	
.....	34
<i>II - Publication d'articles pédagogiques</i>	
1. Jeux de grammaire et de vocabulaire	
.....	
.....	37
2. Documents authentiques	
.....	
.....	40
3. Comptes rendus	
.....	
.....	41
<i>III - Civilisation et littérature</i>	
1. <i>Le Choix Intolérable</i>	
.....	
.....	42
2. <i>Vous avez vu le pilote? C'est une femme!</i>	
.....	
.....	45
3. Littérature policière	
.....	
.....	46
4. Littérature féministe	
.....	
.....	52
<b>Perspectives : L'autonomie d'abord</b>	
.....	
.....	54

## **INTRODUCTION : Une question de déclics**

Tout est question de déclics, ce que les féministes américaines appellent le 'click'. Un jour, à la suite d'une rencontre, d'une lecture, d'un événement, d'une conversation, soudain les choses se clarifient, se mettent en place, deviennent évidentes. Comment ne l'avait-on pas vu plus tôt?

Ma vie, et par conséquent ma carrière professionnelle, ont été ponctuées de tels déclics qui me firent à chaque fois modifier mon orientation, en gardant cependant une certaine ligne de force constante.

Le premier déclic, le plus important sans doute, se produisit en 1966 lorsqu'un ami anglais me donna à lire *The Feminine Mystique* de Betty Friedan. Je m'y plongeai, d'abord avec intérêt puis avec passion, d'autant plus que je travaillais alors sur Maria Edgeworth à la bibliothèque du British Museum, bien loin de la 'révolution sexuelle'. D'autres ont eu un déclic semblable avec *Le Deuxième sexe* de Simone de Beauvoir. Soudain, je trouvai sur la page l'explication de tout ce que je sentais confusément depuis mon enfance: la dévalorisation des filles et des femmes, aux yeux de la société et surtout à leurs propres yeux, leurs ambitions limitées, leurs possibilités restreintes. Ce que Betty Friedan appelait le 'problème qui n'a pas de nom' allait vite trouver à s'exprimer, se définir et s'analyser dans le mouvement féministe.

Le féminisme a été le moteur de ma vie, et les valeurs qu'il défend: l'égalité des chances, la lutte contre la discrimination, la croyance en l'action collective mais aussi en l'indépendance des individus, leur autonomie de pensée en dehors de toute mode et de toute école, outre un sens du jeu et du plaisir.

J'ai eu aussi des déclics professionnels.

La rencontre d'Alan Maley lors d'un séminaire organisé par le British Council à Toulouse au début des années soixante-dix, pour moi, comme pour beaucoup d'autres, déclencha une remise en question de mes méthodes d'enseignement. Maley mettait l'accent sur la communication, le jeu. La langue n'était plus enseignée, elle était vécue. Le centre de la classe cessait d'être l'enseignant et devenait les apprenants.

Des déclics suivants, je parlerai plus tard. Le plus récent fut celui de la demande d'habilitation à diriger des recherches, grâce à la suggestion d'une collègue à la fin d'un séminaire sur l'interlangue. À ce moment précis de ma carrière, ou je me trouvais soudain à la tête d'un laboratoire de recherche, cette qualification devenait une nécessité et il me semblait très positif d'avoir à faire le point sur mon travail d'enseignement et de recherche, de façon formelle. La rédaction de ce rapport m'a passionnée. Le bilan, que je veux honnête, montrera, je l'espère, que j'ai su mettre à profit vingt ans passés dans l'enseignement supérieur.

On peut être frappé, d'emblée, à lire le sommaire de ce rapport, par la disproportion entre les chapitres sur la pédagogie et la didactique et ceux consacrés à la littérature et à la civilisation. Ceci ne doit pas étonner. La recherche étant étroitement liée à l'enseignement, si l'enseignement n'est pas axé sur la littérature et la civilisation, la recherche doit se rapprocher de l'enseignement, ou alors ce dernier en pâtit.

On pourrait penser aussi que la recherche en pédagogie/didactique et la recherche sur les femmes n'ont aucun rapport entre elles et qu'il y a dispersion. J'espère montrer que ceci n'est vrai qu'en apparence. Le premier but du féminisme est de favoriser l'autonomie des femmes; mon premier souci de pédagogue et de chercheuse est de développer l'autonomie des étudiants

pour qu'ils prennent en charge leur propre apprentissage; du point de vue de ma carrière, j'ai tenté de maintenir constamment l'autonomie de mon travail.

Le féminisme est un mouvement social où le groupe joue un rôle prépondérant. Dans l'enseignement, le groupe d'apprenants devient central dans les méthodes d'apprentissage basées sur la communication, et c'est le travail en groupe qui a nourri ma réflexion. Les deux axes, autonomie et travail de groupe, forment l'ossature de mon parcours universitaire.

## PRÉLUDE

### 1. L'enseignement secondaire

Ma carrière d'enseignante s'est déroulée selon un parcours à la fois classique et inhabituel.

Il est classique en ceci que, reçue au CAPES en 1967, j'ai préparé l'agrégation avec deux amies pendant l'année de stage en CPR. Au CPR, j'ai peu appris dans le domaine de la pédagogie, car la formation était extrêmement succincte et, me semblait-il alors, sèche et rigide. Chaque cours était planifié à la minute près. Je me souviens d'une conversation avec l'inspecteur au cours de laquelle je tentai de lui expliquer qu'il n'était guère enthousiasmant de poser à des élèves de sixième des questions du style : *Is this a pen? Is this a table?* en montrant l'objet du doigt, et que je ne pouvais pas non plus espérer d'eux des réponses empressees. Je me fis tancer vertement. Qui étais-je pour me permettre de mettre en question ce que des pédagogues chevronnés avaient patiemment mis sur pied? Je n'avais pas alors d'éléments théoriques à opposer à l'inspecteur, seulement des sentiments, et ma brève expérience de l'enseignement ne pouvant être prise au sérieux, la conversation tourna court. Quelle ne fut pas ma joie quelques années plus tard, de voir Alan Maley se servir de ce même exemple pour montrer l'inanité de certains exercices de langues (Alan Maley, Alan Duff, *Drama Techniques in Language Learning*, Cambridge University Press, 1978, p. 3) et plus tard, H.G. Widdowson, dont Maley s'était manifestement inspiré, le théoriser dans sa distinction entre *use* et *usage* (*Teaching Language as Communication*, Oxford University Press, 1978).

La fonction de stagiaire au CPR étant relativement peu prenante, j'eus tout le temps de me consacrer à la préparation de l'agrégation, ce qui me convainquit à tout jamais de l'efficacité du travail en groupe. Je travaillai assidûment les auteurs du concours avec deux amies, nous entraînant plus particulièrement aux épreuves orales et nous fûmes reçues toutes les trois. Je pris mes fonctions dans mon premier poste avec quelques jours de retard et dans un établissement où l'on ne m'attendait pas (des dossiers furent intervertis dans la pagaille de cette rentrée). Cependant on ne me laissa pas désœuvrée et l'on me donna des classes de premier et de deuxième cycle. Je commençai donc à enseigner et pris un plaisir infini à l'enseignement en sixième et cinquième; je me rendis compte qu'au bout de deux ans nos élèves avaient acquis les bases de la langue, bien que les livres ne soient pas très attrayants. Par contre, les choses se détérioraient dès la quatrième avec l'introduction de textes 'littéraires', difficiles, et sur des sujets étrangers aux préoccupations de jeunes en pleine crise d'adolescence. J'enseignais en quatrième avec un manuel des célèbres Carpentier et Fialip (les Mallet et Isaac de l'anglais) que j'avais eu moi-même en quatrième et qui sans le talent de mon enseignante aurait été un désastre. En deuxième cycle la situation ne s'arrangeait pas. Michael Legutke et Howard Thomas décrivent bien ce processus (*Process and Experience in the Language Classroom*, Longman, 1991, p. 7). Ils ont observé des classes de débutants, animées, prêtes à jouer, chanter, dessiner. Trois ans plus tard l'excitation a disparu. L'ennui, la passivité se sont installés avec les textes, les exercices de substitution et de transformation, les tests. Les élèves se sont transformés en « *dead bodies with talking heads* ». Plus le cours est 'adulte' et 'académique', plus l'apprentissage semble se passer 'from the neck up', selon l'expression de C. Rogers (*Freedom to Learn for the 80's*, Columbus, Ohio: Charles E. Merrill, 1983, p. 19).

Je commençai donc timidement à m'éloigner des manuels proposés et à inventer mes propres cours mais, hélas, la photocopie était alors inconnue et, par conséquent, les moyens d'innover sévèrement limités. Parallèlement, je me heurtai à la mentalité d'une petite sous-préfecture. Je venais de découvrir les exercices structuraux et je voulais les faire pratiquer. Nous n'avions pas de laboratoire et ces exercices étaient sur disques, ce qui rendait l'opération périlleuse puisqu'on ne pouvait pas arrêter l'exercice en marche ni revenir en arrière. J'utilisais donc un électrophone, un énorme appareil que je devais emprunter à la documentaliste et hisser jusqu'au quatrième étage en revenant en courant de l'annexe où se passaient les cours de premier cycle, entre deux classes. Les salles n'étaient pas équipées d'appareils audiovisuels et les élèves, même de terminale, étaient jugés trop irresponsables pour qu'on leur confie un appareil aussi précieux. L'utilisation de cet engin que j'avais été assez téméraire pour sortir des oubliettes (j'étais la seule à m'en servir) me valut une attaque dans la presse locale contre « es profs qui se promènent dans les couloirs un tourne-disque à la main et font de la musique au lieu de travailler ». Cet incident, et d'autres de même acabit, par exemple solliciter, des semaines à l'avance, l'autorisation d'emmener cinq internes chez moi un jeudi matin faire les chaussons aux pommes qui faisaient l'objet d'un texte dans le manuel, me montrèrent la difficulté de sortir des sentiers battus; sans doute, me disais-je, l'enseignement supérieur m'offrirait plus de satisfactions, des étudiants plus motivés et plus mûrs, une plus grande stimulation intellectuelle et une plus grande ouverture d'esprit. Je devais souvent déchanter par la suite.

Pendant ces deux années passées à Bonneville, je fis aussi connaissance avec ce qui devait s'appeler plus tard « l'anglais de spécialité » et se trouvait être, en l'occurrence, l'anglais commercial pour les classes de G3. J'eus beaucoup de peine à me mettre à cette forme d'enseignement mais mes élèves et moi arrivâmes à coopérer. Elles m'enseignaient le secrétariat et je leur enseignais l'anglais. L'inspecteur refusa de m'inspecter dans une de ces classes, où j'aurais pourtant bien eu besoin de ses conseils. Mais il n'en avait pas à donner. J'assurais également des cours du soir pour adultes mais là encore, sans conseils, sans manuel pour adultes. Le contact était agréable mais l'enseignement peu satisfaisant car non pensé, non ciblé.

Je fis donc deux demandes pour l'enseignement supérieur, l'une à La Réunion, l'autre à Toulouse et obtins les deux postes. Je devais donc choisir. Au dernier moment, la Réunion et son statut colonial m'effrayèrent, d'autant plus que le travail y semblait peu intéressant: je serais chargée de parcourir les laboratoires de langues de l'île pendant que les deux autres enseignantes déjà en place assureraient les autres cours. J'optai donc pour Toulouse.

Pendant ces deux années à Bonneville, j'avais entrepris une thèse de troisième cycle sur Muriel Spark sur les conseils de M. Gilbault de l'université de Grenoble avec lequel j'avais déjà fait un DES su Maria Edgeworth. Résidant près de Genève, j'avais accès à une bibliothèque très bien fournie qui me permit de commencer à dépouiller la critique sur Muriel Spark. Mais ce sujet ne me passionnait pas. Certes c'était une femme, mais ses préoccupations religieuses me posaient problème, même si j'aimais son humour et son sens du macabre et de l'absurde.

Je retirai de ces deux années dans le secondaire une insatisfaction sur l'enseignement : la solitude de l'enseignante qui travaille seule, sans aucune coordination avec ses collègues et peu d'échanges, l'absence de lieu propice pour discuter des problèmes pédagogiques, le manque de formation. Pendant l'été, je fis deux stages avec le CRAP (Cercle de recherche et d'action



pédagogiques, qui publie *Les Cahiers Pédagogiques*), au cours desquels les échanges furent plus féconds qu'au lycée. Je pensais que l'enseignement supérieur serait plus simple. Je pensais savoir mieux faire un cour universitaire qu'un cours de troisième. L'avenir me montrera que là n'était pas le problème.

## 2. Une année à Toulouse-Le Mirail

Mon premier poste à l'université répondit à certaines de mes attentes mais me déçut sur d'autres points.

L'enseignement de licence qui me fut confié était très intéressant : un cours de littérature sur Nathaniel Hawthorne et E. M. Forster que je connaissais bien pour les avoir étudiés à Grenoble et deux cours de civilisation américaine sur les problèmes contemporains et le peuplement qui m'obligèrent à beaucoup de recherches et me passionnèrent. J'assurais aussi l'enseignement aux non-assidus sous forme de photocopiés, de devoirs et de corrections. Cette relative autonomie me plaisait mais je n'eus pas le temps d'explorer cette piste davantage.

Venant d'un lycée, certains points négatifs de l'enseignement supérieur me sautèrent aux yeux. Les effectifs pléthoriques des groupes rendaient le cours magistral quasiment obligatoire et les étudiants muets. L'anonymat de cet auditoire entraînait un manque de contacts entre enseignants et étudiants, contact qui est le point fort de l'enseignement secondaire. Il me semblait que beaucoup trop d'étudiants ne maîtrisaient pas suffisamment la langue elle-même pour pouvoir tirer profit d'un tel enseignement, n'étaient pas encore mûrs pour la dissertation en anglais à cause de leurs lacunes en expression écrite.

C'est alors que s'ouvrit un département de langues à l'université Toulouse III-Paul Sabatier (sciences et médecine) sur l'initiative de M. Maurice Lévy. Plusieurs raisons me firent postuler :

- le désir de rester dans l'enseignement supérieur, d'enseigner à des jeunes adultes, mais de changer de type d'enseignement ;
- l'attrait du nouveau et d'une section à créer, un enseignement à monter de toutes pièces ;
- une petite section : nous serions cinq, outre un technicien pour le laboratoire ;
- les groupes seraient petits (il y avait douze places au laboratoire) ;
- on enseignerait à la fois l'anglais pour « non-spécialistes » et pour « spécialistes » puisqu'il y aurait un ou deux groupes d'étudiants de DUEL, à cheval sur Toulouse II et Toulouse III. Cela s'appelait, de façon impropre, la pluridisciplinarité et était en vogue au début des années soixante-dix. Je fis quelques cours d'essai au deuxième semestre 1970-1971 et obtins facilement ma nouvelle nomination.

# UNE UNIVERSITÉ SCIENTIFIQUE

## I – SPECIFICITÉ

### 1. Enseignement et recherche

Cette nomination définira ce que sera ma carrière jusqu'à aujourd'hui, une carrière d'enseignante d'abord, de chercheuse ensuite. C'est l'enseignement que j'avais à assurer qui a déterminé une grande partie de la nature de mon travail de recherche (pédagogie et didactique) ainsi que sa forme (travail en 'laboratoire').

Les solutions aux problèmes posés par un enseignement donné ne viennent pas de la recherche théorique, de la linguistique. Les chercheurs connaissent les stratégies à utiliser pour apprendre une langue étrangère mais les mécanismes de l'acquisition demeurent mystérieux. Chomsky est sceptique sur l'utilité de la linguistique dans l'enseignement des langues. Les descriptions théoriques (linguistique, psychologie cognitive) fournissent des références qui permettent d'établir des principes d'approche mais ne déterminent pas des techniques. La théorie sert de justification *a posteriori* et elle sert à la conceptualisation, à l'analyse des phénomènes, à la modélisation (H.G. Widdowson, *Aspects of Language Teaching*, Oxford University Press, 1990, p. 7-10).

Il y a interaction constante entre enseignement et recherche car, comme explique clairement H.G. Widdowson,

Teaching, then, can be conceived of as a research activity whereby experimental techniques of instruction are designed to correspond with hypothetical principles of pedagogy, with provisions made for mutual adjustment so as to bring validity of principle into as close an alignment as possible with the utility of technique. (*Learner Strategies for Learner Autonomy*, Prentice-Hall, 1991, p. 1).

Tout enseignement se fonde sur une théorie de l'apprentissage, théorie plus ou moins élaborée, venant de l'expérience, de lectures, de débats, d'intuitions. La mise en pratique d'une théorie modifie la théorie elle-même car elle se trouve validée ou non dans la classe. Certaines théories s'appliquent à certains groupes mais pas à d'autres. Les groupes changent avec le temps. L'étudiant des années quatre-vingt-dix n'est plus celui des années soixante-dix. Les enseignants changent aussi. L'interaction enseignant/enseigné est, sans doute, le facteur d'ajustement le plus déterminant. D'autres éléments entrent en jeu: les moyens dont on dispose, la taille des groupes, le nombre d'heures d'enseignement global des étudiants et les charges de service des enseignants, le nombre d'heures d'anglais par type d'enseignement, l'obligation ou la non-obligation d'apprendre une langue, l'âge des étudiants et des enseignants, le niveau, etc. L'un des intérêts de l'enseignement réside dans l'imprévisibilité de l'effet escompté. On ne sait jamais si l'activité prévue va 'marcher' et il faut faire un effort constant d'adaptation dans cette interaction constante entre théorie et pratique, principes et réalités, enseignants et apprenants.

La recherche aide à définir plus clairement les problèmes à résoudre dans un enseignement donné. Elle stimule et encourage les enseignants à penser aux implications de leur pratique. Elle fournit aussi un cadre conceptuel à l'intérieur duquel on peut former des hypothèses pour les tester. Cette interaction constante entre théorie et pratique est aussi,

d'ailleurs, la façon qu'a eu le mouvement féministe de théoriser, à partir de la pratique. Si le personnel est politique, la pratique peut devenir théorie.

La recherche doit passer par la confrontation de ses idées personnelles et de ses expériences avec celles des autres, la lecture d'ouvrages spécialisés, des revues de linguistique appliquée, de pédagogie, de didactique, la participation à des séminaires ou stages, la visite de centres de formation, la formation des maîtres éventuellement, l'évaluation de son propre travail grâce à une analyse des méthodes et outils utilisés en classe (au moyen de questionnaires anonymes, par exemple) et une théorisation de ce travail. Tout ceci a fait partie de mon travail de recherche au fil des années. Toutes ces confrontations et ouvertures consolident le lien entre recherche et enseignement.

Parmi les séminaires suivis, à Paris ou à Toulouse, les plus intéressants furent ceux d'Alan Maley sur les activités communicatives, de Patrick Early sur les documents authentiques, de Marion Geddes (organisé par mes collègues de l'UFR et moi-même) sur la compréhension orale, plus précisément la technique de 'jigsaw listening' en groupe et la diversification possible des activités dans un laboratoire de langues.

J'ai participé à beaucoup d'autres stages et journées de formation, avec le CRAP (en France et en Angleterre), la BBC, l'université de Metz (vidéo), la didacthèque de l'Université Paul-Sabatier (Technologies de communication multimédia appliquées à la formation), le lycée Bellevue (EAO), etc. Même les moins intéressants apportent toujours une idée et permettent une confrontation des pratiques et des théories. De même, tous les colloques et congrès ouvrent des perspectives intéressantes (congrès de la SAES, colloque du GERAS, colloque de Villetaneuse sur l'anglais oral, etc.)

En 1983 et 1984, dans le cadre de la MAFPEN et sous l'égide de Jean-Paul Debax de l'Université Toulouse-Le Mirail, j'ai animé avec deux de mes deux collègues des sessions de formation pour des PEGC. Le thème choisi était le jeu dans la classe, en grammaire, en compréhension orale et expression orale. Nous préparions alors une publication pour le CRDP dans ce sens. Ces sessions furent considérées par les stagiaires, dans leur évaluation globale, comme l'un des six points forts de la quinzaine. Pour nous, ces journées furent intéressantes sur deux points. D'abord, nous nous aperçûmes avec horreur que certains de ces enseignants commettaient plus d'erreurs dans un exercice donné, sur le cas possessif par exemple, que nos étudiants avancés. Ensuite, il apparut clairement que les enseignants sont friands d'idées nouvelles, de 'recettes', d'idées susceptibles d'améliorer leur enseignement, mais se heurtent souvent à la réalité des classes de langues en France, les effectifs trop lourds qui rendent difficile une approche vraiment communicative. Même à l'université où les étudiants sont plus disciplinés, les groupes de trente et plus qui nous sont imposés maintenant pour faire face à un enseignement de masse obligatoire augmentent considérablement le niveau du bruit lors des exercices par groupes et par paires, gênent et fatiguent les enseignants et les étudiants et diminuent l'efficacité.

## **2. La recherche en laboratoire et la recherche individuelle**

Le travail en équipe est chose relativement rare dans l'enseignement secondaire et supérieur, du moins en ce qui concerne la pédagogie. La notion de service défini en nombre d'heures de cours n'y est sans doute pas étrangère. Pour la partie recherche, en revanche, le laboratoire existe depuis longtemps en sciences et commence à voir le jour en lettres. Longtemps nous avons dit à l'Université Paul Sabatier que cette notion ne pouvait pas s'appliquer, la recherche en lettres étant individuelle. En fait, nous avons toujours pratiqué la recherche en équipe et l'université, à maintes reprises, nous a signifié que cette structure était indispensable si nous souhaitions une reconnaissance de nos travaux. Nous fonctionnons donc officiellement en laboratoire depuis presque vingt ans, avec bien des péripéties. Nous en parlerons plus loin.

La reconnaissance de nos travaux par l'université n'implique pas une reconnaissance nationale. La reconnaissance de la recherche en didactique est relativement récente. Il existe un DEA de didactique à l'Université Technologique de Compiègne et, depuis deux ans, un DEA de langue de spécialité, à multi-sceaux (Bordeaux-Montpellier-Toulouse). Mes collègues et moi avons donc dû faire des thèses de littérature ou de civilisation pour pouvoir accéder à des postes de maîtres-assistants ou maîtres de conférences. Lors de mon passage devant le CSCU en 1980 on me questionna essentiellement sur ma thèse et très peu sur mes recherches en pédagogie, pourtant plus récentes. Encore maintenant, il semble nécessaire de ne pas abandonner cette branche des études anglophones, bien qu'il ne puisse y avoir de lien, en ce cas, entre enseignement et recherche, sinon très fortuit, anecdotique ou périphérique. Ceci conduit à une dichotomie qui peut mener à une dispersion. Le temps consacré à la recherche est déjà restreint par le temps consacré à l'enseignement et à l'administration, lequel ne cesse de croître. Et donc, deux axes de recherche réduisent encore le temps consacré à chacun.

Pour moi, la recherche en didactique et pédagogie est indissociable de l'enseignement. La recherche en littérature et civilisation est plutôt un loisir auquel je me consacre une fois terminé le reste. Ce travail, bien accepté par les commissions de spécialistes ou le CNU est mal perçu par les instances scientifiques de l'Université Paul Sabatier.

La double recherche n'est pas chose facile quand on consacre beaucoup de temps à l'enseignement. Mais je considère les deux composantes comme indispensables car si la recherche en didactique nourrit mon enseignement et vice-versa et permet aussi une reconnaissance de ce travail par mon université, la recherche littéraire me permet de rester en contact avec les études sur le monde anglophone au sens le plus large.

## II - LA 'LINGUISTIQUE'

### 1. Les différentes approches

Au cours des trente dernières années, la didactique des langues ou 'linguistique', comme l'appelait Nelson Brooks au début des années soixante, a connu beaucoup de changements (Hector Hammerly, *Fluency and Accuracy*, Multilingual Matters, 1991, p. 15). La linguistique (enseignement d'une langue étrangère, apprentissage, usage) est une discipline en constante évolution et recherche, avec des modes passagères et d'autres plus profondes. C'est une discipline qui cherche son autonomie, qui doit s'affranchir, tout en s'en servant, de la linguistique, de la psychologie, de la sociologie et doit fonder et accumuler ses propres expériences et références. Elle cherche aussi son nom. Les sigles abondent en anglais pour la qualifier: ESL (English as a Second Language), EFL (English as a Foreign Language), ELT (English Language Teaching), FLT (Foreign Language Teaching), CLT (Communicative Language Teaching), ESP (English for Specific Purposes), SLL (Second Language Learning), SLA (Second Language Acquisition), FLA (Foreign Language Acquisition) ou encore SLACC/I (Second Language Acquisition through Classroom Communication and Interaction) pour les plus aventureux.

Au début des années soixante, l'enseignement des langues était encore très fortement imprégné de l'approche structurale, béhavioriste de Skinner qui pensait qu'une langue s'acquiert par un ensemble d'habitudes, de réponses à des stimuli. Une bonne connaissance de la grammaire, associée à un large vocabulaire, devait rendre l'apprenant opérationnel. On croyait encore beaucoup à la traduction, thème ou version. L'approche structurale a culminé avec l'utilisation massive des exercices de transformation ou de substitution. On pratiquait la langue en employant la même structure, avec des mots différents, dans une succession de phrases sans aucun rapport entre elles et hors contexte. La théorie de Skinner a été démolie par Chomsky et reléguée aux oubliettes, d'où l'abandon des laboratoires de langues que beaucoup n'ont pas su utiliser autrement.

Puis il y a eu l'approche communicative, et son avatar, l'approche notionnelle-fonctionnelle. L'anathème est jeté sur la grammaire, et l'on apprend des phrases toutes faites. Selon les circonstances, on exprime le doute, la joie, l'inquiétude, on s'informe, on se plaint, on admire, comme si ces fonctions n'utilisaient pas les structures de la langue. L'accent est mis, à juste titre, sur ce qui est dit et non sur ce qui est correct (et qui souvent ne se dit pas), mais le défaut de cette méthode réside dans la difficulté d'évaluer les différents registres, la propension à mélanger toutes les structures et à avoir une approche-catalogue. On apprend des listes plutôt qu'un système, ce qui est beaucoup plus difficile car on fait appel à la mémoire et non au raisonnement. De plus, une partie du langage étant composée de réflexes, d'habitudes, d'automatismes, les formes de la langue doivent être intériorisées si l'on veut pouvoir penser et communiquer efficacement sans penser à l'outil en même temps qu'au message.

Ces rejets successifs d'une approche en faveur d'une autre, cette tendance à l'adoption totale d'une méthode de préférence à une autre ont introduit une certaine rigidité dans l'enseignement français. Mais cela est vrai aussi de l'Angleterre où, pendant toutes les années quatre-vingts, pratiquement aucun livre de grammaire ou d'exercices structuraux n'a été publié. Ils recommencent à paraître. Cette rigidité des systèmes n'est ni raisonnable ni fondée. Elle ne

tient pas compte de tous les aspects de l'apprentissage et encore moins des différents styles cognitifs des individus. Il faut pouvoir, en fait, adopter le meilleur de chaque méthode (l'expérience jour et l'expérimentation aide à le définir), diversifier les approches, favoriser l'autonomie. Beaucoup de nos étudiants ont déjà leurs propres techniques de perfectionnement (lecture, radio, télévision).

Quantité d'approches différentes sont apparues : Silent Way, Community Language Learning, Total Physical Response, suggestopédie, qui sont restées marginales et peu utilisables dans l'enseignement supérieur où nos étudiants scientifiques ont un esprit plutôt rationnel, un souci d'efficacité et sont rarement des débutants. Priorité doit être donnée aux besoins spécifiques de l'auditoire concerné, ainsi qu'à la personnalité de l'enseignant. Il doit y avoir concordance entre les deux. On ne peut pas bien enseigner avec une méthode en laquelle on ne croit pas. Au-delà des techniques, la commutation réelle ne peut se faire que si les émotions, intérêts, attentions, imagination sont impliqués et mobilisés. La notion de groupe, d'atmosphère de groupe, de dynamique de groupe devient aussi très importante.

Selon Legutke et Thomas (*Process and Experience in the Language Classroom*, Longman, 1991, pp. 4-12), plusieurs changements marquent l'évolution en linguistique au cours des vingt dernières années, même si elles n'ont pas largement pénétré toutes les classes. Je retiendrai les suivants, qui s'appliquent à l'enseignement supérieur français.

- L'étude du langage en tant que système formel, objet d'étude, a fait place au langage en contexte, au langage en tant qu'outil de communication. L'apprenant est passé d'un état de réception passive à l'utilisation active et créative de la langue.

- Les rôles enseignant/enseigné ont changé par déplacement du centre de la parole, possibilité de négociation sur le contenu du cours.

- La tâche est devenue une composante centrale de la classe.

- L'apprenant est passé du statut d'individu à celui de membre d'un groupe.

- La classe doit être un lieu plaisant et gratifiant dans le présent, et non promettre uniquement des résultats futurs.

- Apprendre à utiliser l'anglais fait place à utiliser l'anglais pour l'apprendre.

## 2. L'approche communicative

L'approche communicative, même si ce terme est vague, a apporté beaucoup d'éléments qui semblent devoir résister aux modes passagères. D'abord, elle a déplacé le centre de la classe de l'enseignant vers les élèves. La langue sert à communiquer, par oral ou par écrit, et si l'on veut s'y entraîner il faut favoriser l'interaction entre individus au maximum, la réception et l'expression de messages. L'interaction ne peut être à sens unique (Wilga Rivers, *Interactive Language Teaching*, Cambridge University Press, 1987, pp. xiii-xiv). La relation ne peut donc plus être professeur/élève, car trop limitée, elle doit devenir élève/élève. En fait, il y a triangulation de l'interaction, le troisième élément étant la tâche, la situation, le contexte qui suscitent la communication (G. Wells *et al.*, *Learning through Interaction : the Study of Language Development*, Cambridge University Press, 1981, pp. 46-47. De plus, il faut 'motiver' la communication. Avoir une raison de parler est primordial si l'on veut se rapprocher de la communication 'authentique', encore un mot-clé. Donc fleurissent le travail en dyades ou paires, basé le plus souvent sur le système de l'information incomplète, la raison de communiquer étant alors la curiosité : on veut connaître la partie de l'information que l'on ne possède pas. En fait, ce type de communication est tout aussi artificiel que les autres. Veut-on vraiment savoir qui se trouvait à l'Hôtel de la Plage le 18 mai 1991 ? Et combien de temps cette personne y est restée ? En fait, l'enjeu principal de l'exercice est de remplir une page blanche ou un tableau incomplet. Mais l'apprenant connaît le caractère artificiel de la situation de classe, sait que les exercices non authentiquement communicatifs sont inévitables à certains stades de l'apprentissage, surtout dans les niveaux les plus faibles où ils sont ressentis comme étant nécessaires et rassurants. De plus, il ne peut y avoir communication réelle tout le temps. On se lasse de parler de soi, de ses loisirs, de ses phobies. Il faut recourir à des artifices. Le jeu en est un, l'un des plus 'naturels' peut-être, une occasion de communication pouvant servir à de multiples usages. Nous en reparlerons.

Si l'on privilégie l'approche communicative, elle n'exclut pas l'approche structurale (analyse du langage, règles) et notionnelle-fonctionnelle mais les inclut, comme des phases nécessaires à l'apprentissage. Les deux doivent être menées de front. Cependant, cela veut dire aussi que l'on ne mettra plus l'accent sur certaines formes complexes et rares de la langue telles que le prétérite modal ou la conjugaison de l'impératif à toutes les personnes. Si l'on admet que la langue est en constante évolution il faudra aussi accepter comme correct ce qui autrefois était incorrect. Enfin, au bout du compte, on s'intéressera plus à l'aisance dans l'expression (*fluency*) qu'à la correction (*accuracy*). La capacité à soutenir une conversation, même avec des fautes, est préférable au quasi-mutisme parfaitement correct. La distinction faite par de Saussure entre *langue* et *parole* a été reprise par Chomsky qui parle de *competence* et de *performance* puis par Widdowson qui distingue *usage* et *use* (H.G. Widdowson, *Teaching Language as Communication*, Oxford University Press, 1978, p. 3) et pour qui la communication, la production de langage, de discours ne consiste pas en la production de phrases correctes, chargées de sens en tant que telles, mais de phrases liées entre elles par une ou plusieurs personnes, correctes et chargées de sens *dans un contexte*, en réponse à ce qui précède (pp. 1-2).

Il y a une grande différence entre la connaissance de la langue et la capacité à se servir de cette connaissance pour communiquer dans différents contextes. En France, l'écrit prime et les



bons étudiants écrivent un anglais fort respectable. Par contre, à l'oral, certains restent quasiment muets. Ils manient bien des phrases isolées, hors contexte, peuvent même énoncer des règles de grammaire complexes. Mais un étudiant qui ne fait aucune faute dans un test de grammaire sur les temps du passé 'oubliera' tout cela dans un jeu de rôles et parlera au présent (ce que font pratiquement tous les gens qui apprennent une langue, quelle qu'elle soit). La compétence écrite ne suffit pas à assurer une bonne performance orale (H.G. Widdowson, *Teaching Language as Communication*, Oxford University Press, 1978, p. 67). Il n'est pas étonnant que dans l'évaluation de nos étudiants à l'université, les enseignantes chargées de l'enseignement de compréhension et d'expression écrites attribuent presque toujours des notes supérieures à celles de la partie orale. Inversement, mais le cas est beaucoup plus rare en France s'il ne l'est pas dans des pays tels que le Canada qui pratiquent 'l'immersion linguistique', l'aisance dans le maniement de la langue ne mène pas forcément à la correction et peut-être même que ce défaut est plus difficile à redresser. Dans nos classes, en général, c'est de performance orale qu'il va falloir s'occuper principalement, d'interaction, d'échanges rapides entre locuteurs. Ce passage de la connaissance de la langue à la production de discours pose problème car on n'en connaît pas les mécanismes. Tout ce que l'on peut faire, c'est tâtonner, chercher méthodes et techniques qui mèneront à cette phase de production plus vite et plus facilement. Alors peut-être la théorie viendra-t-elle.

G. Murdoch résume bien ce qu'est le rôle de l'enseignant:

[...] the teacher's job is not so much to offer descriptions of language or models to be learnt, but rather to create conditions in the classroom that will enable students to learn by becoming engaged in activities or working on tasks [...] The teacher is no longer expected to dominate all work in the classroom – he sets up conditions and activities that will make it possible for students to operate with language because they have a real interest in the outcome of the tasks. The teacher's success is therefore closely linked to his ability to stimulate interest in a subject. (Practising what we Preach - A Trainee-Centered Approach to In-Service Training, *English Teaching Forum*, 1990, 28:4, p. 15).

### **III- RÉALISATIONS DU GROUPE 'U.V.'**

#### **1. Début des cours**

À la rentrée 1971-1972 nous nous retrouvâmes à l'université Paul Sabatier pour élaborer le contenu de notre enseignement et nous donner une organisation. Cette année et la suivante furent des années d'intense activité, pédagogique mais aussi administrative. Tout était à créer, nous n'avions aucun matériel hormis un laboratoire. Il fallut obtenir un bureau, un téléphone, des salles de classe, des crédits de fonctionnement et d'équipement, du matériel audiovisuel, des placards, et ce ne fut pas facile. Les scientifiques vivaient dans l'idée que nous n'avions besoin de rien sinon de craie et la hantise que nous allions 'enseigner Shakespeare'. Cette crainte mit des années à se dissiper. Parallèlement, certains voulaient que nous enseignions des sciences en anglais ou assistions les enseignants de sciences, par une sorte de traduction simultanée de leurs cours. Ni l'un ni l'autre de ces modes d'enseignement ne nous semblaient souhaitable. Il est à noter qu'encore à ce jour, certains enseignants de sciences pensent savoir mieux que nous comment enseigner les langues mais s'offusqueraient si nous nous avisions de leur donner des conseils sur l'enseignement des mathématiques ou de la chimie.

Notre 'public' était et reste le deuxième cycle de sciences et de médecine dans le cadre d'une u.v. optionnelle de 75 heures/année. Le cours a été divisé en deux séances, plus ou moins artificiellement, une dite 'd'oral' (compréhension et expression orales) avec des anglophones, l'autre dite 'd'écrit' (grammaire, compréhension et expression écrites) avec des enseignantes françaises mais la différence s'est estompée au fil des années. On fait plus d'oral dans certains groupes d'écrit que dans certains groupes d'oral.

Le grand avantage de l'enseignement dans une université non littéraire est, malgré l'abondance des corrections que nous nous imposons (un devoir par étudiant par semaine) le temps dont nous disposons pour inventer nos propres cours, ciblés sur le public concerné. Un groupe de DEUG, où l'anglais est obligatoire et semestriel et où l'on n'a guère le temps d'établir les relations de confiance nécessaires à la production de langue orale, ne ressemble pas à un groupe d'u.v. optionnelle. De même, à l'intérieur de notre enseignement, un groupe ne ressemble pas à un autre de même niveau et de même origine. C'est une question de nombre, d'atmosphère, d'horaire, de personnalités dans le groupe.

Un autre avantage de cet enseignement à l'université Paul Sabatier est l'homogénéité du niveau dans chaque groupe, quatre à l'heure actuelle, de 'faux-débutant' à 'avancé'. Ceci est très précieux.

Enfin, nous avons des classes essentiellement monolingues, ce qui est à la fois un avantage (références et difficultés sont connues) et un inconvénient (recours au français en cas de difficulté). Nous voulions, et nous n'avons jamais changé d'avis, enseigner une *langue vivante*, une langue de communication (même si ce terme n'était pas utilisé à l'époque). Rien n'existait dans le commerce qui puisse convenir à de jeunes adultes, ni en France, ni encore en Angleterre. Et donc, dans l'enthousiasme de nos débuts, sans directives ni directeur, nous décidâmes de *tout* inventer. De façon totalement empirique, nous travaillâmes en groupe tous les jours pour monter nos cours (et gérer l'UER). La plupart d'entre nous avaient très peu ou pas du tout d'expérience de l'enseignement.

Nous avons néanmoins quelques principes de base.

- Nous étions jeunes, entre vingt-cinq et trente ans, à peine plus âgés que nos étudiants, et donc ce qui nous intéressait devait les intéresser. C'était, bien sûr, loin d'être vrai.

- Le verdict des étudiants est prépondérant; l'exercice sera rejeté si l'accueil est négatif.

- Nous avons une audience à 'séduire', à 'captiver', à 'capturer' puisque l'enseignement n'est pas obligatoire. Pour éviter la lassitude, il faut varier les activités à l'intérieur d'une même séance, diversifier les approches, essayer d'aborder toutes les composantes de la langue orale et écrite. Les enseignants, pour éviter la monotonie, changeront le contenu du cours aussi souvent que possible. Cela permet de garder le plaisir de la découverte mais satisfait aussi le besoin de la recherche.

- Nous avons adopté, inconsciemment, les grands principes de l'approche humaniste, qui étaient dans l'air du temps:

- insistance sur une communication authentique, réelle;

- respect de l'apprenant;

- l'apprentissage est une forme de réalisation de soi;

- les apprenants doivent pouvoir avoir leur mot à dire dans les décisions;

- l'enseignant joue le rôle d'animateur qui doit créer et maintenir une ambiance de coopération et de soutien mutuel;

- les autres apprenants ont un rôle de groupe de soutien (Anita Wenden, *Learner Strategies for Learner Autonomy*, Prentice-Hall, 1991, p. 1).

Nous avons cependant sacrifié à la tradition française, qui accorde une grande importance à la grammaire, et pendant des années nous avons pratiqué une approche très structurée et structurale de la langue: toutes les grandes questions de grammaire étaient systématiquement abordées, dans une progression du plus utile (et du plus difficile) au plus simple. De même, nous avons essayé d'aborder compréhension écrite, orale et expression écrite en partant du plus court (la phrase) pour ensuite aborder le paragraphe puis le texte.

Tous les cours ont été inventés, montés de toutes pièces:

- grammaire à base de jeux, de dessins, de montages audiovisuels réalisés entièrement par nous (photos, dessins, textes, musique);

- compréhension orale à partir de documents *authentiques* avant que cela ne devienne à la mode (radio, disques, enregistrements sur le vif) ou de textes que nous avions écrits, ainsi que les exercices et QCM d'exploitation; ils étaient enregistrés par les anglophones de l'UER.

- expression orale avec des 'drills' et des exercices de prononciation et d'intonation inventés par nous; des débats, des discussions, des jeux;

- compréhension écrite sur des textes que nous avons choisis et exploités;

- expression écrite avec des exercices originaux allant de l'expression dirigée (structure de la phrase) à l'expression libre.

Au début des années soixante-dix régnait une grande méfiance à l'égard des idéologies. L'individu devait forger lui-même ses propres analyses, produire sa propre idéologie, 'réinventer la vie'. De même en pédagogie tout était à inventer. Cette conception militante de nos débuts infiltrait jusqu'au contenu même des cours. Un exercice sur les temps du passé parlait de la guerre du Vietnam, la compréhension orale, les débats étaient centrés sur des sujets politiques brûlants (la mort de Pierre Overney ou la lutte pour l'avortement).

Dès le départ, l'enseignement a été essentiellement basé sur l'expression orale en 'anglais courant'. Car, si nos collègues scientifiques nous reprochaient (et nous reprochent encore

parfois) de ne pas faire d'anglais 'scientifique', ils s'accordaient sur un point, à savoir que, dans leur vie professionnelle, leur manquait justement la connaissance de la langue de base. Celle-ci, en effet, en permettant de relier entre eux les éléments scientifiques d'un discours (mots-outils, déterminants, temps, etc.) est fondamentale pour acquérir l'aisance dans la conversation lors de colloques et de congrès, pendant et hors les sessions de travail.

Parallèlement, nous mîmes sur pied un enseignement pour des spécialistes de première et de deuxième année de DUEL, une vingtaine d'étudiants habitant aux environs du campus de Rangueil et ne faisant à Toulouse II que leurs u.v. complémentaires. Ces étudiants ont pu travailler dans des conditions quasi idéales, uniques en France: une salle de travail/bibliothèque pleine de livres récents et neufs, des enseignants à disposition toute la journée, de petits groupes. La plupart de ces étudiants, par la suite, ont trouvé l'adaptation à l'Université du Mirail rude mais ont réussi au CAPES facilement pour la plupart. J'ai enseigné alors la civilisation américaine et la linguistique. Mais cet enseignement fut supprimé en 1974 pour nous permettre d'assurer l'enseignement, devenu obligatoire, des langues en premier cycle.

## 2. Réalisation de documents pédagogiques

Inventer un cours, un exercice, s'appuie sur plusieurs considérations:

- le niveau du groupe,
- la taille du groupe,
- les besoins du groupe.

Les étudiants de niveau faible ont, de toute évidence, besoin de renforcer leur connaissance de la langue. Beaucoup ont passé sept ans, voire dix, à étudier l'anglais et ne connaissent toujours pas les bases essentielles. Quelles que soient les raisons de ces lacunes, et elles sont variées, aussi bien personnelles qu'institutionnelles, il faut tenter de leur faire passer le cap de l'échec permanent et les faire enfin progresser. Les étudiants de niveau fort ont beaucoup de connaissances mais le plus souvent manquent de pratique, aussi bien en expression orale qu'en compréhension orale. Et donc, au niveau faible l'accent est mis sur la correction et au niveau avancé sur la fluidité de la langue, la communication, sans que soit pour autant négligée la correction. À tous les niveaux il faut insister sur l'oral. La faiblesse de l'oral est, sans doute, la plus grave défaillance de l'enseignement secondaire français, en grande partie due aux effectifs pléthoriques.

Chaque étudiant va passer dans une classe de langues au maximum 75 heures (l'équivalent d'une semaine dans un pays anglophone) souvent moins, compte tenu de l'absentéisme. Il faut donc rentabiliser le temps passé en classe. Dans l'apprentissage d'une langue, beaucoup d'activités ne nécessitent pas la présence constante de l'enseignant. L'étudiant peut écrire, lire, écouter seul et, le faisant à son propre rythme, travaillant plus particulièrement sur ses points faibles, il en tirera plus de profit. Ces activités ont seulement besoin d'être bien conçues pour être menées à bien, être corrigées et ainsi permettre la progression. Mais parler ne peut se faire seul. Les étudiants des années quatre-vingt-dix sont plus 'sérieux' que ceux des années soixante-dix, qui faisaient de l'anglais pour le plaisir et les voyages. Aucun travail personnel ne pouvait vraiment être exigé d'eux. Aujourd'hui, ils veulent obtenir une u.v. avec la meilleure mention possible afin de remplir des dossiers de candidature aux grandes écoles, trouver un emploi. L'utile prime l'agréable. L'absentéisme est devenu quasiment inexistant.

Nos étudiants, même faibles, comprennent aisément les articles scientifiques qu'ils sont obligés de lire. Mais ils butent sur les mots-outils, la formation des mots composés, les indéfinis, les problèmes de langue en général. Soutenir une conversation leur est très difficile.

L'objectif premier est donc de 'faire parler' les étudiants. Si l'on ne sait pas bien comment on apprend une langue, on sait, par expérience, que la pratique est essentielle. La correction est secondaire. On peut corriger indéfiniment l'absence de *s à* la troisième personne du singulier, tous le savent, et pourtant la faute se répète de façon lancinante avant de disparaître.

### *Le déclic de l'aveugle*

On en revient à *Is this a pen?* Si une telle phrase est parfaitement correcte, elle sera, en revanche, rarement émise, de même que d'autres phrases du genre *The book is on the table* ou *Sue is coming into the room*. La première sera quasiment toujours *It's on the table*, ou plus souvent encore, *On the table*, et l'autre ne peut être dite que lorsque l'on décrit l'action à un

aveugle ou une personne cachée que l'on avertit de l'arrivée de Sue, et encore, on se contenterait, sans doute, de *Sue's coming*. Cet exemple, entendu au cours d'un séminaire à Toulouse, est une autre évidence qui mit des années à me sauter aux yeux. Pourquoi alors choisir d'enseigner à partir de phrases jamais employées et difficiles à désapprendre par la suite quand on a à sa disposition des milliers d'autres phrases possibles et couramment employées?

Dans *The book is on the table*, la langue est objet d'étude. Dans *On the table*, elle est véhicule de la communication. Il est extrêmement difficile de déconditionner les étudiants et de les faire cesser de répondre aux questions par des phrases entières ou de leur faire employer des phrases telles que *He did what?* avec l'intonation appropriée plutôt que *What did he do?* pour marquer l'incrédulité ou l'incompréhension alors que, bien sûr, ce type de structures est employé spontanément en français.

La grammaire ne peut être enseignée comme un ensemble de règles et de phrases type en utilisant n'importe quels mots interchangeables. La grammaire sert de médiatrice entre le lexique et le contexte (H.G. Widdowson, *Aspects of Language Learning*, Oxford University Press, 1990, p. 95) et joue donc un rôle central dans une langue. Elle doit être enseignée et acquise. Mais on ne peut plus enseigner la grammaire hors contexte, dans une série de phrases isolées. Trop souvent, on tombe sur des incohérences, des imprécisions. On manque de renseignements pour employer la phrase correcte. La phrase cesse d'être l'unité de base de l'enseignement pour faire place à la combinaison de phrases.

Trois grands chapitres forment l'essentiel de ce qu'il y a à connaître en grammaire anglaise et en constituent aussi la difficulté principale: les formes simples et continues (inexistantes en français), les questions (les étudiants n'ont pas l'habitude d'en poser), les temps du passé (la différence entre *past simple* et *present perfect*). Les modaux sont essentiellement une difficulté de vocabulaire et les autres points offrent des difficultés mineures. L'expression de Baudelaire, 'l'aride grammaire' ne définit donc pas l'anglais. Nous avons toujours enseigné ces grands chapitres globalement, et non de façon parcellaire: *tous* les temps du passé, *toutes* les formes du comparatif. Nos étudiants ont déjà appris la langue pendant de nombreuses années et ont besoin de synthèse. Il leur faut communiquer dans des registres différents selon les circonstances et le problème se pose alors du *choix* de la structure qui convient parmi toutes celles apprises. L'approche anglaise est trop souvent fragmentée, centrée sur des tâches quasiment automatiques. Demander à un apprenant d'employer le prétérit dans une série de phrases ne va pas l'entraîner efficacement à la conversation qui, elle, est de nature différente: il faut choisir une structure, des mots parmi beaucoup de possibilités.

Les exercices seront donc actifs plutôt que passifs, indirects plutôt que directs (les étudiants font de la grammaire sans s'en apercevoir et quelquefois se plaignent de ce manque!), personnels plus que manipulateurs. Communication et correction sont les mots-clés. La grammaire devient activité sociale. L'enseignant encourage, incite, stimule, renseigne, aide, surveille (discrètement), corrige. Ces activités doivent être:

- communicatives;
  - avoir du sens, faire appel à l'intérêt, l'imagination; on pratique la structure en pensant non à elle mais à autre chose;
  - limitées dans les choix d'échanges possibles afin de se concentrer sur le point choisi;
  - expressives: l'intonation, les inflexions doivent être naturelles.
- L'essentiel est la variété, l'attrait, la brièveté, le sens de la tâche accomplie.

Il y a également besoin de variété dans le type de documents introduits. Pour les étudiants, le document 'authentique' s'impose et non le document fabriqué de toutes pièces pour la classe, qui est trop artificiel. Nous l'avons appris au fil des années. Nous en avons fabriqué beaucoup, notamment des présentations de points de grammaire. On peut travailler sur toutes sortes de documents: articles de presse, nouvelles, bien sûr, mais aussi dépliants, brochures, publicité. Pour la compréhension orale, le document authentique est indispensable.

Le choix de ces matériaux résulte souvent d'une rencontre de hasard. Patrick Early, au cours d'un séminaire au British Council à Paris, les appelait 'sexy material', qui plaisent au premier coup d'œil. Les documents authentiques présentent certains avantages:

- 'anglais' authentique, celui que l'on rencontre dans le pays;
- initiation à la civilisation, préparation au contact avec le pays;
- phase de compréhension puis de production: choisir un menu, un itinéraire, un programme de télévision, etc.;

• interaction relativement libre, beaucoup moins guidée que dans les exercices structuraux. Toutes les ressources de l'apprenant sont mobilisées, mises à contribution, ce qui rend impossible la correction. L'essentiel ici est la pratique, la fluidité de la langue.

Quelles activités proposer? Il est peu à peu devenu évident que certaines activités traditionnelles n'avaient pas vraiment d'utilité dans une classe de langues pour non-spécialistes. Ainsi, la rédaction était traditionnellement basée sur des exercices de grammaire, des exercices de traduction, des questions se rapportant à un texte, des essais. Or la traduction, l'essai constituent des activités très spécialisées. L'enseignant doit se demander quelles activités nos étudiants auront à accomplir par écrit. On limite alors le champ d'activités possibles:

- d'abord, des lettres, des fax, de toutes sortes, du personnel au professionnel;
- ensuite, prendre des notes sur des livres, des articles ou des communications, résumer peut-être;

- écrire un curriculum vitae;
- écrire un rapport;
- écrire un article scientifique.

S'il est possible, parfois, de leur assigner un travail écrit sur un débat d'idées, sur un sujet faisant appel à l'imagination, pour vérifier une maîtrise de ce type de communication, il faut toutefois se concentrer sur ce qui leur sera utile, passer à la phase 'réaliste'.

Les réalisations originales de documents pédagogiques que nous avons créés représentent une somme de travail considérable dont une petite partie seulement est visible à ce jour: des articles pédagogiques et didactiques et deux manuels pédagogiques.

### 3. *Help!*

Notre demande de crédits de recherche à l'Université Paul Sabatier fut agréée en 1977 et à partir de ce moment nous pûmes disposer, chaque année, d'une somme d'environ 16 000 F, quelquefois plus. Ceci nous permit d'acheter de l'équipement audiovisuel, de payer des dessins servant de support à certains exercices. Exécutés par un professionnel, ils constituaient un grand progrès sur l'amateurisme de nos gribouillis de néophytes. Nous pûmes aussi payer des anglophones pour des enregistrements, assister à des journées de formation, notamment celles du British Council à Paris, en organiser nous-mêmes.

Restait à définir le projet de recherche. Nous étions quatre assistants et maître-assistante qui travaillions ensemble depuis le début et nous décidâmes de publier le résultat de nos expérimentations pour en faire bénéficier nos collègues du supérieur dans des situations semblables, mais aussi ceux du secondaire. Nous voulions donc faire un manuel à l'usage des enseignants, pour des adultes non-spécialistes à un niveau intermédiaire. Il serait, outre la grammaire, un mélange des quatre aptitudes classiques (expression orale, compréhension orale, expression écrite, compréhension écrite). Les éditions Didier se montrèrent intéressées. Nous eûmes plusieurs contacts. Le projet se précisa. Il faudrait que ce soit un manuel de classe, complet, donc beaucoup plus ambitieux que ce que nous avons envisagé. Didier publiait déjà ce genre de travail (*All's Well, Passport to the USA*) mais notre projet leur paraissait cher à cause des bandes audio, des diapos, des jeux sur cartons. Les éditions étaient en difficulté et le projet ne vit jamais le jour. Les éditions Colin prirent le relais et nous préparâmes une méthode globale de perfectionnement à un niveau avancé. Ce projet aussi tomba à l'eau.

Un membre de l'équipe nous quitta alors et nous réorientâmes notre projet en restreignant le champ à la grammaire, où nous avons le plus fait preuve d'originalité et d'invention. Nous proposâmes au CRDP le projet *Help!* composé d'exercices et de jeux de grammaire.

Le projet plut aux inspecteurs régionaux mais on nous demanda d'ajouter à l'approche structurale une approche notionnelle-fonctionnelle privilégiée alors dans les instructions pédagogiques. Nous nous y essayâmes, un peu à reculons, car aucune d'entre nous ne croyait beaucoup en cette approche. Mais nous réussîmes à trouver quelques idées et le manuscrit fut accepté et publié en 1985. Hélas, ces publications sont quasiment 'confidentielles'. Il n'y a pas en France d'éditeur qui publie de manuels pour les enseignants, au contraire de la Grande-Bretagne, sans doute parce que le marché est trop limité. Seuls les CRDP et le CNDP, dont c'est d'ailleurs le rôle, peuvent se permettre la publication de ce genre d'ouvrages mais leurs moyens de diffusion sont limités.

*Help! Exercices et jeux pour la classe d'anglais* (composé avec deux collègues, Françoise Bourbon et Elizabeth Ali-Varet), est donc un ensemble de fiches pédagogiques à l'usage des enseignants d'anglais du secondaire, du supérieur, des grandes écoles et de la formation continue. Il présente une série d'exercices et de jeux variés. Il n'est pas une méthode d'enseignement exhaustive mais une sélection d'exercices qui répondent à ce qui nous semble être les difficultés majeures de la grammaire anglaise. Il ne prétend pas aborder tous les aspects de la langue ni répondre à tous les besoins des enseignants. Les exercices peuvent être utilisés tels quels, photocopiés ou adaptés, selon les moyens dont disposent les établissements. Des conseils sont donnés dans ce sens. Si un exercice ne convient pas à une classe particulière, le principe peut en être retenu et adapté à ses besoins propres. Le but des exercices est de réactiver



des connaissances mal intégrées ou oubliées et de faire progresser dans la maîtrise de la langue écrite et parlée, objectifs communs à toute classe de langue. Trois types de fiches sont proposées: exercices structuraux, exercices notionnels-fonctionnels, exercices mixtes recouvrant les deux catégories avec des index facilitant la recherche. Les exercices s'adressent à des niveaux faibles et moyens.

*Help!* évite l'écueil de l'approche uniquement structurale et la plupart des exercices présente des situations dans des contextes et non des phrases. Depuis le début des années 1970, nous avons effectué un travail de pionnières dans la création d'exercices non traditionnels, intéressants, provocateurs parfois. Lorsque *Help!* est paru, il était déjà un peu tard. Mais quand les exercices ont été conçus, rien de semblable n'existait.

En attendant la parution de *Help!*, nous commençâmes la préparation d'un manuel de compréhension écrite. Nous avons depuis quelques années entrepris d'étudier des nouvelles en classe. Nous aurions préféré un roman mais le manque d'assiduité dans les cours rendait la chose difficile. La nouvelle, courte, paraissait mieux convenir à notre cadre de séances hebdomadaires d'une heure et demie. Nous avons étudié ces nouvelles d'abord comme exercice de compréhension écrite et ensuite moyen d'étude et de fixation du vocabulaire, enfin comme œuvre littéraire, sujet de discussion plutôt, car si nous tenions à l'idée d'étudier des œuvres littéraires, nous ne voulions pas pour autant 'faire de la littérature'.

Si l'oral est souvent la première approche d'une langue, l'écrit vient tout de suite apporter son aide. Il aide à fixer l'oral, à le corriger aussi. La lecture sert à s'informer. On lit pour chercher un mot dans un dictionnaire, on lit une notice technique ou un journal. De la bande dessinée au roman, la lecture sert aussi à se distraire, à s'évader. Elle ouvre des horizons, donne accès aux civilisations et aux cultures, à tous les domaines de la connaissance.

Pour apprendre à lire, on peut lire tout et n'importe quoi, l'essentiel est d'y prendre de l'intérêt, d'avoir envie de lire. Certains trouvent leur plaisir dans l'Encyclopédie. D'autres ne jurent que par le *Financial Times*. Les aficionados du roman policier se réunissent en congrès.

Pour s'habituer à la lecture, il faut commencer par lire des textes courts, faciles, puis des textes de plus en plus longs et de plus en plus difficiles (longueur et difficulté n'étant d'ailleurs pas toujours synonymes). Les nouvelles se prêtent extrêmement bien à cet entraînement.

La nouvelle est un tout. Elle raconte une histoire du début à la fin. Elle est courte, on peut la lire d'un trait, en peu de temps. Donc on ne se décourage pas et on ne perd pas le fil. Elle est relativement simple, elle est compacte, elle va à l'essentiel. La nouvelle contemporaine s'écrit dans un anglais courant, une langue véritablement vivante, celle que l'on entend et que l'on utilise partout. C'est un texte 'authentique'.

La nouvelle est un genre littéraire très développé et très prisé dans les pays de langue anglo-saxonne. Elle est un reflet de ces civilisations. Elle couvre tous les registres et tous les genres, de la comédie à la tragédie, de l'histoire sentimentale à la science-fiction. La nouvelle s'adresse à tout le monde. Nul besoin de connaissances spéciales pour l'apprécier. Il suffit simplement d'avoir envie de lire.

Nous avons choisi de consacrer un manuel entier à la nouvelle à l'exclusion de toute autre genre pour ne pas multiplier les difficultés. La presse, par exemple, est difficile d'accès et demande une approche spécifique: déchiffrement des titres, style très concentré, etc. Il existe des livres spécialisés dans ce travail, nombreux et bien faits. L'article de journal, centré sur l'actualité, se 'démode' aussi très vite et se prête mal à l'enfermement dans un livre. Quant aux

textes techniques, ils n'offrent pas de difficultés majeures pour les spécialistes de la discipline. Autant se changer les idées en lisant de la fiction. Quand on lit facilement des nouvelles, on peut ensuite passer au roman et à tous les autres types de textes.

En réaction contre les manuels qui utilisent le même format et le même type d'exercices, leçon après leçon, quel que soit le texte, nous avons essayé d'aborder chaque texte selon ses difficultés, sa structure et ses caractéristiques propres. Ainsi, un texte à chronologie très exacte se prête à un découpage, une mise en désordre pour une remise en ordre collective, au moyen des éléments qui indiquent la chronologie ('The Sooeey Pill' d'Elaine Slater, 'The World War 1 Los Angeles Aeroplane' de Richard Brautigan) ou plus classiquement un découpage en parties. Un texte à surprises constantes se prête à un exercice de prédictions ('The Rivals' de Martin Armstrong, 'The Collectors' de Raymond Carver) ou une série de questions à base de *why's*. Certains textes se rapprochent du théâtre et doivent être mimés ou joués. De même, le vocabulaire s'aborde de différentes façons selon que c'est un vocabulaire qu'il faut connaître ou simplement reconnaître, un vocabulaire usuel ou plus rare.

*Help to Reading*, un recueil de nouvelles avec leurs exercices s'adresse à nos collègues professeurs d'anglais qui cherchent à développer chez leurs élèves ou étudiants l'aptitude à la compréhension écrite et le goût de la lecture dans le texte. Toutes les nouvelles choisies pour ce recueil, ainsi que leurs exercices, ont été 'testés' dans nos groupes d'étudiants pendant plusieurs années et ont fait l'objet de constants remaniements. Le public auquel nos dossiers s'adressent est le même que celui de *Help!* Le niveau requis de connaissance en anglais des élèves peut être moyen, moyen-fort, avancé, selon les nouvelles.

Chaque nouvelle est présentée dans un dossier séparé pour permettre à l'enseignant de choisir le texte qui conviendra le mieux à ses classes. Les textes sont numérotés par ordre de difficulté croissante. Chaque dossier comporte :

- une courte note biographique concernant l'auteur de la nouvelle;
- le cas échéant, des indications pour les professeurs concernant certains exercices ;
- le texte de la nouvelle dans son intégralité, avec des notes de vocabulaire ;
- une série d'exercices regroupés selon le type d'activité pédagogique concerné (compréhension, sujets de discussion, sujets de tests, vocabulaire, et éventuellement expression dramatique, exercices à caractère notionnel ou littéraire) ;
- enfin, les corrigés de certains exercices, en particulier de vocabulaire.

Nous avons choisi de présenter des nouvelles courtes, écrites dans une langue relativement simple, qui illustrent des situations et des thèmes variés et donnent le goût de lire des histoires bien écrites. Nos propres préférences ainsi que celles de nos étudiants sont, bien sûr, intervenues dans nos choix.

L'ordre dans lequel nous présentons la liste des exercices correspond à un enchaînement logique qui peut être suivi tel quel, mais chaque professeur reste libre de faire une sélection parmi les exercices proposés: il pourra à sa guise choisir ceux qui seront traités ou laissés de côté, ceux qui seront faits en classe ou à la maison, ceux qui pourront être utilisés sous forme de 'tests', ainsi que l'ordre à suivre.

Nous donnons une large part à la compréhension, aspect fondamental de la lecture. Les exercices permettent à l'élève de saisir les particularités du texte tout en l'incitant à s'exprimer en anglais, en évitant la paraphrase si fastidieuse. Notre expérience montre qu'à l'aide d'activités graduées, des exercices plus élaborés peuvent rapidement être abordés, par exemple

la discussion ou composition sur un sujet donné. C'est à ce stade que les élèves pourront développer leurs capacités de critique et d'analyse, s'entraîner à exprimer sentiments et idées et à échanger des arguments. Les exercices de type *analyse littéraire*, peuvent alors être utilisés, même dans des classes non spécifiquement littéraires. Nous avons introduit quelques exercices notionnels, spécifiques à la compréhension et l'appropriation des idiomes dans leur contexte. Enfin, nous proposons un travail d'appropriation du vocabulaire par des approches aussi variées et attrayantes que possible.

Le travail sur les nouvelles a satisfait notre envie d'une approche littéraire de la langue, correspondant plus à nos goûts qu'à ceux de nos étudiants et encore moins à leurs besoins. Beaucoup auraient préféré des articles de journaux. Il me semble que ce genre de travail se prête mieux à un travail en autonomie que dans des classes telles que les nôtres. Ce fut mon approche lorsque je repris ce travail seule, sans le groupe.

## ***IV - LE TRAVAIL EN GROUPE***

### **1. Généralités**

Le travail d'équipe, tel que je l'ai pratiqué depuis le début et le pratique encore, dans un 'laboratoire', satisfait des aspirations humaines universelles: le besoin de sécurité, le besoin de reconnaissance, d'identité et d'existence sociales, le besoin de communiquer, le besoin d'actualiser ses possibilités, le besoin de connaître et d'apprendre, le besoin de participation affective, le besoin d'union pour réussir une action (Roger Mucchielli, *Le travail en équipe*, Entreprise Moderne d'Édition, 1989, p. 41).

Le groupe offre plusieurs caractéristiques. Mucchielli les définit ainsi (pp. 16-17):

- Le petit nombre. De cinq au début nous sommes passées à quatre puis à trois, avec toujours des binômes fonctionnant en sous-groupes. Plus récemment, mon nouveau laboratoire, LAIRDIL (LABoratoire Inter-Universitaire de Recherche en DIdactique des Langues), s'est agrandi jusqu'à une dizaine pour revenir bientôt à six. Il semble, d'après les experts, que le chiffre idéal se situe entre trois et six.

- La qualité du lien inter-personnel.

- L'engagement personnel, l'interdépendance consentie où chacun apporte sa science, sa compétence, sa technique, mais aussi sa personne. Ceci implique une égalité de participation des membres, une égalité de statut.

- Il en découle une unité d'esprit et unité sociale.

- L'orientation de tous vers un but commun, la raison d'être de l'équipe. Cette convergence des efforts à la fois exige, permet et limite la pluralité des rôles, des compétences et des connaissances.

- Des contraintes en découlent: renoncer à un certain degré de liberté, accepter une attitude commune, une coordination des efforts, une discipline, la loi de la majorité ou celle du large consensus.

Dans un métier tel que celui d'enseignant du supérieur, dans lequel les contraintes sont peu ou mal définies, la discipline qu'impose un groupe est à la fois incitation au travail, source d'idées, richesse et elle offre un cadre concret: heures de réunions, tâches à accomplir dans des délais précis.

Nous avons beaucoup pratiqué le travail en équipe les premières années à l'Université Paul Sabatier. Chacun apportait des idées, des documents que l'on examinait ensemble soit pour les rejeter, soit les améliorer et les développer. Les étudiants ensuite réagissaient à ce 'produit' et nous le modifiions en fonction des nos différentes expériences dans diverses classes avec nos personnalités diverses. Tous les exercices publiés dans *Help!*, outre certains jamais publiés, sont le fruit de cette longue et constante interaction entre nous et les étudiants.

Il fallut beaucoup d'années pour atteindre le stade suivant, qui pourtant aurait dû découler de celui-ci: faire travailler les étudiants ensemble, comme nous le faisons nous-mêmes, sans nous; exiger qu'ils ne s'adressent à nous que pour des renseignements, des confirmations ou des conseils, abandonner donc notre rôle hiérarchique, cesser d'être le centre de la classe par qui tout doit passer.

## 2. LAIRDIL, laboratoire inter-universitaire

En 1989, j'appris que Jean-Pierre Soula, professeur à l'INSA de Toulouse, voulait monter un groupe de recherche avec des gens susceptibles de s'intéresser à la didactique des langues, en général, et à son projet d'étude de l'apprentissage en petits groupes, en particulier. Je m'intéressais alors à l'apprentissage des langues en autonomie (voir plus loin) et rejoignis ce groupe avec l'une de mes collègues de *Help!*

L'hypothèse de travail était la suivante.

La demande d'apprentissage des langues va croissant, non seulement à cause de la construction de l'Europe et de l'échéance de 1993 mais aussi par le développement des relations internationales dans les domaines scientifiques, commerciaux et de loisirs. Or, on ne peut que constater l'insuffisance des systèmes d'enseignement actuels.

- À la sortie du lycée, même après sept ans d'anglais, les élèves français ne sont toujours pas opérationnels (effectifs trop lourds des classes de langues, pas de laboratoires de langues dans le secondaire, enseignants insuffisamment qualifiés, rigidité des directives de l'inspection qui figent l'enseignement et freinent la diversité des approches, méthodes mal adaptées à certains styles cognitifs).

- L'apprentissage individuel en totale autonomie est rarement efficace (manque d'aide, de discipline, de motivation conduisant au découragement).

- La capacité d'accueil de l'enseignement supérieur, surtout des universités, reste notoirement insuffisante (moins de 20% des étudiants et personnel ont accès à une formation en langues à l'Université Paul Sabatier, qui pourtant est relativement bien dotée).

- La forme classique d'un cours de langues ne convient pas à beaucoup d'apprenants en situation d'échec antérieur et qui ont besoin de méthodes novatrices pour apprendre.

Il semble donc qu'il y ait nécessité d'inventer et de développer d'autres formes d'apprentissage des langues qui tiennent compte de la diversité des individus avec leurs capacités de travail propres (temps disponible, niveau), leurs motivations, leurs styles cognitifs et qui leur permettent d'organiser leur propre apprentissage plutôt que d'en être les récepteurs passifs, d'acquérir l'autonomie de leur apprentissage, apprentissage centré sur l'individu et non plus sur le groupe.

Avec cet objectif, nous avons développé le principe *ALESA* (Apprentissage des Langues en Équipes Semi-Autonomes).

*ALESA* concerne des adultes qui veulent entretenir leur pratique d'une langue étrangère, sur leur lieu de travail ou pendant leurs loisirs. Ils se regroupent en équipes de trois à cinq personnes, en fonction de leurs affinités, de la proximité géographique, des objectifs poursuivis, de la compatibilité des emplois du temps et de leur niveau en langue, qui doit être relativement homogène.

La première expérimentation eut lieu en 1989-1990. Dix groupes 'cobayes' furent suivis par l'équipe : groupes de quatre personnes travaillant seules à partir de diverses méthodes (selon leur niveau et leurs besoins) pendant huit semaines. Le groupe s'engageait à enregistrer certaines parties du travail (audio/vidéo). Une analyse approfondie de ces enregistrements devait permettre de faire une étude des comportements et de l'activité langagière. Le groupe de chercheurs, composé d'une dizaine de personnes, comprenait des psychologues, un professeur et deux étudiantes qui préparaient leur DESS sur ce sujet. Les linguistes ont joué un rôle

secondaire dans l'expérimentation qui était axée sur les comportements des groupes et leurs styles d'apprentissage, en général, plus que sur les progrès en langues qui sont demeuré à l'arrière-plan. D'où l'insatisfaction de certains.

L'année suivante (1990-1991), le groupe, réduit à cinq ou six personnes, se chercha. J'analysai les documents audio et vidéo de l'expérience avec deux collègues et écrivis deux articles ( 'How to Get Rid of Teachers', et 'Group Observation : What it Teaches us about Teacherless Learning'). Mais l'absence de données suffisantes apparut de façon flagrante, d'autant plus que l'expérimentation avait été conduite de façon empirique et manquait de fondements théoriques. Ceux-ci auraient dû venir dans une deuxième phase mais il nous fut impossible d'analyser les expériences suivantes par manque de documents et changement d'orientation.

Une seule conclusion paraissait s'imposer. La semi-autonomie semble souhaitable à l'autonomie. Les enseignants de l'INSA lancèrent alors une formation pour le personnel (une cinquantaine de personnes) sur le principe d'*ALESA*, mais à la hâte et sans se donner les moyens d'analyser l'expérience. Le groupe AIRDIL (qui n'était encore qu'atelier et non laboratoire) prépara une demande de subvention à LINGUA pour développer du matériel pédagogique à l'usage des petits groupes en autonomie. Un projet présenté à la Mission Nationale 'Nouvelles Qualifications' fut accepté en 1991 et un budget de 86 500 F attribué pour une durée d'un an et destiné à une recherche-action spécifique en Ariège portant sur une vingtaine de stagiaires en reconversion dans les métiers du tourisme. Cette expérimentation *ALESA* en Ariège (à laquelle je ne participai pas) ne fut pas un grand succès. Il semble que le concept n'ait pas fonctionné avec ce public particulier, des personnes en difficulté, voire en échec.

Au printemps 1991, la demande à LINGUA se transforma en demande pour une étude sur l'audit, EURAUDIT. Un audit doit servir à déterminer les besoins individuels et collectifs de formation. Dans le contexte actuel d'eupéanisation des marchés, l'intégration des langues vivantes dans l'organisation fonctionnelle de l'entreprise devient une nécessité. Le concept de l'audit linguistique, encore peu utilisé, doit contribuer à faire évoluer l'état d'esprit des dirigeants pour favoriser la mise en place d'une politique de formation du personnel qui réponde effectivement aux nécessités d'une implantation sur de nouveaux marchés. EURAUDIT était donc un projet de recherche et de développement de techniques d'audit linguistique pour les petites et moyennes entreprises dans quatre secteurs d'activité (tourisme, mécanique auto, transport, collectivités territoriales). Ce projet fut accepté par le programme LINGUA de la Communauté Européenne à hauteur de 300 000 F à l'automne 1991. D'autres chercheurs rejoignirent l'équipe qui trouva un deuxième souffle dans ce projet. Une dizaine de personnes était alors impliquée.

Nous avons travaillé sur EURAUDIT avec quatre partenaires européens (l'Université de Rotterdam, Royal College of Dean et Aston University en Angleterre, l'Université Polytechnique de Catalogne à Barcelone) chaque pays faisant le même travail dans sa propre langue avec ses propres besoins en langues étrangères. La coopération européenne a fonctionné tant bien que mal, en dépit de l'éloignement et des motivations différentes. Toulouse, qui pilotait le projet, a fourni l'essentiel du travail. Le rapport final, rendu en mars 1993 comprend les outils nécessaires à un audit linguistique et une étude des premiers audits effectués dans les quatre pays.

AIRDIL semblait sur la bonne voie. Le groupe avait trouvé une cohésion et travaillait bien ensemble. Une demande de convention pour AIRDIL entre l'Université Paul Sabatier et l'INSA était en cours et sur le point d'aboutir. En juin, le Conseil Scientifique de l'Université, après quelques atermoiements, donna son feu vert.

Mais une rupture se produisit à l'automne 1992 car deux chercheurs de l'INSA décidèrent de se joindre à une équipe d'ergonomes de leur établissement. Les linguistes restants décidèrent de maintenir AIRDIL sans le professeur qui l'animait. Nous considérons que notre équipe était trop jeune, cherchait encore ses bases théoriques et méthodologiques et nous refusions que la psychologie et l'ergonomie l'emportent sur la linguistique. Comme nous l'avons dit plus haut, la linguistique a besoin de son autonomie. Nous pouvions craindre, cependant, que la ratification de la convention entre les deux établissements ne soit remise en cause mais l'Université a reconnu l'existence d'AIRDIL comme laboratoire de Toulouse III le 15 février 1993 et la convention UPS/INSA fut signée sans difficulté un mois plus tard. En tant qu'enseignante avec le plus haut rang et la plus grande ancienneté, je me retrouvai, en octobre 1992, responsable de ce laboratoire (devenu LAIRDIL), une équipe de six personnes, d'où l'importance d'une habilitation à diriger des recherches.

LAIRDIL est orienté vers la didactique des langues et se propose une réflexion théorique pour inspirer et soutenir la recherche en didactique et en pédagogie dans le domaine des langues étrangères. Il se veut un lieu d'échanges entre théoriciens et enseignants du secondaire et du supérieur.

Il fut décidé d'implanter LAIRDIL à l'IUT A, ce que le Conseil Scientifique vota à l'unanimité le 1er juin 1993. On nous accorda un local et une première subvention de 5 000 F pour un cycle de séminaires.

Malgré les problèmes de structure, depuis deux ans LAIRDIL a mené à bien plusieurs projets.

- LAIRDIL a été contactée par notre université pour la représenter à la Prima de las Lengas en mars 1993 à Toulouse.

- Trois d'entre nous (Nicole Décuré, Anne Hernandez, Christine Vaillant) ont écrit un article sur l'enseignement post-bac paru dans *Les Langues Modernes*. Il tente de montrer en quoi consiste l'enseignement des langues à l'université et dans les grandes écoles, en quoi il diffère de l'enseignement secondaire. Grâce à la liberté dont nous jouissons dans la définition du contenu de l'enseignement, comment essayons-nous de transformer les chrysalides que sont nos étudiants en papillons? ('Que faisons-nous de notre liberté? De l'enseignement à la pratique', 1993, 2, pp. 21-27).

- Étude sur les stratégies d'apprentissage des bons apprenants à partir de 350 cas (étudiants de l'INSA) avec l'aide de statisticiens de l'université. Cette étude a servi de base au dossier d'habilitation à diriger des recherches d'un membre de l'équipe.

- Début d'un cycle de conférences sur la linguistique et l'apprentissage des langues avec des conférenciers anglais et américains. Ces conférences, suivies de débat, s'adressent à nos collègues du supérieur mais aussi du secondaire et devraient nous permettre de former un réseau d'enseignants qui s'intéressent à la formation par la recherche et d'élargir notre groupe. En décembre 1992, Mike Nicholls inaugura la série avec un séminaire sur les difficultés d'évaluer la production de langue orale. Mike Nicholls, diplômé en anglais, en linguistique et en sciences de l'éducation, est responsable régional des examens de Cambridge University dont il fut

conseiller pendant deux ans. Il travaille dans l'enseignement des langues depuis 25 ans. Il fut pendant 17 ans English Language Officer pour le British Council en Égypte, à Singapour et au Japon. En janvier 1994, James Coady, professeur à l'université d'Ohio à Athens, docteur en linguistique est venu nous parler de méthodes de lecture extensive dans le cadre de l'apprentissage en autonomie. Sa recherche, depuis vingt ans, est axée sur la lecture et l'acquisition du vocabulaire par la lecture chez les adultes apprenant une deuxième langue. Ces conférences sont enregistrées et décryptées afin d'être publiées, en collaboration avec les intervenants. Le travail est en cours.

- En novembre 1993, nous avons animé, à l'université de Bordeaux II, deux séminaires dans le cadre du DEA multi-sceaux en anglais de spécialité mentionné plus haut, l'un sur l'utilisation pédagogique du jeu et l'autre sur l'interlangue.

- J'ai effectué une enquête auprès des étudiants de l'UFR de Langues sur le travail par paires et en groupes en classe. Cette enquête était centrée sur leur perception de cette forme de travail et j'ai utilisé les résultats dans un article pour *Les Langues Modernes* sur le jeu (à paraître) et lors de mon intervention dans le cadre du DEA mentionné ci-dessus.

- Le groupe a décidé de procéder à l'analyse et l'évaluation de l'expérience pilote de DUT de Gestion en multimédia à distance qui a maintenant trois ans, du point de vue des étudiants et des enseignants et dont un membre de l'équipe est coordinatrice en France pour l'anglais. Plus particulièrement, nous avons filmé les étudiants de troisième année travaillant en groupe de quatre sur un vidéodisque de gestion en anglais, une simulation de gestion d'entreprise, destiné à une formation à la gestion et non aux langues (*How Money Works in Business*, The Talent Series, Société Aximedia, Langley, Berkshire). Nous avons analysé leur comportement de groupe et leurs pratiques langagières face à ce nouvel outil et répertorié les avantages et inconvénients de documents authentiques de ce genre. Nous allons maintenant filmer des étudiants en classe avec des enseignants de comptabilité se servir de ce même outil et procéder à une étude comparative. Il est prévu une publication des résultats dans *Les Cahiers de l'APLIUT*.

Les projets de LAIRDIL tournent tous autour de la notion d'autonomie:

- Nous envisageons de prolonger le projet EURAUDIT (dans le cadre de LINGUA, Action III): conception des logiciels d'aide à l'audit linguistique en collaboration avec un laboratoire d'intelligence artificielle de l'IUT. Nous avons été contactés pour effectuer des audits en entreprise.

- Nous avons commencé une enquête auprès des enseignants des lycées sur leur expérience de l'enseignement en autonomie, en vue d'échanger nos points de vue sur les pratiques et de mettre éventuellement en place une formation destinée à soutenir et à développer ces pratiques.

- Nous sommes en pourparlers pour réaliser des livrets d'accompagnement des bandes vidéo de *VO2 Systèmes* (apprentissage individualisé). Le projet se réalisera peut-être dans le cadre de LINGUA.

- Nous avons déposé un projet de création de centre de ressources à l'université Paul-Sabatier. Dans le cadre de CERCLES (Confédération Européenne des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur) **LAIRDIL** a été retenu pour organiser une université européenne d'été de trois semaines à Toulouse (été 1995) afin de former une trentaine d'enseignants de centres de ressources en langues. La demande a été déposée auprès du bureau LINGUA.



- Nous continuons le programme de séminaires sur la linguistique. Les prochains thèmes tourneront autour de la phonétique et la phonologie, l'autonomie et la grammaire.

- Nous sommes en pourparlers avec Jean-Paul Narcy de l'Université de Compiègne, afin de mettre sur pied une méthode pour apprendre à apprendre, basée sur ses travaux.

Je continue donc à croire au travail en équipe, à croire qu'il est non seulement possible mais bénéfique, surtout en didactique et pédagogie où la confrontation des expériences fait partie intégrante de l'expérience, mais sans y investir, comme avant, *toute* ma capacité de travail, en me ménageant un espace pour une recherche personnelle sur d'autres thèmes.

## LA RECHERCHE INDIVIDUELLE

### *I - PÉDAGOGIE*

Après la parution de *Help!* j'avais abandonné momentanément l'idée de travailler en groupe. Il y avait plusieurs raisons à cela:

- Les réunions de travail, de journalières pendant les années fondatrices, devinrent hebdomadaires les années suivantes puis sporadiques. La production devenait très maigre. Le projet sur les nouvelles mit des années à germer.
- La répartition du travail était trop inégale et des divergences profondes sont apparues lors de la parution de *Help!*.
- J'avais envie de recouvrer ma liberté de création et travailler à mon propre rythme.

#### **1. La compréhension écrite**

Le début des années quatre-vingts marque sans doute l'effondrement de l'utopie collective et le retour à l'individualisme. Le travail en commun sur les nouvelles paraissant compromis, je me mis à travailler à un projet semblable, seule, avec des textes nouveaux. En six mois je travaillai plus qu'en trois ans!

L'optique était un peu différente. Je commençais à m'intéresser à l'autonomie et préparais donc un manuscrit pour des adultes voulant travailler seuls. L'enseignement que j'assurais s'était modifié légèrement et nous eûmes, à partir de l'automne 1985 à assurer un enseignement complémentaire de cinquante heures/année à des étudiants de maîtrise de chimie et de physique, une douzaine d'étudiants, à des niveaux différents. Je proposai alors un enseignement en 'self-service' de compréhension orale et de compréhension écrite/expression écrite. La recherche sur les nouvelles, compréhension et vocabulaire, fut donc testée sur ces étudiants et remaniée en fonction de leur travail et de leurs remarques.

La lecture est une activité essentiellement solitaire. On lit d'abord pour soi-même. Éventuellement, quand on sait (bien) lire, on lit pour les autres, celles et ceux qui ne savent ou ne peuvent pas lire.

Mais savoir lire dans sa langue maternelle n'implique pas que l'on sache lire dans une langue étrangère. Si l'on possède la machine à déchiffrer, on manque par contre de carburant. Il faut donc mettre en place des stratégies d'apprentissage de cette lecture, aussi diverses que les types d'obstacles à franchir. On ne peut dissocier les difficultés de vocabulaire de la syntaxe. Il n'y a pas de phrases sans mots, il n'y a pas de phrases sans agencement de mots.

L'utilisation de ce manuel en autonomie est simple.

Lire la nouvelle d'un trait, une ou deux fois. Ne pas s'attarder aux mots inconnus, aux phrases obscures (sauf quand certains mots-clés empêchent de comprendre l'essentiel). Essayer de saisir l'histoire dans son ensemble.

Faire les exercices de compréhension globale et partielle en relisant tout ou partie du texte si besoin est. Se référer au corrigé.

Ensuite seulement on peut s'attaquer au problème du vocabulaire. Le nombre de mots inconnus dans un texte décourage beaucoup de lecteurs. Il ne faut pas que les arbres cachent la forêt. Le problème du lexique n'est qu'une question de patience, d'un peu de mémoire et de

beaucoup de pratique. Aucune note de vocabulaire n'étant donnée (seules quelques références historiques ou culturelles figurent), il faut un bon dictionnaire français-anglais, assez conséquent, ou un dictionnaire unilingue pour les courageux avancés. Relire la nouvelle en soulignant les mots inconnus. Rechercher le sens des mots dans le dictionnaire quand on ne peut le deviner d'après le contexte. Mais essayer de deviner *d'abord*.

Faire les exercices de vocabulaire. Au bout de quelques textes on s'apercevra que les mots sont 'rentrés' à force de les rencontrer dans les nouvelles, de les chercher dans le dictionnaire et de jouer avec eux dans les mots croisés. Regarder le corrigé au fur et à mesure, après chaque exercice.

Relire la nouvelle plus tard. La compréhension devrait alors être plus aisée, et même quasi immédiate.

Certains exercices demandent de la rédaction. L'écrit permet de s'exprimer avec plus de soin que l'oral parce que c'est une activité lente. Dans un travail individuel, c'est aussi une façon de 'converser' avec soi-même, de s'obliger à réfléchir. Les corrigés doivent permettre de vérifier si l'essentiel est correct. On fixe plus facilement vocabulaire et structures en écrivant. Les paroles s'envolent mais les écrits restent.

Je proposai le manuscrit à plusieurs maisons d'édition. Hatier se montra enthousiaste mais il leur fallait d'abord créer une collection dans laquelle le manuel pourrait s'insérer. J'attendis. La collection se créa. Mon projet était repoussé de six mois en six mois car il fallait d'abord publier des livres pour grand public.

Parallèlement, la lecture des œuvres complètes d'Ogden Nash me donna l'envie d'utiliser des poèmes en classe et quelques essais me montrèrent combien les étudiants apprécient ce type de textes, une fois le premier rejet passé.

Les poèmes, selon leur nature, peuvent servir à de multiples fonctions: le travail sur le vocabulaire est le plus facile. Les poèmes présentent des répétitions, des rimes, des allitérations qui fixent le lexique car chaque mot frappe et compte. Les poèmes servent aussi à des activités grammaticales, là aussi à cause de la répétition d'une même structure. Enfin, les poèmes sont faits pour être lus à voix haute et fournissent d'excellents exercices de prononciation et d'intonation. Beaucoup d'étudiants les apprennent volontiers par coeur. Ils restent en mémoire longtemps.

Encore faut-il que le choix des poèmes soit judicieux. Ils doivent être immédiatement compréhensibles et accessibles et retenir l'attention par leur forme ou leur sujet.

J'ai ainsi 'traité' une centaine de poèmes et proposé ce travail au CRDP qui a accepté le principe d'une publication en 1995 ou 1996. Je suis en train de mettre au point deux fascicules contenant une quarantaine de poèmes chacun. Le premier, d'un niveau intermédiaire, est terminé, le deuxième, de un niveau avancé, est en cours d'achèvement. J'ai également entamé tout un travail sur l'acquisition des verbes à particule, cette difficulté spécifique de l'anglais sans la maîtrise desquels nul ne peut prétendre parler cette langue couramment. Ce travail est toujours en cours. J'ai fait faire par le dessinateur de l'université des dessins d'accompagnement pour certains de ces exercices.

## 2. La compréhension orale

La quasi-totalité de mes étudiants en self-service opta pour la compréhension orale qui, en effet, est l'une des grandes lacunes de l'enseignement en France. Je me mis donc en devoir de 'monter' toute une batterie d'exercices de compréhension orale à trois niveaux (faible, moyen, avancé), essentiellement à partir de documents authentiques. Je puisai dans des documents déjà exploités les années précédentes mais agrandis considérablement ma collection car il me fallut trouver assez de travail pour l'équivalent de 150 heures.

Ce travail colossal (recherche des documents, sélection des passages, décryptage, frappe, création d'exercices, enregistrements) mais passionnant, fut mon premier vrai contact avec l'enseignement 'à distance' avec tout ce que celui-ci implique: recevoir les étudiants, expliquer, conseiller. Ce travail en semi-autonomie n'est pas dans les habitudes de nos étudiants qui ont l'habitude du travail guidé et beaucoup eurent de la peine à se discipliner pour travailler régulièrement. Mais ceux qui persévérèrent firent des progrès rapides et visibles tout en y prenant grand plaisir. J'ai conservé toutes sortes de statistiques sur ce travail et j'en ai entamé l'étude. Le colloque du GERAS à Bordeaux en 1991 me confirma dans l'idée que l'autonomie est une voie d'avenir dans l'enseignement.

On peut distinguer deux niveaux de compréhension orale:

- Les dialogues de la vie quotidienne, spontanés, assez simples dans l'ensemble: répliques courtes, hésitations, répétitions, vocabulaire relativement limité et spécialisé selon les situations.

- Les énoncés plus élaborés, souvent préparés par écrit, soit pour servir de base à un discours soit pour être lus, récités, interprétés, joués. Ceux-ci posent un problème de compréhension aux apprenants ayant maîtrisé peu ou prou la première catégorie, car le passage de l'une à l'autre n'est pas aisé.

La compréhension orale présente des difficultés particulières (et supplémentaires) par rapport à l'écrit:

- Chaque locuteur a sa voix propre, son accent, son intonation.
- Dans la vie, on ne répète pas la même phrase plusieurs fois jusqu'à ce qu'elle soit comprise; il faut donc comprendre l'essentiel du premier coup.
- La rapidité d'élocution, les hésitations, les phrases non terminées, les fautes de grammaire, les idiomes et les régionalismes ajoutent encore à la difficulté.
- Enfin la personne qui écoute a une oreille plus ou moins 'musicale', distingue plus ou moins bien les sons.

En raison de toutes ces difficultés, il faut un entraînement spécifique à la compréhension orale. Il est préférable qu'il soit individuel, pour que chacun puisse travailler à son rythme. Mais ceci est vrai de tout apprentissage.

Je me suis concentrée sur les trois grandes catégories composant les énoncés élaborés, ceux que l'on écoute vraiment dans un but précis: l'information, les débats d'idées, la distraction.

Chaque chapitre comprend des exemples de chacune de ces catégories. Pour chacune des catégories et sous-catégories l'écoute est différente. La compréhension doit être générale dans certains cas (reportage, débat), très fine dans d'autres (jeux de mots, détails essentiels). Il faut donc adapter la technique de compréhension à l'objet de l'écoute. Mais les catégories ne sont

pas étanches et certains énoncés participent de plusieurs catégories. C'est l'objet de la dernière partie.

D'autres paramètres que les mots entrent en ligne de compte dans la compréhension orale : le ton, les pauses, les rires, l'accent, l'emphase, tous éléments qui ajoutent au sens et qu'il faut décoder. Ce sont les éléments para-linguistiques, ce que Widdowson appelle '*rules of communication*' différentes des '*rules of use*' mais qui sont semblables d'une langue à l'autre, donc moins difficiles à cerner (Michael Swan, 'A Critical Look at the Communicative Approach', Richard Rossner, Rod Bolitho, *Currents of Change*, Oxford University Press, 1990, pp. 74-78). Dans la vie réelle, ou en vidéo, s'ajouterait l'élément visuel: attitudes, gestes et mimiques de la personne qui parle, éléments extérieurs d'illustration du discours.

Un document typique pour l'apprenant comprend:

- une carte d'identité du 'texte': qui parle? accent? ton? genre? sujet? mots-clés? difficultés?

- un exercice de compréhension générale, selon le type de difficulté;
- une écoute plus fine;
- un travail sur le vocabulaire.

On trouvera aussi les scripts des enregistrements, des notes pour l'enseignant dans la version pour la classe, et les solutions de certains exercices.

Pour progresser dans la compréhension orale il faut écouter un très grand nombre d'énoncés différents. J'ai accordé grand soin à la variété des situations: âge, sexe, accent, origine ethnique et géographique des locuteurs, variété des sujets et des genres. Il est également important que l'on écoute non seulement pour 'apprendre' mais aussi par plaisir car dans l'apprentissage il faut écouter plusieurs fois le même enregistrement. On écoute certaines personnes par plaisir, pour leur voix, le contenu du message ou la façon de le dire. Et c'est essentiellement celles-ci que j'ai choisies.

Je proposai ce travail à des éditeurs anglais et américains qui le trouvèrent trop cher. Prentice-Hall l'envisagea un moment mais le trouva trop 'littéraire', pas assez américain. Les éditions Hatier se montrèrent enthousiastes, bien qu'affolées par le coût des copyrights mais décidées à le publier. Subitement, la décision fut prise. Ils voulaient tout: compréhension écrite et compréhension orale, en plusieurs volumes et à plusieurs niveaux. Il me fallut en un mois, c'était urgent, transformer le manuscrit sur les nouvelles de manuel pour apprentissage en autonomie en livre pour la classe (Hatier n'a jamais cru au marché de la formation continue et des adultes/étudiants).

Le premier fascicule était un livre d'initiation à la lecture de nouvelles, avec des nouvelles courtes (entre une demi-page et quatre pages), un vocabulaire restreint, des structures simples, nécessitant entre deux et dix heures de travail par nouvelle. Les genres et pays représentés étaient très divers. Le deuxième volume contenait des nouvelles plus longues (environ dix pages) et plus complexes, exigeant plus de travail.

Trois mois plus tard, on me demanda de produire, en une semaine, un index notionnel-fonctionnel et un index structural. Je n'en voyais pas l'utilité mais je le fis. J'attendis. On me proposa entre temps de préparer un volume pour la collection '*Lire en VO*' sur des nouvelles très courtes. Je cherchai et trouvai une centaine de nouvelles d'une page environ. Mais la collection ne marche pas bien et ce projet a tourné court.

Le projet compréhension écrite fut repoussé aux calendes grecques mais le projet compréhension orale resta. Il y eut des changements dans le service, ce qui causa un an de délais supplémentaires. On me demanda alors de changer le manuscrit de compréhension orale en autonomie en manuel pour la classe. Lasse de ces changements constants, et décidée à ne plus travailler sans engagement ferme, je demandai un contrat écrit. Je l'attendis six mois. Lorsque je le reçus, je fis le travail demandé. L'ouvrage devait sortir en août 1992. En juin, Hatier mit fin à la collection des '*Méthodiques*' dans lequel il devait s'insérer et changea ses projets. On me proposa autre chose, un manuel classique. Je refusai et donc reçus une compensation financière pour ce travail non publié.

À l'heure actuelle, le CRDP examine la possibilité de reprendre le projet.

## ***II - PUBLICATION D'ARTICLES PÉDAGOGIQUES***

### **1. Jeux de grammaire et de vocabulaire**

En 1984, j'envoyai un court article à *Practical English Teaching* sur un procédé pour fixer les 'faux amis'. Il partait du principe qu'il ne fallait pas ignorer l'obstacle que représente la langue maternelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère puisqu'elle interfère sans cesse avec la langue cible et qu'elle est source d'erreur. À l'heure où l'on parle beaucoup d'une interlangue qui serait commune aux apprenants quelle que soit leur langue d'origine, il semble que le problème des faux-amis soit bel et bien spécifique à une langue donnée et doit être traité comme tel. Certains faux-amis sont récurrents en français: *stage, college, course, to pass (an exam), occasion, a fool, actually, to deceive*, etc. J'ai traité ce problème sous forme de jeu de cartes parce que le support ludique facilite l'approche de cette difficulté particulière qu'est l'apprentissage du vocabulaire. Manipuler les mots manuellement, et non seulement intellectuellement et oralement, aide à les fixer. ('Let "False Friends" Work for You', *Practical English Teaching*, septembre 1985, p. 33).

Encouragée par cette première publication, je fis le concours organisé par *Practical English Teaching* en juin 1985 à l'occasion de la parution d'un livre sur l'EAO, l'Enseignement Assisté par Ordinateur (ou CALL en anglais, Computer Assisted Language Learning). Mario Rinvoluceri se demandait et nous demandait si l'ordinateur était toujours la réponse au problème d'apprentissage de certains automatismes et si l'on ne pouvait pas conserver l'approche, centrée sur l'apprenant, sans pour autant recourir à la technique. Il invitait donc les enseignants à soumettre des idées sur le thème du pluriel des noms. J'avais fait une formation en EAO au lycée Bellevue de Toulouse et je venais de suivre un séminaire sur ce sujet organisé par L'Ecole Supérieure d'Aéronautique à Toulouse et n'étais absolument pas convaincue que l'ordinateur apporte beaucoup de solutions nouvelles, sinon pour des problèmes très précis comme l'apprentissage des verbes irréguliers ou la correction massive de tests à base de QCM. Car il me semblait qu'on faisait la même chose avec du papier et un crayon et qu'on n'y gagnait vraiment seulement l'attrait de la nouveauté (un facteur important de motivation néanmoins), et une possibilité de travailler en autonomie, avec, toutefois, les problèmes que cette technique implique, particulièrement pour ceux qui ne savent pas se servir de l'outil informatique. Lisant donc l'appel de Mario Rinvoluceri, je me mis aussitôt à inventer un exercice que j'envoyai au magazine et qui me fit gagner ... un livre sur CALL.

L'exercice ('Speak in Hollow Voices', décembre 1985, pp. 43-44) est encore un jeu de cartes, par groupes, avec un étudiant/ordinateur qui possède la solution et corrige les autres. Un exercice que l'apprenant fait seul devant un écran devient ainsi un exercice communicatif qui permet de plus d'aborder les problèmes de prononciation de ces pluriels.

L'article suivant porte sur les jeux à base d'images. Mes collègues et moi avons toujours utilisé les images, sous une forme ou une autre (diapos, dessins, photos). Un stage organisé par le British Council à Toulouse au début des années soixante-dix fut un véritable déclic. On nous montra quantité de jeux à base d'images, fabriqués par les enseignants de façon très artisanale. C'est d'ailleurs là le hic: il faut du temps pour les préparer, les prévoir en suffisamment d'exemplaires pour une classe. De nos jours, la photocopie et l'ordinateur règlent ces problèmes plus facilement. Ce n'était pas le cas il y a vingt ou même encore dix ans. L'article ('Picture

Games', *Practical English Teaching*, septembre 1986, pp. 23-25) contenait donc des idées d'exercices de grammaire (cas possessif, questions, présent et passé), notionnels (demandes, descriptions, refus, discussion), de compréhension écrite (dessins humoristiques).

Ultérieurement, je fis un article plus général sur l'emploi de l'image en classe ('Utiliser les images en classe de langue', *Les Langues Modernes*, décembre 1990, pp. 82-87) et le type d'exercices possibles avec leur but et quelques exemples, dont un exercice sur les verbes à particule avec dessins originaux mentionnés plus haut.

Je publiai ensuite quelques idées d'exercices sur les temps du passé, un problème qui nous a toujours beaucoup préoccupées et nous préoccupe encore car difficile à saisir pour les français ('Dealing with the "Past Tense Confusion" Syndrome', en deux parties, *Practical English Teaching*, juin 1988, pp. 36-37, septembre 1988, pp. 30-31). Ici encore, les exercices sont essentiellement communicatifs (travail en petits et grands groupes) et/ou à base d'images ou de jeux de cartes).

Puis je fis un article sur les jeux de cartes, dans le même sens que celui sur les images, avec des exercices de vocabulaire et de grammaire sur les indéfinis et le comparatif ('Card Games', *Practical English Teaching*, décembre 1989, pp. 41-42).

Une très courte idée suivit, un exercice à base de compétition entre équipes pour une difficulté de vocabulaire spécifique, le choix des prépositions après certains verbes ('It Follows', *Practical English Teaching*, septembre 1991, p. 49).

Une autre idée, sur les modaux, sous forme de dialogues imaginés et joués a été publiée dans *Modern English Teacher* ('Jumping to Conclusions', 2:2, 1993, p. 39).

'Adding Variety to Reading Exercises' explique différentes techniques pour approcher des textes courts et authentiques (*The English Teaching Forum*, janvier 1989, pp. 36-39).

'Rediscovering Poems' reprend certaines techniques d'exploitation de poèmes préparés pour la publication mentionnée plus haut (*The English Teaching Forum*, juillet 1991, pp. 6-10).

'Designing Vocabulary Games: How to Use Words from a Text' établit un répertoire des différentes possibilités de jeux de vocabulaire, comment les concevoir et les utiliser (*The English Teaching Forum*, juillet 1993, pp. 31-33). On peut jouer avec les mots dans des arrangements d'associations visuelles (chaînes, carrés, échelles, vagues, pyramides, croix, arbres, mots croisés) ou d'autres jeux (intrus, loto, catégories, ambassadeurs, 'snakes and ladders', devinettes, citation cachée). Car rien n'est plus fastidieux que d'apprendre des listes de vocabulaire. Souvent, rien n'est moins efficace. On sait que les mots s'apprennent bien dans un contexte mais si celui-ci manque la répétition peut y suppléer. La manipulation des mots dans des jeux semble la façon la moins douloureuse d'accomplir cet effort de mémorisation.

Ainsi, dans un autre article, je me suis servie de certains dessins confectionnés par le dessinateur de l'Université pour mon travail sur les verbes à particules et j'ai réalisé un exercice sous forme de jeu d'équipes portant sur le vocabulaire des vêtements et du corps ('Who's Wearing What?', *Standpoints*, n° 29, sept.-oct. 1993, pp. 39-40).

J'ai essayé de synthétiser toutes les idées de jeux que j'avais eues et pratiquées dans un article pour *Les Langues Modernes*, 'Jouer, est-ce bien raisonnable?' (à paraître en 1994) en essayant de montrer quels éléments dans le jeu permettent de débloquer la parole: la motivation créée par l'envie de gagner, la tâche clairement définie, l'effacement de l'enseignant, la compétition, l'impression de jouer plutôt que de travailler, l'animation du corps. Au début de ma carrière, je n'introduisais jamais d'élément de compétition dans les activités, pour des



questions de principe: la compétition engendre l'hostilité (voire la guerre), elle est le reflet de nos sociétés hiérarchisées où le fort écrase le faible. Je me suis rendu compte, en fait, que le ressort 'compétition' fonctionne, hélas, de façon efficace. Une activité compétitive suscite enthousiasme, rapidité et, au bout du compte, fait parler et réagir plus et plus vite qu'une activité normale (surtout si elle est assortie de prix à gagner!) La compétition, en outre, présente l'avantage de renforcer la cohésion des sous-groupes. La compétition et la coopération sont indissociables. Les étudiants, habitués à la coopération à deux, trois ou quatre, pratiquent l'entraide avec un plus grand nombre. Le jeu permet de transformer l'apprentissage en événements où corps et âme, intellect et sentiments, tête et coeur convergent dans l'action.

'La fonction pédagogique du jeu' est le titre du séminaire de DEA d'anglais de spécialité que j'ai animé le 28 octobre 1993 à Bordeaux en reprenant le contenu de cet article et en y ajoutant les résultats d'une enquête effectuée auprès de mes étudiants en 1993. À partir de leurs appréciations subjectives sur le travail à deux et les jeux, j'ai élaboré un questionnaire sur les avantages et les inconvénients de ces deux formes de travail. Les résultats indiquent donc la perception qu'ont les apprenants de ces deux formes d'activité, et non leur valeur intrinsèque. Je suis en train de préparer un article analysant de plus près ces questionnaires.

## 2. Documents authentiques

La revue *Standpoints*, qui fut créée en 1988, a accepté de publier tous les exercices que je lui ai envoyés, tous des exploitations de documents authentiques.

‘Things Electrical’ (avril 1989, pp. 42-44) est un jeu pour un grand groupe basé sur un historique des inventions des objets utilisant l’électricité et pouvant servir à la fois d’*ice-breaker* et d’exercice sur le passé et le présent.

‘Beach Umbrellas, Parasols and Sunshades’ (juin 1989, pp. 45-46) utilise une publicité pour un exercice de description d’objets semblables.

‘Breakfast Television’ (février 1990, pp. 47-48), un article du *Sunday Times Magazine* sert de base à la compréhension écrite et la discussion.

‘It All Starts Here’ (juin 1991, pp. 52-56) est un exercice de compréhension écrite d’une brochure de la poste anglaise servant d’entraînement à la rapidité de lecture, par la technique de *skimming* qui permet de trouver une information le plus vite possible dans une compétition entre équipes.

‘Crime on their Minds’ (février-mars 1992, pp. 49-50) utilise une page du *New York Times Review of Books* consacrée au roman policier et qui présente un intérêt par son vocabulaire et l’exploitation possible du dessin.

‘McEwans’, à partir d’une photo que j’avais prise dans le métro à Londres d’une publicité pour la bière, est un exercice de compréhension écrite et d’appréciation des mensonges, excuses et alibis inventés par un mari qui rentre tard chez lui après une soirée au pub (juin-juillet 1992, pp. 54-56).

‘Food for Thought’, répondait à un appel du magazine qui cherchait des idées d’exploitation de documents visuels. Il comprend un exercice de rédaction (biographie imaginaire) ou de fabrication de scénettes et un exercice sur les modaux (oct.-nov. 1992, p. 59).

‘Who Said What?’ est un exercice de compréhension orale monté de toutes pièces à partir de mes photos et de dialogues imaginés. À l’heure actuelle, la photocopie laser offre des possibilités de reproduction rapide et peu onéreuse qui ouvrent de nouvelles perspectives d’utilisation. Le principe de l’exercice est de trouver, à partir du support visuel et de certains indices contenus dans les enregistrements, qui parle dans chaque dialogue. Toutes les photos sont des photos de deux femmes, dans des circonstances différentes de la vie ordinaire, parlant de tout et de rien (décembre 1992, pp. 65-68).

‘The Dinner Party’ est un jeu communicatif pouvant servir d’*ice-breaker* ou pour la formation de dyades, et pour l’emploi du prétérit (janvier-février, pp. 48-50).

‘British Caledonian’, une publicité sous forme de bande dessinée, fournit le départ d’un jeu de rôles (mai-juin 1993, pp. 43-44).

### 3. Comptes rendus

J'ai fait aussi quelques comptes rendus de livres sur la civilisation ou le féminisme ainsi que de livres pédagogiques axés sur certaines de mes préoccupations, telles que la grammaire ou le jeu (voir liste de publications). On peut noter, à ce propos, que si une revue comme *Les Langues Modernes* accepte de publier des comptes rendus critiques, *Practical English Teaching*, par exemple, n'accepte que les compliments et rejette ou censure tout ce qui est négatif.

### **III - CIVILISATION ET LITTÉRATURE**

En 1973, je choisis mon sujet de thèse car, dégagée des charges administratives qu'impliquait la direction de l'UER, j'avais désormais le temps de m'y consacrer.

#### **1. *Le Choix Intolérable***

Le choix d'un sujet de thèse est toujours délicat. Je ne voulais plus faire de littérature, la préparation de l'agrégation m'en avait fait perdre le goût momentanément et, après mes débuts de thèse sur Muriel Spark, je ne voyais pas d'auteur féminin qui me passionnât suffisamment. Par contre, j'avais toujours aimé la civilisation, plus en prise sur le réel, et l'université de Grenoble m'avait fait apprécier cette branche. J'avais moi-même enseigné la civilisation, essentiellement les 'problèmes contemporains' où je traitais des minorités raciales, de la libération des femmes, de l'environnement, etc. Je me considérais davantage (et ceci est encore vrai) comme une américaniste que comme une angliciste. Étant fortement impliquée dans le mouvement féministe en France, l'étude du mouvement féministe aux États-Unis m'attirait puisque c'est de là que tout était parti. J'allais pouvoir réconcilier militantisme et vie professionnelle, l'une étant le prolongement de l'autre et les deux se nourrissant mutuellement. Cette étude aurait l'avantage de me permettre l'approfondissement de certains points chaudement débattus dans le MLF (luttres de femmes/luttres de classes, droit des femmes à disposer de leur corps, identification de l'ennemi principal, est-ce l'homme ou la société?), mais du point de vue américain qui n'est pas tout à fait le même que le point de vue français et permettrait donc de prendre un peu de distance.

Je commençai à lire ce que je trouvai, la presse féministe, quelques anthologies de textes 'fondateurs', qui non seulement m'enthousiasmèrent par leurs analyses mais me firent découvrir ce que je ne soupçonnais pas: la continuité du mouvement féministe dans l'histoire, l'importance des luttes passées (des centaines de milliers de femmes organisées aux États-Unis au siècle dernier) et les fortes ressemblances entre les mouvements dits de première et de deuxième vague des deuxièmes moitiés du 19ème et du 20ème siècle. Le sujet s'imposa donc à moi. Beaucoup de livres, de documents étaient facilement disponibles, les textes du siècle dernier, tombés aux oubliettes, réédités. Il ne restait qu'à lire. Et trouver un directeur de thèse qui accepterait le sujet et ne me censurerait pas. M. Maurice Lévy accepta la direction de cette thèse. Qu'il en soit remercié.

*Le choix intolérable, le féminisme aux États-Unis des origines à nos jours*, est à la fois une étude historique, sociologique et idéologique des mouvements féministes aux États-Unis. La question du féminisme est un problème de minorités, mais aussi un problème central à la société. Tout comme l'existentialisme, le féminisme est un humanisme. Il y a beaucoup d'analogies et des liens historiques forts, avec les mouvements des minorités raciales, les noirs en particulier, et quelques différences. Cet aspect est spécifique aux États-Unis. Ce n'est pas le cas de la Grande-Bretagne ou de la France. Le mouvement féministe américain a joué un rôle d'avant-garde depuis le début et a beaucoup inspiré les autres mouvements dans le monde.

La première partie, l'histoire du mouvement, montre l'importance de redécouvrir l'histoire, dont les femmes ont été exclues. C'est une histoire très riche, ignorée des historiens. Il est important de retrouver ce passé car il montre la continuité de la lutte (donc confirme sa

justesse, ce n'est pas qu'une mode passagère comme certains aimeraient le croire) et encourage à lutter. La période comprise entre l'arrivée des premiers colons en 1607 et 1974 se divise en quatre phases. La première partie (1607-1848) traite des conditions sociales et politiques qui ont pu faire naître un mouvement féministe. Entre 1848 et 1920 se place la première vague du féminisme, subdivisée elle-même en deux parties: de 1848 à 1860, la naissance du mouvement féministe proprement dit et de 1860 à 1920 la lutte du mouvement suffragiste. La troisième période, allant de 1920 à 1966 voit la quasi-disparition, la mise en sommeil du mouvement féministe. Enfin, l'époque actuelle est marquée par la renaissance du mouvement. Trois grands événements marquent cette histoire de plus de trois siècles et demi: le premier congrès féministe en 1848, l'obtention du droit de vote en 1920 et l'émergence du mouvement actuel en 1966.

Dans la deuxième partie de l'étude, ce sont les idées du mouvement féministe qui sont exposées, concernant le sexisme, les relations entre la femme et l'homme (mariage, travail ménager, dépendance économique, divorce, célibat), la femme et l'enfant (instinct maternel, accouchement, crèches, rôle du père, etc.), la femme et son corps (sexualité, avortement, contraception, homosexualité), la femme et sa tête (éducation, travail, politique), la femme et la société (religion, psychanalyse, famille), pour aboutir à la conclusion que la femme, à tous les niveaux et dans tous les domaines, est placée devant des choix intolérables parce qu'aussi mauvais les uns que les autres.

Enfin, la troisième partie concerne la stratégie du mouvement, à travers l'étude de l'organisation (formation des groupes, organisation, prise de conscience, leaders, presse, média, actions), la question de savoir si les femmes forment une classe ou une caste, et enfin les relations entre luttes de femmes et lutte des classes. Ces deux derniers points posent le problème des alliances entre le mouvement des femmes et les autres mouvements sociaux.

Les buts de cette étude sont triples. Il s'agit d'abord de montrer la nécessité, la justesse d'un mouvement de libération des femmes. Ensuite, je me suis attachée à montrer constamment la similarité entre la première époque du féminisme et la deuxième. C'est peut-être en cela que cette étude est originale, la plupart des ouvrages sur cette question n'examinant que l'une ou l'autre, sans montrer le lien entre les deux. Mais j'ai aussi essayé de montrer les différences entre les deux époques, dues à l'évolution de la société. Enfin, j'ai étudié les problèmes posés par une lutte féministe, essentiellement la lutte interne entre réformisme et radicalisme, les deux tendances coexistant dans le mouvement à toutes les époques.

Cette thèse fait l'état des lieux du féminisme américain à un moment donné. Beaucoup de questions furent posées, certains points sont acquis définitivement, du moins peut-on l'espérer (droit de vote, éducation), d'autres demeurent fragiles (avortement, travail), beaucoup restent à définir, beaucoup de luttes sont encore à poursuivre ou à entamer. De plus, à l'heure actuelle, l'analyse n'est pas terminée, le mouvement féministe continue d'évoluer, ainsi que la situation des femmes. La problématique aujourd'hui tourne beaucoup autour des notions de sexe et de genre, qui n'étaient pas encore vraiment à l'ordre du jour en 1975 et les féministes s'efforcent d'inclure les notions de classe, d'origine ethnique ou religieuse dans leur analyse de l'oppression des femmes. L'essentialisme que le mouvement a connu dans ses débuts, phase nécessaire à la construction d'un mouvement, le désir de fusionner, de gommer les différences, a fait place à une prise en compte de ce qui sépare les femmes afin de mieux dépasser ces différences. *Le choix intolérable* est donc d'une thèse à points de suspension.

Ma réflexion féministe a été largement nourrie de lectures mais aussi de rencontres. Le mouvement féministe a été et est encore un vaste atelier de réflexion sur toutes les questions qui préoccupent les femmes. Des rencontres nationales et internationales telles que le Colloque Européen de Bruxelles en 1989, *Concept et Réalité des Études Féministes*, les rencontres avec des féministes américaines et anglaises, ont été source de richesse. Les séminaires du groupe *Simone* à Toulouse permettent la confrontation des idées entre des disciplines différentes.

En 1989 a été créée l'Association Nationale des Études Féministes (ANEF) regroupant les chercheuses et enseignantes françaises, universitaires et du CNRS principalement, impliquées dans les études féministes. Cette association, dont j'assume le secrétariat depuis trois ans, organise un colloque annuel sur un thème donné, publie un bulletin trois fois par an, aide les jeunes chercheuses à s'orienter, prépare un annuaire des chercheuses françaises dans le domaine des études sur les femmes, tente de faire créer des postes d'études féministes dans les universités, soutient la publication d'ouvrages sur les femmes, etc. L'ANEF fait également partie de deux réseaux européens d'études féministes, WISE (Women's International Studies Europe) et ENWS/REEF (European Network for Women's Studies/Réseau Européen d'Études Féministes).

## ***2. Vous avez vu le pilote? C'est une femme!***

En 1979, une de mes sœurs, la première femme embauchée comme pilote à Air France, me demanda si je voulais l'aider à écrire ses 'mémoires'. Un éditeur était intéressé. Elle avait écrit une cinquantaine de pages mais ne savait pas trop comment s'y prendre pour faire un vrai livre.

Nous nous sommes mises au travail. Pendant trois semaines, à raison de quinze heures par jour, nous avons écrit *Vous avez vu le pilote? C'est une femme!* Elle avait ses souvenirs, j'avais des analyses à lui fournir sur le sexisme et une méthodologie (plan, style, présentation). Nous avons beaucoup travaillé et beaucoup ri. La maison d'édition, Opera Mundi, a eu des problèmes et finalement les éditions Robert Laffont ont accepté le manuscrit. Nous l'avons révisé en 1980 et il est paru en 1981. Il a été un best-seller, vendu à plus de 150 000 exemplaires en peu de temps et a remporté plusieurs prix littéraires cette même année: le prix des lectrices d'*Elle* (catégories 'Essais'), le prix de l'Académie des Sciences Morales et Politiques, le prix des Écrivains Combattants.

Ce travail m'a montré, une fois de plus, qu'un groupe, même de deux, permet de faire ce que l'individu seul ne peut ou n'ose pas.

### 3. Littérature policière

Vers le milieu des années quatre-vingts, je devins brusquement consciente que je m'endormais dans la torpeur de la routine et que l'on allait peut-être un jour, proche, me demander des comptes sur mon travail de recherche.

J'envisageai un instant un sujet de thèse pour un doctorat nouveau régime qui porterait sur la façon dont les grandes idées du féminisme traversaient les écrits de femmes contemporaines, la relation entre le mouvement féministe américain et certaines romancières directement issues et imprégnées du mouvement: Lisa Alther, Rita Mae Brown, Marilyn French, Gail Godwin, Erica Jong, Marge Piercy, Alix Kate Schulman, Alice Walker. Je voulais trouver une illustration de ma thèse dans la littérature. Mais ce projet ambitieux nécessitait un temps moins morcelé que celui dont je disposais et impliquait une activité solitaire et très prenante. La perspective, très aléatoire dans une université scientifique, où l'on ne crée que des postes de second degré pour les langues, de pouvoir un jour obtenir un poste de professeur en valait-elle la peine?

#### *Le déclic du revolver*

C'est alors que se produisit de nouveau un déclic. Adhérente à The Women's Press Bookclub (Londres) je commandai par hasard des romans policiers de femmes: *Murder in the Collective* de Barbara Wilson, *She Came in a Flash* de Mary Wings, *Death Comes Staccato* de Gillian Slovo. Ce fut une révélation. Alors que j'avais adoré le roman policier dans ma jeunesse, j'avais cessé d'en lire parce que le sexisme de San Antonio ou de Hadley Chase (pour ne citer qu'eux) m'était devenu insupportable. Je n'appréciais guère Agatha Christie, Dorothy Sayers ou Josephine Tey que je trouvais mièvres. À la suite de *Vous avez vu le pilote?* j'avais écrit un roman policier qui n'avait pas trouvé d'éditeur et m'avait fait mesurer la difficulté du genre. Et voilà que je trouvais enfin mon bonheur: des livres qui combinaient roman policier et féminisme, aventure et réflexion. Je me mis à écrire sur ces nouveaux auteurs et à relire Agatha Christie d'un autre oeil. Et Chandler, et Macdonald (Ross et John). La différence entre la fiction masculine et féminine me sauta aux yeux ainsi que l'apport considérable des féministes à ce genre dans lequel elles introduisaient une bouffée d'air frais. Peu après, je 'rencontrai' Sara Paretsky dans *Indemnity Only*. Les dés étaient jetés. Ce serait mon sujet. Aussitôt, d'ailleurs, le phénomène prit une ampleur considérable car les livres se mirent à foisonner. Mais l'appareil critique restait quasiment inexistant. La critique française fait peu de place aux auteurs américains, et encore moins aux femmes. J'allai à Washington en janvier 1989 pour sonder les profondeurs de la bibliothèque du Congrès. Je trouvai en tout et pour tout une dizaine d'ouvrages sur le sujet, dont aucun n'était vraiment intéressant. Je ne recueillis que quelques références d'articles de presse, de critiques de livres parus.

J'écrivis mon premier article sur Sara Paretsky, qui était et reste pour moi l'exemple de ce que cette fiction offre de meilleur. Son héroïne, V.I. Warshawski, est une femme détective privée, indépendante, forte, avec une conscience politique et féministe clairement exprimée. Ce personnage appartient à la tradition classique du roman noir américain, où le héros est immuablement pauvre, coriace, honnête, tenace, à l'esprit curieux et bagarreur, un solitaire aussi. Mais Sara Paretsky ne se contente pas de renverser les rôles, elle donne à son personnage



principal une dimension humaine avec une vie privée, des amies. V.I. Warshawski est une femme indépendante, qui a des relations égalitaires avec hommes et femmes et qui se montre solidaire des femmes. Ses relations avec les hommes sont difficiles. Les ‘nouvelles femmes’ ne sont pas faciles à accepter. Le féminisme fait l’originalité de ce personnage de série, le féminisme en action, une façon de penser, travailler et vivre. Les thèmes sociaux abordés par Sara Paretsky sont politiques: la mafia, l’église catholique, les syndicats, les mouvements pour et contre l’avortement, le développement urbain, la spéculation, la médecine. Chaque livre aborde un thème particulier.

J’envoyai cet article à *Women’s Studies International Forum*, un peu au hasard et eus la chance de tomber sur Christine Zmroczek, très versée dans le roman policier, qui l’accepta aussitôt, ce qui m’encouragea à poursuivre. Il est paru sous le titre ‘V.I. Warshawski, "A Lady with Guts" : Feminist Crime Fiction by Sara Paretsky’ (*Women’s Studies International Forum*, vol. 12 n° 2, mars 1989, pp. 227-238).

La littérature policière présente à mes yeux plusieurs intérêts:

- une littérature de détente;
- l’attrait du puzzle, du jeu intellectuel, de l’énigme à résoudre;
- l’humour;
- la logique de l’argumentation;
- la solution aux problèmes posés;
- et, en ce qui concerne la littérature policière féministe, ce qui est le prolongement de la

littérature ‘mainstream’, des héroïnes positives, indépendantes, déterminées à mener leur vie comme elles l’entendent, pas des victimes, mais des ‘battantes’, voire des combattantes. La femme détective sort de l’ordinaire, elle est un modèle, dans la mesure où elle montre la femme dans de nouveaux rôles. Tous ces romans sont écrits avec beaucoup d’humour, présentent une vision décapante de la société, en général, et des hommes, en particulier, sont ancrés dans la réalité sociale et présentent des portraits de femmes à la fois extraordinaires et ordinaires, menant la même vie que beaucoup d’autres, mais ne craignant pas d’envisager une carrière; elles sont confrontées à des problèmes de femmes, des problèmes soulevés par le mouvement féministe: avortement, violences conjugales et violences sur les enfants, viol, inceste, prostitution, etc. Mais ce ne sont pas pour autant des ‘surfemmes’, ni des solitaires comme le sont les héros masculins. Je pourrais reprendre à mon compte la définition du roman policier de Linda Bridges (‘The Mystery as Novel of Manners’, *National Review*, 20 January 1992, pp. 65-66):

The true mystery novel is intended to put the reader’s mind *onto* something else - considerations of good and evil, human weakness and temptation, the fallenness of man. There is plenty of scope in the genre for humor and drama, social comment and exotic scenery, character studies and literary flights. The mystery is today’s novel of manners, and its morality novel as well.

J’écrivis donc, coup sur coup, des études sur les femmes écrivains qui me frappaient le plus. Après Sara Paretsky, je m’intéressai à Barbara Wilson qui avait provoqué le déclic avec sa détective amateur, Pam Nilsen. J’étudiai quatre des facettes de sa personnalité: radicale, féministe, lesbienne, détective. Le radicalisme est pratiquement absent du roman policier. Barbara Wilson traite des problèmes de classe, de racisme, d’impérialisme. Elle traite aussi du viol (son héroïne est violée, chose rare dans la fiction des femmes), de la pornographie, de la prostitution. Elle parle de la difficulté de s’affirmer lesbienne et de l’être, de la difficulté des

relations de toutes sortes. En tant que détective, Pam Nilsen a son propre code sur ce que doivent être la loi et l'ordre. Barbara Wilson est en marge des écrivains femmes et ses romans sont bien moins souvent mentionnés que ceux de Sara Paretsky ou Sue Grafton, tout au moins dans la presse, car dans les ouvrages critiques sur le roman policier féminin elle figure en très bonne place, une place de pionnière car originale sur bien des points ('Pam Nilsen, "Some Kind of Commie Feminist" : The Four-Dimensional Detective of Barbara Wilson's Crime Fiction', *Women's Studies International Forum*, vol. 16 n° 2, 1993, pp. 181-191).

Puis je m'attaquai à Paula Gosling. Je rencontrai là un problème, car c'est une femme d'un grand talent mal utilisé, sans doute celle qui a le plus le sens du suspense, mais une 'féministe qui n'ose pas dire son nom', une de celles qui voudraient bien partir de chez elles mais n'osent pas traverser la rue, comme le dit si bien Gabrielle Burton. L'étude de l'interaction entre ses personnages masculins et féminins est une parfaite illustration de l'équilibre, ou plutôt du déséquilibre des pouvoirs entre les sexes: à héroïne forte, héros faible et vice-versa. Paula Gosling représente bien toute cette partie du roman policier féminin qui ressemble plus à un roman à l'eau de rose qu'à de la fiction policière, et elle en est, sans doute, sa meilleure représentante. Je n'allai pas jusqu'à lire quantité de romans roses, Mills and Boons et autres, j'en avais assez lu dans mon enfance pour me souvenir des thèmes principaux. J'ai d'abord fait une très longue analyse, en détail, de chaque roman, puis en ai effectué une synthèse dans l'article 'A Whole Lotta Grinnin's Goin' on : Romance in Paula Gosling's Mystery Fiction' paru dans *Clues: A Journal of Detection* (Bowling Green State University Press, Ohio, Fall/Winter 1991, 12 : 2, pp. 17-33). Paula Gosling diffère des autres femmes auteurs étudiées en ce qu'elle n'a pas un personnage de série mais en change à chaque roman (un seul échappe à cette règle) et que ses héros sont masculins.

Katherine V. Forrest, elle aussi écrivain en marge et très peu citée par la critique, avec sa femme policière, Kate Delafield, fut plus facile à traiter ('From the Closet to the Bleachers : Kate Delafield, Portrait of a Lesbian and a "Lady Cop"', *Women's Studies International Forum*, vol. 5 n° 2, 1992, pp. 267-279). Ce qui m'intéresse chez elle, c'est sa profession, policière, car féminisme et police semblent antagonistes de même que féminisme et armée, comme l'a souligné Marie-Noële Bonnes. La façon dont les deux se réconcilient ou s'affrontent fait l'intérêt de ses romans.

Je viens d'envoyer un article sur Claire McNab, une australienne, à la nouvelle revue américaine *Over My Dead Body!* dans le cadre du thème 'Gay and lesbian detectives' ('A Woman in Control: The Cool Blonde with Good Looks and a Silvery Voice'). Claire McNab propose une héroïne proche de celle de Katherine V. Forrest sur bien des points, mais elle est aussi très différente, moins politique, moins féministe et travaillant dans une police utopiquement parfaite.

Je trouvais facilement une revue pour ces articles. Beaucoup de femmes sont maintenant publiées, connues, grâce, en grande partie, à Sisters in Crime aux États-Unis, une association de défense et d'encouragement des femmes auteurs de romans policiers, fondée notamment par Sara Paretsky, mais peu de choses s'écrivent. C'est un genre en constante évolution. Les femmes ont même influencé la littérature masculine qui, sans doute, grâce aux dénonciations de Sisters in Crime, devient moins violente, moins sexiste. Le roman policier féminin souvent touche à plusieurs genres: roman policier lesbien, roman policier/roman rose, roman policier à thèse, beaucoup de romans insipides aussi, écrits trop vite.

Je tentai, en 1990, de faire une synthèse sur le roman policier anglais contemporain pour plusieurs raisons. D'abord, bien que ce ne soit pas le roman que je préfère, les Anglaises ont toujours figuré en bonne place parmi les auteurs à succès de romans policiers, ce qui n'est pas le cas chez les Américaines pour qui c'est un phénomène récent. Ensuite, il m'intéressait d'approfondir ce qu'a été ce roman, ce qui me permit de redécouvrir et d'apprécier Agatha Christie. Et enfin, je voulais montrer la spécificité de la génération actuelle, beaucoup plus ancrée dans la réalité sociale que les femmes écrivains de l'Age d'Or ou même que P.D. James. Cet article fut accepté par *Études Anglaises* ('Les filles et les petites-filles d'Agatha', oct.-déc. 1991, pp. 399-412). Je présentai aussi brièvement la fiction policière féministe américaine aux chercheuses françaises ('Les femmes détectives dans le roman féministe/féminin américain', *Bulletin de l'ANEF*, Paris, été 1992, pp. 77-78).

J'ai récemment repris ce sujet et, à partir des statistiques effectuées sur la centaine d'auteurs que j'ai 'mises en fiches', j'ai essayé de montrer de manière précise les représentations contemporaines des femmes dans la fiction policière et les significations qu'elles révèlent pour la revue canadienne *Recherches Féministes* ('Des fusils et des roses: les "nouvelles femmes" dans la fiction policière américaine'). Les personnages sont à la fois réalistes (nouveaux rôles, nouvelles attitudes) et utopiques, car selon la fiction policière la majorité des femmes sont orphelines, sans mari et sans enfants, ce qui les rend disponibles pour l'investigation criminelle. Les féministes expriment par là une vision 'idéale' et non réelle des femmes. À partir de ce constat, j'ai étudié plus finement les relations des femmes au sein de la famille, les détectives en tant que filles, mères et soeurs. J'ai envoyé cet article à la revue américaine *Phoebe* pour un numéro spécial sur les relations des femmes entre elles ('Friendless Orphans: Family Relationships in Women's Crime Fiction').

Lorsque cette revue *Recherches Féministes* lança un appel à contributions sur le sujet de la religion, je réfléchis à la place de celle-ci dans le roman policier. Je venais d'être frappée, en effet, à la fois par les opinions athées ou anticléricales franchement exprimées par certaines femmes, dont Sara Paretsky, chose rare aux États-Unis et, à l'inverse, par l'émergence de nouveaux personnages qui montrent une évolution dans la place des femmes dans la société: Claire Aldington (d'Isabelle Holland), une femme pasteur, Sister Mary-Helen (de Sister Carol Anne O'Marie), une religieuse ('Les femmes et la religion dans le roman policier féminin américain des années 1980', *Recherches Féministes*, revue de l'Université du Québec à Rimouski, vol. 3 n° 2, 1990, pp. 149-153). Je suis en train de prolonger ces 'notes de recherche' par une analyse plus poussée de ces deux personnages en y ajoutant la religieuse anglaise de Veronica Black et les religieuses de Monica Quill (un homme ayant pris un 'nom de plume'(!) de femme, chose assez rare). Je suis entrée en correspondance avec Sister Carol Anne O'Marie qui se demande pourquoi je m'intéresse tant à la religion avec mes opinions sur ce sujet. Comment l'ignorer dans des sociétés où elle joue un rôle si important dans nos vies par son influence sur la morale, les us et coutumes? Il faudrait ajouter à cette étude une comparaison avec les romans masculins mettant en scène des prêtres, des rabbins ou des pasteurs et montrer les différences.

J'ai assisté à deux colloques sur le roman policier. Bouchercon s'est tenu à Londres en 1990 pour célébrer le centième anniversaire de la naissance d'Agatha Christie. C'est une rencontre internationale des auteurs de romans policiers et de leurs lecteurs, de langue anglaise essentiellement. Là aussi se tient l'assemblée générale annuelle de Sisters in Crime. J'ai

enregistré communications, interviews et débats qui m'ont permis de réaliser, pour une revue australienne, un article composé de citations de femmes sur différents sujets: l'écriture, la fiction de femmes, le suspense, les personnages de série, les héros et héroïnes, la violence, la critique ('What Women Say About...', *Mean Streets*, n° 9, juillet 1993, pp. 20-23). Je suis aussi allée à Nottingham en 1993 lors du colloque 'Shots on the Page' organisé pour la troisième année consécutive dans cette ville et qui fait partie d'un festival sur le cinéma policier. C'est une rencontre annuelle de même type que la précédente. En 1993, Sara Paretsky était invitée d'honneur. Il faut remarquer que parmi les auteurs de roman policier lors de ce colloque, les femmes s'exprimèrent plus longuement et plus finement sur leur écriture que les hommes.

Je suis membre non seulement de Sisters in Crime mais aussi de sa branche australienne, qui vient de démarrer.

Le hasard de lectures rapprochées m'a conduite à m'intéresser au thème de l'île dans le roman policier: *And Then There Were None* d'Agatha Christie, *The Skull Beneath the Skin* de P.D. James, *No Man's Island* de Jessica Mann et *Darcourt* d'Isabelle Holland. Ce qui frappe, au premier abord, c'est la totale absence, à ma connaissance, de livres de femmes ou d'héroïnes dans la littérature d'îles. De Defoe à Stevenson, en passant par Huxley et Golding, l'île est une affaire d'hommes. Mais elle demeure, bizarrement, un thème fort peu traité par la recherche. Je n'ai trouvé que peu de références sur ce sujet, ce qui est étonnant vu le foisonnement de romans sur l'île dans la littérature anglaise. L'île déserte, ou quasi déserte, convient bien au décor du roman policier qui affectionne les mondes clos. Elle ne fait pas tout à fait partie du pays auquel elle appartient. Les lois ne s'y appliquent pas vraiment de la même façon, ni l'ordre, ni les tabous. Elle a une justice à elle, c'est un monde en soi. Les romans étudiés dans cet article traitent l'île comme microcosme de la société vue par les femmes, de façon réaliste plutôt qu'utopique: les relations y sont très hiérarchisées et la loi de la jungle règne dans un monde restreint où l'on ne pense qu'à éliminer l'autre. C'est aussi un territoire essentiellement masculin où les femmes ne sont qu'invitées, souvent présentes sous de fausses identités, des prétextes. L'île met aussi en relief l'isolation de l'individu face au monde, une île sur une île.

La monographie ayant ses limites, je n'envisage pas pour l'instant de travailler sur un auteur en particulier, sauf peut-être Liza Cody et préfère étudier certains thèmes qui traversent le roman policier de femmes. J'ai commencé à travailler sur les sujets suivants:

- La violence dans le roman policier féminin (un livre tel que *Dirty Weekend*, d'Helen Zahavi) ouvre des perspectives intéressantes;
- Les femmes dans la police, un élargissement des articles sur Katherine V. Forrest et Claire McNab;
- Les nouvelles policières de Sara Paretsky et Sue Grafton: les personnages de série, héroïnes de romans, sont-ils à l'aise dans la nouvelle?
- Les romans de femmes transposés au cinéma: que devient la perspective féministe? L'adaptation à l'écran des romans de Sara Paretsky est un cas exemplaire.

L'abondance des sujets à traiter me donne à penser que j'aimerais encadrer des chercheurs sur ces thèmes.

#### 4. Littérature féministe

J'ai également fait deux incursions dans la littérature non policière.

La première concernait le roman historique. Partant en Polynésie un été, j'emmenai avec moi ce que j'avais de plus gros parmi les livres non lus de ma bibliothèque et il se trouva, par un hasard qui n'en est pas vraiment un puisque les romans historiques sont souvent épais, que c'étaient des romans sur la guerre, donc historiques: *Gone to Soldiers* de Marge Piercy et *High Hearts* de Rita Mae Brown, deux de mes auteurs préférés. Le roman historique, et encore plus le roman de guerre, est chose rare chez les femmes, *Gone with the Wind* étant l'exception la plus célèbre. Souvent l'histoire, les événements historiques offrent un décor qui semble à peine effleurer la conscience des personnages. Le travail des historiennes féministes au cours des vingt dernières années a contribué à faire émerger le roman historique féminin. Les deux romans considérés racontent l'histoire presque uniquement vue par les femmes, en tant qu'actrices de la guerre, combattantes ou auxiliaires. Ce sont des romans qui lient l'historique et le quotidien, donc ne se contentent pas de narrer des exploits. Ces romans redonnent leur place aux femmes, mais aussi montrent comment la guerre a contribué à changer le rôle de celles-ci, la guerre étant un moment de ruptures. Ces romans établissent aussi un lien entre le passé et le présent, montrent les femmes ignorées de l'histoire. Ce sont des histoires de résistance à l'oppression, publique et privée.

J'en fis la matière d'un article et le proposai à la revue *Phoebe, An Interdisciplinary Journal of Feminist Scholarship, Theory and Aesthetics*, qui le publia dans son numéro consacré à la guerre et à la place des femmes dans l'armée, après la crise du Golfe ('Joanie-Goes-to-War : Two Feminist Novelists' Approach to the Historical Novel', vol. 4 n° 2, Autumn 1992, pp. 13-29). Je pense prolonger cet article par une communication au colloque 'Femmes et Guerre' qui sera organisé par Marie-Noële Bonnes à Toulouse en 1994, en ajoutant d'autres romans à la discussion, notamment *The Passion* de Jeanette Winterson qui est situé pendant l'époque napoléonienne.

Après l'article sur le roman historique, j'eus envie de relire les autres romans de Rita Mae Brown, notamment *Rubyfruit Jungle* qui avait déclenché un de mes premiers déclics en littérature féministe. Il me parut alors qu'un thème dominait tous ses romans, celui de l'hypocrisie de la société qui n'accepte pas les conduites hors normes: l'homosexualité, la maternité hors mariage, les couples inter-raciaux, l'adultère. Pour mener leur vie comme elles l'entendent, pour cacher l'inacceptable ses héroïnes ont recours à divers stratagèmes où comédie et tragédie se côtoient souvent. Rita Mae Brown affirme le droit des individus à se réaliser, à se définir en dehors des conventions sociales. Elle décrit des personnages forts, autonomes, indépendants, des femmes qui tentent de transcender les barrières de race et de classe, voire de sexe. Rita Mae Brown aborde ces notions difficiles de genre, de race et de classe d'une voix originale. Cet article a été accepté par *Women's Studies International Forum*.

Il m'est difficile d'introduire la dimension féministe de la recherche dans mes enseignements. Les discussions sur les femmes, le féminisme sont mal acceptées, le sujet est considéré comme éculé et rebattu. Les filles pensent que toutes les batailles ont été gagnées. Les étudiants sont saturés des grands débats sur le féminisme, l'écologie, le racisme. Mais je peux introduire le féminisme de plusieurs façons.

- Le choix des documents: un texte sexiste ne pénètre pas dans ma classe sinon pour l'analyser en tant que tel. Je fais attention au choix des sujets qui doivent intéresser les filles autant que les garçons, au contenu qui ne doit pas donner une image stéréotypée des femmes (ni des hommes).

- Les exercices: on peut discuter du féminisme par le biais d'exercices tels que des graffiti féministes corrigés et mélangés. Cela suscite toujours des réactions très vives, et souvent hostiles chez les garçons, ce qui montre bien que l'évolution des mentalités, même chez les jeunes, n'est encore que superficielle. Les exercices de grammaire que je choisis contiennent souvent des situations où les rôles sont renversés.

- Le langage: l'anglais est une langue moins sexuée que le français et l'emploi juxtaposé du masculin et du féminin, est non seulement plus courant mais plus aisé et l'on peut familiariser les étudiants avec cet emploi des deux genres.

- Certaines nouvelles, étudiées en classe, démontrent mieux le sexisme que des discours plus abstraits. Par exemple, 'The Wrong Category', une histoire policière de Ruth Rendell, joue sur l'ambiguïté de certains pronoms, et les préjugés qui veulent qu'une victime soit forcément une femme et un tueur un homme, quels que soient les indices accumulés pour mettre le lecteur sur la voie.

Il existe de nombre d'écrivains féministes aux États-Unis et leurs romans me plaisent et m'intéressent, en tant que reflet de la société contemporaine. Dans le cadre d'une habilitation à diriger des recherches j'aimerais beaucoup encadrer des chercheurs sur ces auteurs.

## **PERSPECTIVES : L'autonomie d'abord**

Après vingt-cinq ans passés dans l'enseignement, dont vingt-trois dans le supérieur, le plaisir d'enseigner n'a jamais diminué, au contraire, car je maîtrise mieux maintenant cet art difficile de transmettre un savoir à un public qu'il faut rendre réceptif. Le principe de plaisir est primordial dans la classe: si l'on se sent bien, on apprend bien. Et donc, en pédagogie, j'ai constamment recherché la diversité, la différence, le jeu, la communication, refusé tout système imposant l'uniformité.

Grâce à l'environnement dans lequel je travaille, j'ai pu jouir de la liberté essentielle à la création et mon travail de recherche en pédagogie et en didactique a suivi mon évolution dans la classe: une pédagogie de plus en plus orale, interactive, communicative, individualisée, que cette recherche ait été conduite en groupe ou seule.

Aujourd'hui, responsable du laboratoire LAIRDIL et impliquée dans le DEA d'anglais de spécialité multi-sceaux, je pense pouvoir et savoir diriger des recherches dans les domaines sur lesquels j'ai travaillé et travaille encore et qui m'intéressent: l'approche communicative et l'autonomie dans l'apprentissage des langues.

Le principe de plaisir a aussi orienté les axes de ma recherche en civilisation et littérature. Les sujets sur lesquels j'ai travaillé ne m'ont pas causé de souffrance, bien au contraire. C'est la recherche de nouvelles voies, c'est l'invention de solutions qui me passionnent en pédagogie et me passionnent dans le mouvement et la littérature féministes. C'est aussi ce qui m'a attirée dans la littérature policière où apparaissent particulièrement les changements décisifs relatifs à la place et à l'image des femmes dans la société depuis vingt ans, le mouvement vers l'autonomie des femmes. Il reste beaucoup à écrire sur la littérature féministe, en général et sur le roman policier de femmes, en particulier. C'est un champ vaste et en perpétuel changement, très peu exploré par la critique universitaire. Les étudiants, plus jeunes, ont certainement une perspective différente de la mienne sur la question du féminisme et la confrontation des idées est toujours féconde. Je préfère me concentrer sur la littérature féministe plutôt que féminine, la littérature engagée, celle qui traite des relations de pouvoir entre les sexes (et les autres catégories qui divisent l'humanité), de la définition des rôles hommes/femmes, de la lutte pour l'autonomie.