

the practice of english language teaching

by Jeremy Harmer · Language: FR

Summary by booksummaryai.com —

<https://booksummaryai.com/country/fr/the-practice-of-english-language-teaching-resume>

Summary

En 60 secondes

L'anglais appartient désormais à tout le monde : les locuteurs non natifs sont trois fois plus nombreux que les natifs, la salle de classe a donc changé. Harmer passe en revue qui sont vos apprenants, quelles méthodes ont survécu (et pourquoi les méthodes rigides ont disparu), et comment construire une leçon qui fonctionne réellement. Il aborde les erreurs, le feedback, la compréhension orale, l'expression orale, l'écriture, l'évaluation, la technologie et la gestion de classe, avec des proportions et des séquences concrètes. Le fil conducteur : être un facilitateur, pas un transmetteur, et ne cesser de questionner sa propre pratique.

Pourquoi le lire

Si vous enseignez l'anglais n'importe où sur la planète, c'est la carte de référence du métier. Il vous dit quoi faire lundi matin : comment dérouler une leçon, quand corriger, combien parler, comment planifier. Les enseignants débutants y trouvent une boîte à outils complète ; les expérimentés, les mots pour ce qu'ils pressentaient déjà. À lire avant votre premier cours ou votre prochaine observation.

Les idées clés

L'anglais compte désormais trois milliards de locuteurs

Harmer répartit le monde entre ENL, ESL et EFL, et ajoute une quatrième catégorie, ELF, l'anglais comme langue véhiculaire, pour les conversations entre personnes qui ne partagent aucune autre langue.

Le centre de gravité s'est déplacé. Quand la plupart des conversations en anglais se déroulent entre locuteurs non natifs, le modèle de la classe centrée sur le locuteur natif cesse d'avoir du sens comme seule cible. Les catégories de Harmer ont une portée pratique : un apprenant ESL à Londres a besoin de l'anglais de survie dans la communauté ; un apprenant EFL dans un pays où l'anglais est rarement entendu a besoin que tout soit construit à l'intérieur des murs de la classe. ELF pose la question de savoir pour qui l'anglais est réellement fait, et la réponse est souvent : les uns pour les autres.

À essayer: Cette semaine, dressez la liste des quatre étiquettes (ENL, ESL, EFL, ELF) qui convient à chacune des classes que vous enseignez, et ajustez une activité en fonction de la manière dont

vos élèves utiliseront réellement l'anglais.

Les adolescents : le public le plus difficile et le plus gratifiant

Harmer classe les apprenants en jeunes enfants, adolescents et adultes, et signale les adolescents comme le groupe qui pose souvent les plus grands défis de discipline. La raison n'est pas la défiance pour elle-même : ils sont en quête d'identité et extrêmement sensibles à l'approbation de leurs pairs. Chaque moment de classe est aussi un moment social, jugé par un public qui compte plus pour eux que vous.

Les problèmes de discipline à l'adolescence sont généralement des problèmes d'identité. Un adolescent qui craint de paraître ridicule devant ses amis évitera le risque, et l'apprentissage d'une langue exige du risque. Les adultes apportent motivation et autodiscipline ; les jeunes enfants apportent curiosité et capacité d'attention courte ; les adolescents apportent l'équation la plus délicate. Le geste pratique consiste à faire de la classe un lieu où l'approbation des pairs et la participation pointent dans la même direction, de sorte que répondre à une question ne coûte rien sur le plan social.

À essayer: Au prochain cours avec des adolescents, prévoyez une tâche en binôme à faible enjeu avant toute réponse en classe entière, afin que personne ne se produise seul devant le groupe.

Prendre du recul : le rôle du facilitateur

Harmer propose un rôle différent de celui de l'enseignant devant la classe avec un savoir qui ne circule que dans un sens : le facilitateur. Cet enseignant ne se tient pas devant les élèves pour transmettre des connaissances. Il met en place les conditions de l'apprentissage, puis prend du recul, n'intervenant que lorsque c'est nécessaire. La scène paraît moins spectaculaire : des élèves qui travaillent, un enseignant qui circule, un silence en réalité fécond. L'habileté est passée de l'exécution à la conception.

Faciliter est plus difficile que faire un exposé, pas plus facile. Vous devez prévoir les conditions dont vos élèves particuliers ont besoin, les organiser, puis résister à l'envie de combler le silence. L'intervention devient un outil précis, utilisé seulement quand l'apprentissage cale, et non une narration permanente. La mesure d'un facilitateur, c'est ce que font les élèves quand l'enseignant ne parle pas — ce qui représente la majeure partie du temps dans une classe bien menée.

À essayer: Dans une activité cette semaine, mettez-la en place, puis reculez physiquement et comptez combien de temps vous pouvez tenir sans intervenir. Notez ce qui a déclenché votre première intervention.

EFL ou ESL : les murs de votre classe

Deux apprenants, deux mondes. L'un étudie l'anglais dans un pays où la langue n'est pas largement utilisée hors de la classe : une fois le cours terminé, l'anglais se tait. L'autre est entouré d'anglais dans la communauté : le bus, le magasin, la télévision. Harmer oppose ces

contextes EFL et ESL parce que tout ce qui en découle change : ce qui peut être un devoir, ce qui doit être apporté en classe, ce qui compte comme exposition. Même langue, environnements opposés.

Le contexte n'est pas un bruit de fond ; c'est une contrainte de conception. En contexte ESL, la classe peut moissonner la rue : les rencontres réelles deviennent de la matière. En contexte EFL, la classe doit fabriquer l'exposition que le pays ne fournit pas, ce qui accroît la valeur des enregistrements, des textes et de la pratique guidée. Les enseignants qui importent des méthodes par-dessus cette ligne sans les ajuster s'étonnent de leur échec.

À essayer: Notez combien de minutes d'anglais vos élèves entendent hors de la classe lors d'une journée typique. Laissez ce chiffre déterminer la quantité d'input que vous intégrez à vos cours.

De la grammaire-traduction à l'éclectisme

La grammaire-traduction fait traduire des textes aux étudiants et mémoriser des règles énoncées d'abord, appliquées ensuite. Puis la méthode directe interdit la traduction ; l'audiolingualisme transforme la langue en exercices structuraux jusqu'à ce que les structures deviennent automatiques. L'approche communicative place le sens au centre. Harmer retrace cette histoire et aboutit à l'éclectisme : aucune méthode ne l'emporte, mais le choix des techniques doit être fondé sur des principes, non aléatoire.

Chaque méthode corrigeait l'angle mort de la précédente, et chacune a laissé quelque chose qui mérite d'être conservé. La grammaire-traduction a bâti un savoir explicite ; l'audiolingualisme a bâti la fluidité de la forme ; l'enseignement communicatif des langues a bâti la volonté de communiquer. L'adhésion rigide à une seule méthode échoue parce que les apprenants ont besoin des trois. L'unité de choix de l'enseignant moderne, c'est la technique, choisie pour une raison que vous pouvez énoncer.

À essayer: Prenez une activité de votre dernier cours et écrivez une phrase expliquant pourquoi vous l'avez choisie. Si vous n'y parvenez pas, remplacez-la par quelque chose que vous pouvez justifier.

PPP : le cours cheval de bataille, et ses critiques

Un cours sur le passé simple se déroule en trois temps. Présentation : l'enseignant énonce la règle. Pratique : des exercices à trous, contrôlés et sûrs. Production : une tâche d'écriture libre où les étudiants utilisent la forme par eux-mêmes. C'est PPP, Présentation, Pratique, Production, le modèle de mise en scène que d'innombrables manuels présupposent. Harmer le présente comme largement utilisé et utile pour les débutants, tout en rapportant la critique : il est trop linéaire, et il ne reflète pas les séquences naturelles d'acquisition de la langue.

PPP donne aux nouveaux enseignants une colonne vertébrale : quelque chose à présenter, quelque chose à pratiquer, quelque chose à produire. La critique est fondée, car l'acquisition ne marche pas en lignes droites ; les apprenants rencontrent les formes avant de les maîtriser. La

défense de Harmer compte pour les débutants, qui ont besoin de l'échafaudage d'une séquence claire. La position mûre consiste à savoir à quoi PPP sert bien et quand une autre forme convient mieux.

À essayer: Esquissez votre prochain cours de grammaire en P-P-P, puis repérez quelle étape vous pourriez rendre moins linéaire, par exemple en laissant les étudiants rencontrer la forme avant que vous ne la présentiez.

Lapses, erreurs, tentatives : diagnostiquer avant de corriger

Un étudiant dit quelque chose d'incorrect. Trois possibilités, trois réponses différentes. S'il s'agit d'un lapse, invitez-le à se corriger et il le fait lui-même ; il connaissait la forme. S'il s'agit d'une erreur, il ne peut pas encore s'auto-corriger ; la forme n'est pas encore sienne. S'il s'agit d'une tentative, il cherchait à dire quelque chose qu'on ne lui a jamais appris à dire. La tripartition de Harmer transforme la correction de réflexe en diagnostic.

La même phrase incorrecte peut mériter trois traitements différents selon la catégorie dans laquelle elle tombe. Les lapses ont besoin d'une poussée ; les erreurs ont besoin d'un enseignement ou du temps ; les tentatives ont besoin qu'on fournisse le morceau manquant, idéalement dans le respect de l'effort. Les enseignants qui traitent chaque faute comme un lapse harcèlent des étudiants qui ne savent vraiment pas ; ceux qui traitent tout comme une erreur noient les étudiants sous les explications. D'abord le diagnostic, ensuite la correction.

À essayer: Recueillez trois fautes de votre prochain cours et étiquetez chacune comme lapse, erreur ou tentative. Corrigez chacune selon sa catégorie, et non selon votre habitude.

N'interrompez jamais une activité de fluidité

La conversation libre roule. Un étudiant massacre un temps. Les doigts de l'enseignant démangent. La règle de Harmer : pendant les activités de fluidité, ne corrigez pas sur-le-champ. Intervenez tout au plus avec douceur, et ne brisez jamais le flux de la communication. Notez plutôt l'erreur et revenez-y plus tard sous forme de correction différée. Les activités de précision comme les exercices de grammaire sont le lieu de la correction immédiate ; la fluidité est le lieu où l'on laisse courir le sens.

La correction a un coût, et pendant le travail de fluidité ce coût, c'est l'activité elle-même. Les étudiants qui s'attendent à être interrompus se mettent à jouer la sécurité au lieu de produire du sens, ce qui est exactement ce que la pratique de la fluidité est censée exercer. La correction différée tire le meilleur des deux : la communication reste entière, et l'erreur est quand même traitée. La discipline consiste à l'écrire plutôt qu'à la dire sur-le-champ.

À essayer: Pendant votre prochaine activité orale, gardez un stylo et du papier et notez les erreurs au lieu de les corriger. Prévoyez ensuite un créneau de correction de cinq minutes.

Le Boomerang : tester d'abord, enseigner ce que le test révèle

Renversez la leçon. Au lieu d'enseigner d'abord, la séquence Boomerang de Harmer commence par Engage, puis Activate : les étudiants tentent une tâche réelle et découvrent ce qui leur manque. Seulement ensuite vient Study, un apport linguistique ciblé précisément sur cette lacune. Puis Activate à nouveau : les étudiants refont la tâche, désormais avec une conscience nouvelle, et sentent la différence. Le besoin précède l'enseignement, et l'enseignement prend parce qu'il en est ainsi.

Boomerang résout le problème de linéarité de PPP en l'inversant : la production d'abord, pour que le fossé soit ressenti plutôt qu'annoncé. Des étudiants qui viennent d'échouer à dire quelque chose veulent la forme d'une manière que des étudiants à qui on vient de la donner n'ont pas. La seconde activation est le point culminant, car l'amélioration est visible par rapport à leur propre tentative antérieure. C'est une forme de leçon, pas une méthode, donc elle peut envelopper n'importe quel contenu.

À essayer: La semaine prochaine, ouvrez une leçon avec une tâche que les étudiants échoueront en partie, enseignez la langue que cet échec expose, puis faites-les refaire la même tâche.

La découverte guidée : laissez-les trouver la règle

Deux phrases contrastées au tableau. L'enseignant ne dit rien sur les règles. Les étudiants regardent, comparent, et travaillent eux-mêmes la différence entre le present perfect et le past simple. C'est l'apprentissage par découverte : les exemples d'abord, la règle ensuite, avec l'enseignant qui guide plutôt qu'il ne dit. La règle arrive avec la satisfaction de quelque chose de trouvé, pas de livré.

Les règles que les étudiants déduisent s'ancrent mieux que celles qu'on leur dit, parce que la déduction est l'apprentissage. La découverte guidée révèle aussi immédiatement les malentendus : si un étudiant dérive la mauvaise règle, vous le voyez et vous y remédiez, au lieu de découvrir la lacune une semaine plus tard dans un test. Le savoir-faire de l'enseignant consiste à choisir des exemples dont le contraste rend la règle cible presque visible.

À essayer: Choisissez un point de grammaire et écrivez trois paires d'exemples dont le contraste expose la règle. Laissez les étudiants énoncer la règle avant que vous ne la confirmiez.

Prédire avant de lire

Avant que la lecture ne commence, l'enseignant tient le titre et les images en vue. De quoi cela va-t-il parler ? Les étudiants devinent, argumentent, s'engagent. Harmer insiste sur l'activation des connaissances antérieures avant la lecture par des tâches pré-lecture comme prédire à partir des titres ou des images, parce que la compréhension devient plus efficace quand l'esprit est déjà préparé. La même logique s'étend à l'écoute : montrez une image d'une scène de rue animée et demandez aux étudiants de prédire quels sons ils pourraient entendre dans un enregistrement.

Lire n'est pas seulement décoder ; c'est confronter le texte à ce que vous attendez déjà. La prédiction transforme la réception passive en test actif d'hypothèses, si bien que les étudiants lisent pour confirmer ou réviser, ce qui est plus rapide et plus profond que de lire à froid. Les tâches préalables égalisent aussi le terrain : les étudiants au vocabulaire plus faible peuvent quand même contribuer une supposition à partir d'une image, et cette supposition motive le texte.

À essayer: Avant votre prochain texte de lecture ou d'écoute, faites une prédiction de deux minutes à partir du titre ou de l'image, et faites vérifier aux étudiants leurs suppositions contre le texte.

Six principes pour enseigner l'écoute

Les six principes de Harmer pour l'écoute : le magnétophone est tout aussi important que la cassette, parce qu'une mauvaise machine ruine un bon matériel. La préparation est vitale. Une fois ne suffira pas : prévoyez la répétition. Les étudiants devraient répondre au contenu, pas seulement à la langue. Différentes étapes d'écoute exigent différentes tâches. Et les bons enseignants exploitent les textes d'écoute à fond, tirant chaque usage d'un seul enregistrement.

L'écoute échoue en classe moins à cause de l'audio qu'à cause de la manipulation. Un texte joué une fois, à froid, avec une question centrée sur la langue, gaspille du matériel qui pourrait porter trois étapes de travail. Les principes redistribuent l'effort de l'enseignant là où il rapporte : la préparation, la conception de tâches par étape, et la répétition. Les questions centrées sur le contenu respectent aussi pourquoi les humains écoutent du tout, à savoir découvrir ce qui a été dit.

À essayer: Prenez un texte d'écoute et planifiez deux écoutes avec deux tâches différentes : d'abord pour le contenu, ensuite pour le détail. Remarquez combien plus les étudiants extraient.

Parler pour obtenir un résultat vs parler pour être ensemble

Harmer distingue deux fonctions de la parole. Le discours transactionnel sert à faire quelque chose ou à transmettre une information, comme au comptoir d'un magasin. Le discours interactionnel sert à créer et à entretenir des liens sociaux, comme autour d'une table de dîner. Les deux exigent des choses différentes. Le discours transactionnel réclame clarté et achèvement ; le discours interactionnel réclame tours de parole, complicité et l'art de maintenir la conversation en vie.

Les salles de classe surentraînent l'anglais transactionnel, parce qu'il est facile à mettre en scène et à évaluer, et sous-entraînent l'anglais interactionnel, qui est ce qui fait durer les amitiés et les emplois. Les deux genres récompensent un enseignement différent : les tâches transactionnelles peuvent être menées à terme et vérifiées ; les tâches interactionnelles exigent ouverture et enjeux sociaux. Nommer la différence vous permet de choisir ce qu'un cours est réellement en train de pratiquer.

À essayer: Auditez vos cinq dernières activités orales : combien étaient transactionnelles, combien interactionnelles ? Ajoutez une tâche de type small talk cette semaine si l'équilibre penche d'un côté.

L'écriture comme processus, non comme produit

Harmer oppose l'approche par le produit, où les étudiants imitent un modèle et rendent une version finale, à l'approche par le processus, où ce sont les étapes qui comptent : pré-écriture, brouillons, révisions, corrections. L'écriture devient récursive, revenant sur elle-même plutôt que de marcher vers un texte fini unique. Le brouillon n'est pas un échec ; c'est le milieu du travail.

L'écriture-produit enseigne l'imitation ; l'écriture-processus enseigne les habitudes qui produisent de la bonne écriture dans n'importe quel genre. Comme les vrais écrivains brainstorment, rédigent, relisent et corrigent en boucles, les étudiants qu'on n'a appris qu'à imiter des modèles n'apprennent jamais à réviser, et c'est pourtant là que se joue l'essentiel de la qualité d'un texte. L'approche par le processus rend aussi le feedback opportun : commenter un brouillon aide le texte final, tandis que commenter un texte final n'aide personne.

À essayer: Menez une tâche d'écriture en mode brouillon-puis-révision : ramassez les brouillons, donnez un feedback, et faites réviser les étudiants avant qu'aucune note n'existe.

Se servir du manuel, ne pas lui obéir

Le manuel arrive : un programme cohérent, des heures de préparation économisées. Harmer valorise les deux. Puis vient le piège : l'enseignement dicté par le manuel, où le livre impose chaque leçon et où l'enseignant devient son tourneur de pages. Son alternative est une boîte à outils de l'adaptation : adapter, omettre, compléter. Une stratégie concrète est l'omission, laisser de côté un exercice qui ne convient pas à votre classe particulière, plutôt que de suivre servilement le livre page après page.

Un manuel est une supposition bien informée sur une classe inconnue ; vous, vous enseignez à une classe connue. Sa cohérence et son gain de temps sont de vrais avantages, mais ils deviennent des coûts quand la fidélité à la page remplace la fidélité aux apprenants. L'omission est la porte d'entrée la plus facile dans l'adaptation parce qu'elle n'exige aucune création, seulement du jugement : cet exercice, pour ces étudiants, aujourd'hui, est un poids mort.

À essayer: Ouvrez votre manuel à l'unité de la semaine prochaine et barrez un exercice qui ne convient pas à votre classe. Enseignez l'unité sans lui.

Le plan : objectifs, minutage, et ce qui pourrait mal tourner

Un plan de cours posé sur le bureau porte des intitulés : Objectifs, Supports, Procédure, Minutage, Problèmes anticipés. Les activités viennent avec leur minutage, et les configurations d'interaction sont notées, T-S ou S-S, pour que l'enseignant voie d'un coup d'œil qui parle quand. La colonne la plus professionnelle est la dernière : problèmes anticipés et solutions possibles, écrites avant le cours, quand il reste encore du temps pour réfléchir.

Un plan n'est pas un script ; c'est un ensemble de décisions prises à l'avance pour que l'attention en classe aille aux étudiants plutôt qu'à la logistique. Le minutage maintient les ambitions honnêtes, les configurations d'interaction exposent les cours qui sont secrètement des monologues, et la colonne des problèmes anticipés convertit l'expérience de l'enseignement en prévoyance. La discipline d'écrire les solutions à l'avance est ce qui sépare la planification du vœu pieux.

À essayer: Pour votre prochain cours, ajoutez une ligne : le problème le plus probable et votre réponse prévue. Réutilisez ce format de ligne chaque semaine.

Tests directs et indirects ; sommatifs et formatifs

Deux questions d'examen côte à côte. L'une demande au candidat de rédiger une dissertation : une question directe, qui met en œuvre la compétence même que l'on évalue. L'autre est une question de grammaire à choix multiples : une question indirecte, qui sonde une compétence préalable plutôt que la compétence elle-même. Harmer distingue aussi l'évaluation selon le moment : l'évaluation sommative, comme un examen de fin de semestre, fait le bilan ; l'évaluation formative fournit un retour continu pendant le cours, tant qu'il est encore temps d'agir.

Les questions directes sont honnêtes mais difficiles à corriger de façon cohérente ; les questions indirectes sont faciles à corriger mais ne mesurent que des indicateurs de substitution. La plupart des tests réels mélangent les deux, et savoir distinguer l'un de l'autre vous dit ce qu'une note prétend réellement mesurer. La distinction sommatif-formatif compte davantage pour l'enseignement : les résultats sommatifs arrivent trop tard pour aider les élèves qui les ont passés, si bien que le retour formatif est le lieu où l'évaluation transforme l'apprentissage.

À essayer: Regardez votre dernier test et étiquetez chaque question comme directe ou indirecte. Si tout est indirect, ajoutez une tâche directe la prochaine fois.

Le tableau blanc ne vaut que par l'enseignement

Harmer présente les tableaux blancs interactifs comme réellement capables d'enrichir les leçons en permettant aux enseignants de manipuler textes et images en direct, par exemple en invitant les élèves à faire glisser des étiquettes sur une image. Puis la mise en garde : la technologie ne remplace pas un bon enseignement, et elle n'est efficace que par l'usage pédagogique qu'on en fait.

Les tableaux blancs interactifs justifient leur coût par l'interactivité au service de l'apprentissage, non par la nouveauté. Faire glisser des étiquettes fonctionne parce que les élèves agissent, anticipent et reçoivent un retour immédiat, non parce que l'image brille. Le même tableau au service d'un affichage réservé à l'enseignant ne serait qu'un projecteur coûteux. La question d'évaluation est toujours pédagogique : à quoi le toucher ou le glissement fait-il penser les élèves ?

À essayer: Si vous disposez d'un tableau ou d'un écran, concevez une tâche où les élèves manipulent physiquement quelque chose dessus, et une où c'est vous qui le faites. Comparez l'engagement.

30/70 : se taire davantage

Harmer nomme les quantités : le temps de parole de l'enseignant, TTT, et le temps de parole des élèves, STT. Il est juste envers le TTT, qui peut fournir un apport compréhensible précieux. Mais l'erreur courante de l'enseignant est de trop parler, ce qui prive les élèves d'occasions de pratiquer l'expression orale. Le ratio cible qu'il suggère : environ 30 % de TTT et 70 % de STT.

Le ratio est un outil de diagnostic, non une loi : l'essentiel est que, dans une classe de langue, la pratique orale des apprenants est la ressource rare, et que le discours de l'enseignant en est le principal concurrent. Parce que le TTT ressemble à de l'enseignement, il est séduisant ; parce qu'il est fluide et correct, il peut même constituer un apport utile. La discipline consiste à observer, généralement en enregistrant ou en comptant, comment les minutes se répartissent réellement.

À essayer: Enregistrez cinq minutes de votre prochain cours et estimez votre part de TTT. Si elle dépasse 30 %, prévoyez une activité qui impose un échange entre élèves.

Attendez trois secondes avant de les secourir

Harmer appelle cette pause le temps d'attente : l'intervalle après avoir posé une question avant d'interroger un élève ou de reformuler. Sa constatation : porter le temps d'attente à quelques secondes seulement conduit à des réponses d'élèves plus longues et plus complexes. Le silence qui ressemble à un échec est souvent des élèves en train de réfléchir.

Les enseignants rompent les silences pour leur propre confort, non pour le bénéfice des élèves. Quelques secondes de temps d'attente modifient l'offre cognitive : les élèves qui s'attendent à ce que la parole reste ouverte construisent des réponses plus longues et plus complexes, tandis que ceux qui s'attendent à être secourus après une demi-seconde apprennent à l'attendre. La technique ne coûte rien et n'exige qu'une tolérance pour une pause qui paraît plus longue qu'elle ne l'est.

À essayer: Après votre prochaine question, comptez silencieusement jusqu'à trois avant d'accepter une réponse ou de reformuler. Notez comment les réponses changent.

Jeunes apprenants : concret, court et musical

Le portrait que dresse Harmer des jeunes apprenants jusqu'à environ neuf ou dix ans : ils apprennent mieux par des expériences concrètes, des jeux, des chansons et des histoires, et leur capacité d'attention limitée exige des changements d'activité fréquents. La leçon qui demande à un jeune enfant de rester assis et d'étudier abstraitement pendant une heure est conçue contre la nature de l'enfant.

Avec les jeunes apprenants, le médium est la méthode : concret, ludique et varié, car l'abstraction et l'attention soutenue sont encore en construction. Les changements d'activité fréquents ne sont pas une complaisance mais une gestion de l'attention, qui remet le compteur à zéro avant que la concentration ne se brise. Les histoires et les chansons portent la langue dans des paquets mémorisables et répétables, ce qui convient aux enfants qui apprennent par l'expérience plutôt que par l'explication.

À essayer: Dans une leçon avec de jeunes apprenants, prévoyez un changement d'activité toutes les huit à dix minutes, en alternant position assise, mouvement, chant et écoute.

EMI : deux matières pour le prix d'une seule leçon

Voici l'EMI, l'apprentissage intégré des contenus et de la langue : des matières comme l'histoire ou les sciences enseignées en anglais, avec un double objectif — apprendre le contenu de la discipline et la langue en même temps. Aucun des deux objectifs n'est subordonné à l'autre.

L'EMI fait tomber le mur entre le cours d'anglais et tout le reste : la langue devient le véhicule du contenu, et le contenu donne à la langue une raison d'exister. Pour les élèves, le bénéfice est double et se renforce mutuellement, car la connaissance de la matière fournit un contexte qui rend la langue mémorisable, et la langue donne accès à davantage de matière. Pour les enseignants, cela exige de planifier explicitement les deux objectifs, car l'un comme l'autre peut disparaître en silence.

À essayer: Choisissez un thème issu d'une autre matière que vos élèves étudient et construisez autour de son vocabulaire et d'une idée centrale une activité d'anglais de dix minutes.

La recherche-action : étudiez votre propre classe

Harmer décrit la recherche-action comme un cycle : identifier le problème. Recueillir des données, par des enregistrements ou par l'observation. Réfléchir aux résultats, et apporter des changements fondés sur ce que montrent les données. La classe devient à la fois le laboratoire et la bénéficiaire, et l'enseignant devient le chercheur.

La recherche-action remplace l'intuition par des données à l'échelle de la pratique d'un seul enseignant. Sa force, c'est son accessibilité : pas de laboratoire, pas de budget, juste une question, un enregistrement et un regard honnête. Comme le chercheur est celui qui enseigne la classe, les résultats se traduisent immédiatement en changements, et ces changements peuvent être vérifiés au cycle suivant. C'est un développement professionnel qui fonctionne avec le poste que vous avez déjà.

À essayer: Choisissez un problème de classe, enregistrez ou observez un cours cette semaine en gardant ce problème à l'esprit, et notez trois choses que vous remarquez.

« Je ne suis pas un produit fini »

Harmer cite Julian Edge au sujet du développement professionnel des enseignants : l'enseignant est un enseignant en développement, non un produit fini, et il a la responsabilité de créer les meilleures conditions d'apprentissage possibles. Ensemble, ils redéfinissent la carrière : non pas une qualification à obtenir une fois pour toutes, mais une pratique à continuer de développer, la création de conditions d'apprentissage étant le livrable essentiel de l'enseignant.

Ces citations reflètent la position du livre sur le développement professionnel : le développement est une condition permanente, non une étape que l'on termine et que l'on laisse derrière soi. La seconde phrase d'Edge la rattache à la facilitation, car créer les conditions de l'apprentissage est précisément ce dans quoi un enseignant en développement progresse. Ce déplacement d'identité compte : les enseignants qui se croient finis cessent de remarquer ce qui se passe dans leur classe, et c'est justement en remarquant que l'amélioration commence.

À essayer: Écrivez la première phrase d'Edge quelque part où vous la verrez avant le cours, et ajoutez une chose sur laquelle vous travaillez actuellement en tant qu'enseignant.

Le praticien réflexif

Le livre ne se conclut pas sur une technique, mais sur une posture. Les bons enseignants, dit Harmer, ne sont pas de simples techniciens de la classe. Ce sont des praticiens réflexifs qui interrogent constamment ce qu'ils font et pourquoi ils le font, et qui cherchent à se développer professionnellement tout au long de leur carrière. Les techniques des chapitres précédents constituent la boîte à outils ; voici l'habitude qui la fait sans cesse progresser.

La technique sans réflexion se pétrifie : les mêmes activités se répètent pendant des années, défendues par habitude plutôt que par leurs résultats. La réflexion est le mécanisme qui transforme l'expérience en progrès, car s'interroger sur ce que l'on fait et pourquoi convertit un cours qui a eu lieu en un cours compris. La carrière allonge les enjeux : les enseignants qui continuent de grandir sont ceux qui ne cessent jamais de demander pourquoi.

À essayer: Après votre dernier cours de la semaine, écrivez deux phrases : ce que vous avez fait, et pourquoi. Refaites-le la semaine prochaine et relisez les deux ensemble.

Limites

Le livre est un panorama, et un panorama échange la profondeur contre l'étendue : chaque chapitre pris isolément, qu'il traite de compréhension orale, d'évaluation ou de l'EMILE, s'appuie sur toute une littérature qu'une seule section ne peut porter. Ses exemples penchent vers une classe générale du secondaire ou pour adultes, si bien que les enseignants de très jeunes enfants ou d'adolescents rivaux aux examens pourront trouver certaines parties difficiles à transposer. Le chapitre sur la technologie vieillit le plus vite dans un domaine qui se renouvelle chaque année. Et l'histoire des méthodes, tout honnête qu'elle soit sur l'éclectisme, laisse au lecteur le soin de construire en grande partie par lui-même le choix raisonné qu'elle recommande.

En une phrase

Enseignez aux apprenants qui sont devant vous, pas à la méthode du livre, et ne cessez jamais de vous demander pourquoi vous avez fait ce que vous avez fait.

Pour qui

Les enseignants débutants qui veulent une carte avant leur première leçon, et les expérimentés qui soupçonnent leurs habitudes de s'être figées. Également idéal pour les étudiants du CELTA et du TESOL, puisque le livre de Harmer figure au programme des formations d'enseignants du monde entier.