

Introduction

...

L'histoire de la didactique scolaire des langues en France est marquée depuis un siècle et demi par une succession d'entrées différentes que je me propose maintenant de retracer, en demandant à mes lecteurs de bien vouloir garder constamment sous les yeux le tableau reproduit en annexe, qui schématise l'ensemble de cette évolution.

1. L'entrée par la grammaire

Dans la méthodologie traditionnelle scolaire de la seconde moitié du XIXe siècle, l'unité de chaque leçon de manuel, et de ce fait son titre, étaient donnés par le point unique de grammaire qui y était traité. La progression d'enseignement – le principe de succession des différentes leçons – était quant à elle calquée sur l'ordre canonique de la grammaire morphosyntaxique de référence (hérité de la grammaire latine). Par exemple d'un manuel de 1882:

Leçon 1 : De l'article

Leçon 2 : Du pluriel des substantifs

Leçon 3 : Déclinaison des substantifs

Leçon 4 : Des prépositions

Leçon 5 : Le substantif sans article (partitif)

Leçon 6 : Des finales augmentatives et diminutives

Leçon 7 : Des noms propres

Leçon 8 : Le verbe auxiliaire *haber* (avoir)

Dans cette méthodologie traditionnelle – justement appelée aussi « grammaire-traduction » – la grammaire était présentée dans des phrases-exemples fabriquées sans lien les unes avec les autres ; et, dans les débuts de l'apprentissage tout au moins, les versions et thèmes d'application étaient constitués également de phrases isolées : il s'agissait ainsi de concentrer le travail exclusivement sur le point de grammaire. Cette focalisation sur la forme grammaticale se faisait donc au détriment du sens, mais aussi du lexique. Ce qu'il était demandé principalement aux apprenants de faire en classe – les « tâches de référence » –, c'était de *comprendre* (les règles de grammaire expliquées et illustrées par l'enseignant) et de *traduire* (version et thème).

2. L'entrée par le lexique

Avec la méthodologie directe des années 1900-1910, ce n'est plus la grammaire mais le lexique qui sert à la fois d'entrée – l'unité de la leçon est donnée par l'unicité d'un champ lexical repris dans son titre (on parle en didactique des langues de « cohésion lexicale »). Voici le début de la table des matières d'un manuel de l'époque :

1e leçon : La salle de classe

2e leçon : La cour

3e leçon : La maison

4e leçon : La place de la ville

- 5e leçon : Le bazar
- 6e leçon: Le parc de la ville
- 7e leçon : Le jardin d'agrément
- 8e leçon : Le jardin potager
- 9e leçon : Le marché
- 10e leçon: Les métiers

Quant au principe de **progression**, il est emprunté à l'une des nombreuses innovations pédagogiques dans l'enseignement primaire de la langue maternelle à la fin du XIXe siècle, à savoir les « centres d'intérêt », qui **partent de l'environnement le plus immédiat de l'élève (la classe) et s'en éloignent concentriquement jusqu'à aboutir aux domaines les plus généraux et les plus abstraits** (« la vie sociale », « qualités et défauts »,...). ... Les **tâches de référence**, en classe de langue, sont désormais celles **d'observer** (la L2 et les réalités immédiates ou représentées par des images ou des textes) pour **décrire** (les règles de grammaire induites, les supports visuels et textuels).

Nous sommes passés entre-temps en régime de paradigme direct, et les **enseignants sont désormais supposés faire parler leurs élèves en langue étrangère** sur des supports visuels et textuels en langue étrangère. Mais l'inflation lexicale que provoque cette nouvelle entrée est si forte – la leçon sur la cuisine inclut ainsi obligatoirement la liste de toute la batterie correspondante... – que **la traduction reste certainement dans la réalité** des classes et des salles d'étude le moyen privilégié de compréhension et même de mémorisation.

3. L'entrée par la culture

Avec la méthodologie active s'opère, **à partir des années 1920**, un très fort recentrage sur l'objectif culturel de l'enseignement scolaire des langues dès les débuts de l'apprentissage. Il existe bien pour la culture **un principe de cohésion** (celui qui est mis en œuvre dans les « dossiers thématiques » : **l'unification italienne, l'Écosse, la Generación del 27,...**) et **un principe de progression (la chronologie)**, mais ils sont **très délicats à combiner avec les cohésions et progressions grammaticales et lexicales**, voire opposés (suivre l'histoire littéraire amène ainsi à commencer par les textes les plus difficiles).

L'unité de chaque leçon et l'enchaînement entre les leçons étaient devenus difficiles à construire même en se limitant à cette seule entrée culturelle, parce que **la conception contemporaine de la culture obligeait à combiner dans sa didactique trois approches hétérogènes : historique, géographique et artistique** ; le genre littéraire le plus apte à réunir malgré tout ces trois approches était le roman, d'où le remplacement dans cette méthodologie, comme textes de base privilégiés, des descriptions fabriquées par des extraits romanesques. C'est la raison fondamentale pour laquelle **chaque unité didactique va désormais être construite à partir d'un document textuel unique servant de support conjoint pour la langue (lexique et grammaire) et pour la culture étrangère**. C'est le dispositif dit d'« intégration didactique maximale ».

Les nouvelles **tâches de référence** vont être à nouveau empruntées à la didactique moderne de la langue maternelle – cette fois de l'enseignement secondaire –, et ce sont celles qui correspondent à la fameuse (et culturellement très spécifique) **« explication de textes »** à la française, « expliquer » un texte correspondant en fait à un ensemble de tâches à réaliser : **repérer, raconter, analyser, interpréter, comparer, extrapoler, réagir, transposer**.

[Ces] remarques me paraissent importantes à ce moment de notre parcours historique :

1) Lorsqu'une nouvelle « entrée principale » apparaît, les autres continuent cependant à être prises en compte ... C'est ainsi que dans les manuels actifs, les textes littéraires sont choisis en fonction de leurs contenus culturels, mais aussi, dans toute la mesure du possible, en fonction de leurs contenus grammaticaux et lexicaux.

2) Pendant un demi-siècle (1920-1960), ... , l'enseignement scolaire des langues en France va en fait combiner l'entrée par le lexique et l'entrée par les documents.

4. L'entrée par la communication

La méthodologie audio-visuelle, dont les manuels de première génération apparaissent au tout début des années 1960 (*Voix et Images de France*, CRÉDIF-Didier, 1961 ; *Passport to English*, Didier, 1962) [a été influencé par ... deux nouvelles technologies, le magnétophone pour l'audio, combiné au projecteur de vues fixes pour le visuel, [et] la méthodologie audio-orale américaine, à savoir les méthodes imitative, répétitive et orale (la première tâche de référence étant donc la reprise intensive par l'élève de modèles de langue orale). ... La première tâche de référence – reproduire l'ensemble des modèles du dialogue de base, puis chacun des modèles de structures dans les exercices structuraux – était supposé permettre aux élèves, à la fin de l'unité, de s'exprimer : la phase finale de l'unité didactique audio-visuelle était dite « d'expression libre ».

La table des matières de *Voix et Images de France* est intéressante à analyser de ce point de vue, parce qu'elle illustre parfaitement la transition vers une nouvelle entrée, celle de la communication. On y trouve encore des titres d'unités relevant de l'ancienne entrée par le lexique :

La maison

L'appartement

La famille

Mais la plupart des titres correspondent à des lieux, l'espace renvoyant désormais (même si la notion n'est pas encore utilisée) à une « situation de communication » dans laquelle les tâches de référence sont désormais de s'informer et d'informer (comme dans l'exercice de référence de l'approche communicative, qui est la combinaison entre le *pair work* et l'*information gap*) :

À la fenêtre

Dans l'ascenseur

Dans la rue

À la poste

Au café

À l'hôtel

Au restaurant

Dans *Voix et Images de France* n'apparaissent pas encore, bien entendu, ces titres caractéristiques de l'approche communicative parce que directement inspirés de sa grammaire notionnelle-

fonctionnelle de référence, comme ceux du manuel de français langue étrangère *Espaces 1* (Hachette 1990) :

Qui êtes-vous ?

Où sont-ils ?

Où vont-ils ?

Qu'est-ce qu'ils font ?

De quoi avez-vous besoin ?

Ça se passe comment ?

Mais on voit déjà y apparaître, de manière très moderne (même si la mise en œuvre effective reste encore massivement liée à l'entrée par le lexique), des titres qui annoncent ceux qui devraient logiquement se généraliser dans les années à venir avec la toute nouvelle « perspective actionnelle » du Conseil de l'Europe, dans laquelle l'objectif est de préparer l'élève à agir socialement en langue étrangère :

En rangeant l'armoire

Mme Thibaut fait ses courses

M. Robin achète son journal

5. L'entrée par l'action

Le *Cadre européen commun de référence (CECR)* publié en 2001 par le Conseil de l'Europe¹⁰ est devenu d'ores et déjà un document aussi influent, sur la conception institutionnelle de l'enseignement des langues en Europe, que ne l'ont été dans les années 1970 les différents *Niveaux seuils*. Alors que ces derniers y avaient lancé l'approche communicative, le *CECR* met l'accent sur la définition des objectifs et la conception des dispositifs d'évaluation, et ce sont surtout ses échelles de compétences – avec leurs descripteurs correspondants – qui sont actuellement utilisées par les responsables éducatifs de nombreux pays européens comme instruments de réorganisation et d'harmonisation des *curricula* de langues en milieu scolaire.

Ce qui nous intéresse ici, c'est la partie – bien plus restreinte mais qui se révélera historiquement bien plus importante, j'en fais personnellement le pari – consacrée à « une perspective actionnelle », et présentée dans les lignes suivantes :

Un Cadre de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes, transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible, doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. (p. 15)

Il y a là, quoi qu'écrivent par ailleurs les auteurs du *CECR*, une double prise de distance par rapport à l'approche communicative, avec d'une part une distinction entre « usage » et « apprentissage » (alors que l'exercice de référence de l'approche communicative est la simulation, où précisément l'apprenant doit faire comme s'il était un usager), d'autre part une relativisation de la notion d'« acte de parole » (dont on connaît l'importance dans la grammaire de référence de l'approche communicative), replacée dans le cadre élargi de l'« action sociale ».

Ces auteurs n'avaient sans doute pas conscience d'amorcer ainsi la reconnaissance officielle du passage historique en cours, dans notre discipline, à une nouvelle entrée didactique. Je propose de la nommer « entrée par l'action », en établissant pour ma part une distinction qui m'apparaît indispensable – du moins en didactique scolaire – entre la « tâche » – définie comme une partie repérable de l'agir scolaire en langue, et l'« action », définie comme une partie repérable de l'agir social en langue.

L'apparition de cette nouvelle entrée, comme les précédentes, s'est faite sous la pression de la modification de l'objectif social de référence en Europe :

a) Tant que l'objectif social de référence était de préparer les élèves à maintenir par la suite le contact avec la langue-culture étrangère par l'intermédiaire de documents représentatifs (littérature, journaux, radio, télévision,...), la cohérence de l'enseignement pouvait être fondée sur le dispositif d'intégration didactique appliqué à des documents soigneusement choisis par l'enseignant ou les auteurs des manuels pour leur exemplarité langagière et leur représentativité culturelle.

b) C'est lorsque l'objectif social de référence est devenu celui de préparer les élèves à rencontrer occasionnellement des natifs de la langue-culture étrangère (au cours de voyages ponctuels, touristiques ou professionnels) qu'est apparue l'approche communicative. Ce nouvel objectif est celui qui est pris en compte au début des années 70 dans les premiers travaux du Conseil de l'Europe concernant les langues, qui débouchent sur la publication des différents *Niveaux seuils* et la diffusion de l'approche communicative : lorsque l'on fait la connaissance des gens que l'on ne connaît pas et que l'on va quitter très vite, l'enjeu naturel de la communication est l'échange le plus rapide et efficace possible d'informations (cf. le dispositif d'*information gap*). Dans cette approche, l'« interaction » est fondamentalement action de chacun sur l'autre, et non action commune, comme dans la perspective actionnelle.

c) Cette perspective actionnelle correspond à la prise en compte d'un nouvel objectif social lié aux progrès de l'intégration européenne, celui de préparer les apprenants non seulement à vivre mais aussi à travailler, dans leur propre pays ou dans un pays étranger, avec des natifs de différentes langues-cultures étrangères (comme c'est déjà le cas par exemple d'entreprises en Allemagne où des Allemands, des Espagnols, des Français travaillent ensemble en anglais). Il ne s'agit plus seulement de communiquer avec l'autre, mais d'agir avec lui en langue étrangère.

Cette « entrée par l'action » est peut-être nouvelle en didactique des langues-cultures, mais elle est connue depuis bien longtemps en pédagogie générale sous le nom de « pédagogie du projet » (cf. en particulier la « pédagogie Freinet »). Elle a commencé à apparaître depuis quelques années dans des articles et matériels didactiques concernant l'enseignement des langues aux enfants, ce qui se comprend aisément puisqu'il s'agit, pour les enseignants du primaire, essentiellement de mettre en

place des activités pour leurs élèves, en leur fournissant de la langue comme moyen d'action au fur et à mesure de leurs besoins. Voici par exemple les titres des unités didactiques d'un matériel de ce type pour l'enseignement de l'anglais à l'école primaire :

1. Les héros. Réaliser un poster de ses héros préférés
2. Les animaux. Enregistrer une émission de radio sur les animaux
3. Joyeux Noël. Préparer un spectacle de Noël
4. Bon anniversaire. Fêter un anniversaire à l'école
5. La nourriture. Faire ses courses en anglais
6. Mini-Olympiades. Organiser des mini-Olympiades à l'école

Cette « entrée par l'action » est sans doute promise à un bel avenir, puisqu'elle est aussi l'entrée « naturelle » dans les « classes européennes » (où la langue est apprise pour réaliser une action sociale, à savoir l'apprentissage d'une ou plusieurs autres matières scolaires) ainsi que dans les « itinéraires de découverte » (IDD) et autres « travaux personnels encadrés » (TPE) lancés dans - les dernières Instructions officielles françaises.

C'est aussi l'entrée adéquate si l'on veut utiliser la potentialité didactique spécifique à l'Internet, qui est de mettre les élèves eux-mêmes en contact avec une masse énorme de documents authentiques en langue étrangère. Les élèves en effet, pour savoir sur quels sites se rendre, quels documents rechercher, lesquels sélectionner, quels copiés-collés, quels montages et quelles réécritures y effectuer, doivent impérativement, avant même d'allumer l'ordinateur et se connecter, savoir *ce qu'ils doivent faire*. Alors que jusqu'à présent, en didactique des langues-cultures, comme il est écrit dans la Bible, « Au début était le Verbe » (la langue étrangère fournie par les documents de base apportés par l'enseignant et systématiquement exploités dans le cadre de l'intégration didactique), pour les élèves sur Internet, comme l'a proclamé Goethe, « Au début est l'action ». Jusqu'à présent, en classe, les tâches étaient instrumentalisées au service des documents, maintenant ce sont les documents qui sont instrumentalisés au service des tâches.

Dans l'enseignement secondaire, cette entrée par l'action devrait logiquement amener à exploiter à part entière, pour la première fois dans l'histoire de la didactique scolaire des langues, non plus seulement les documents authentiques choisis par les enseignants ni même par les élèves, mais aussi les documents fabriqués par ces derniers au cours de leur projet ou comme objectif de leur projet (notes, résumés partiels, comptes rendus, synthèses, exposés, dossiers,...). On peut déjà en voir une première mise en œuvre dans le modèle de scénario d'évaluation du Diplôme de Compétence en Langue.

Conclusion

Il ne s'agit pas du tout ici de ma part de soutenir que cette perspective actionnelle devrait remplacer désormais l'approche communicative, la méthodologie audiovisuelle ou même la méthodologie active dans les manuels, les classes et les contenus de formation. Car au-delà de l'émergence de cette toute nouvelle entrée, et bien plus fondamentalement, ce qui a changé ces dernières années en didactique des langues-cultures (du moins je l'espère), c'est notre conception du changement lui-même. Nous sommes en effet passés dans notre discipline :

– du paradigme de l'optimisation (on cherche les meilleures réponses dans l'absolu) et d'une conception du progrès par substitution (on remplace l'ancien par le nouveau puisque celui-ci est considéré comme meilleur : cf. la notion de « recyclage » en formation d'enseignants) ;

– au paradigme de l'adéquation (« *satisficing* », dans la théorie de H. Simon : on s'adapte constamment aux nouvelles questions posées par l'environnement complexe, en leur apportant des réponses « assez bonnes ») et à une conception du progrès par addition : progresser, pour un enseignant, c'est être capable non pas de mettre en œuvre telle ou telle réponse moderne réputée meilleure en abandonnant les réponses anciennes, mais de mettre en œuvre un plus grand nombre de réponses différentes. Ce qui suppose d'être en mesure de se poser un maximum de questions, et c'est là, contrairement à la méthodologie (qui cherche les réponses aux problèmes), la fonction même de la didactique (qui « problématise »). Ce qui me permet d'énoncer l'une des rares « lois scientifiques », à ma connaissance, dans notre discipline : « Le niveau de formation didactique d'un enseignant ou d'un formateur est inversement proportionnel au nombre de ses certitudes méthodologiques ».

On retrouve la même idée du progrès par addition dans un article de 1985 d'André de Peretti, où il proposait de fonder scientifiquement la « pédagogie différenciée » sur l'application à l'enseignement de la « loi de variété requise » énoncée dans les années 1930 par le cybernéticien William R. Ashby : un système ne peut réguler un autre que s'il dispose d'une variété de réponses ou de solutions au moins égale à la variété des besoins et des problèmes de ce dernier. La loi correspondante en pédagogie pourrait s'énoncer de la manière suivante : « Un enseignant doit disposer d'une variété de méthodes d'enseignement au moins égale à la totalité des méthodes d'apprentissage de ses élèves. »

Or les « entrées » utilisées par les élèves, qui déterminent en grande partie leurs méthodes d'apprentissage, sont diverses et variables, de même que les articulations et combinaisons qu'ils établissent entre les différentes entrées: les uns commencent par repérer les mots inconnus et en chercher le sens, d'autres notent des constructions, d'autres apprennent par cœur les textes, d'autres se posent des questions sur les contenus en s'efforçant d'y répondre, etc.

À toutes ces différentes entrées que nous a léguées l'histoire de notre discipline – y compris la toute dernière – nous devons maintenant appliquer le paradigme de l'adéquation et la conception du progrès par addition : la question n'est pas – n'aurait jamais dû être – de savoir quelle est la meilleure « entrée » dans l'absolu, mais quels sont les meilleures sélections, articulations et/ou combinaisons de ces différentes entrées à l'intérieur de chacune des séquences didactiques d'enseignement/apprentissage. On comprendra sans doute maintenant le titre du présent article : « Domaines de la didactique des langues-cultures. Entrées libres »...

...