

Domaines de la didactique des langues-cultures

Entrées libres*

Christian Puren

Université Jean Monnet, Saint-Etienne

CELEC-CEDICLEC-GERFLINT

Introduction

Le titre du présent article, qui s'inspire de ces panneaux que l'on peut trouver accrochés au portail de certaines propriétés, mérite quelques éclaircissements :

– Les « domaines » de la didactique des langues-cultures correspondent aux différents découpages de son territoire tels que l'histoire de cette discipline nous les a légués : compréhensions écrite et orale, expressions écrite et orale, grammaire, lexique, graphie-phonie¹, culture et enfin – dernier apparu en didactique scolaire –, méthodologie² : tout enseignant, à chaque moment de sa pratique, définit en grande partie ses contenus et ses démarches en fonction des spécificités de l'un ou l'autre de ces domaines dans lequel il se sait travailler, ou des passages qu'il souhaite établir entre l'un et l'autre³.

– L'« entrée », pour filer la métaphore spatiale, c'est le domaine par lequel l'enseignant a choisi de pénétrer sur son territoire, en d'autres termes le type de découpage de son objet global langue-culture par lequel il a choisi de commencer sa séquence didactique ; c'est ce qui du coup va donner le sens (et du sens) à tout son parcours, autrement dit ce qui va constituer le principe de cohérence reliant les différentes parties hétérogènes de son objet d'enseignement.

Étant donné la nécessité de découper le flux du processus d'enseignement/apprentissage en des segments successifs relevant du même modèle de cohérence – les « leçons », appelées plus souvent maintenant « unités didactiques » –⁴, deux des problématiques structurelles de l'enseignement des langues-cultures, en effet, consistent d'une part à définir ce qui fait l'unité des unités didactiques, d'autre part à définir le principe d'ordonnancement chronologique de ces unités.

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.⁵

1. L'entrée par la grammaire

Dans la méthodologie traditionnelle scolaire de la seconde moitié du XIX^e 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).

Charles Marquard Sauer écrit ainsi dans la préface de sa *Méthode Gaspar-Otto-Sauer. Nouvelle grammaire espagnole* (Heidelberg-Paris, Groos Éditeur, 2^e éd. 1882) :

La méthode de cet ouvrage⁶ est basée sur une alliance de la théorie et de la pratique. De nombreux exercices de lecture, de traduction et de conversation appuient sans cesse les règles qui exposent dans un ordre logique et rationnel, et de façon succincte et lucide, les préceptes essentiels de la langue.

Et voici la liste des premières leçons de son manuel :

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. D'où des séries de phrases aujourd'hui surréalistes où l'on passe (pour prendre l'exemple d'un exercice de version dans un manuel de français langue étrangère pour germanophones de la même époque) du port de Hambourg à la chambre de votre neveu, et du dernier thème français demandé par votre enseignant aux chemins de fer belges.

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). Comprendre et traduire la langue étrangère étaient d'ailleurs considérés comme une seule et même opération cognitive : nous sommes en effet à ce moment en régime de « paradigme indirect », c'est-à-dire que l'on considérait que parler une L2 c'était faire un thème oral instantané et inconscient, lire un texte en L2 une version mentale instantanée et inconsciente.

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 :

1^e leçon : La salle de classe

2^e leçon : La cour

3^e leçon : La maison

4^e leçon : La place de la ville

5^e leçon : Le bazar

6^e leçon : Le parc de la ville

7^e leçon : Le jardin d'agrément

8^e leçon : Le jardin potager

9^e leçon : Le marché

10^e 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 XIX^e 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 »,...). Voici ce qui était proposé dans l'*Instruction officielle* du 13 septembre 1890 qui annonçait la grande instruction directe du 7 juin 1902 :

La première chose à donner à l'élève, ce sont les éléments de la langue, c'est-à-dire les mots. [...] La seule règle à observer, c'est de ne prendre que des mots concrets, répondant à des objets que l'élève a sous les yeux, ou du moins qu'il ait vus et qu'il puisse aisément replacer devant son imagination. Si l'école possède des tableaux servant aux leçons de choses, on ne manquera pas d'en profiter. [...] Aux substantifs on joindra aussitôt quelques adjectifs exprimant eux-mêmes des qualités toutes extérieures, telles que la forme, la dimension, la couleur. Que manque-t-il pour former de petites propositions ? La troisième personne de l'indicatif présent du verbe être, et, avec deux questions fort simples : Qu'est ceci? Comment est ceci?, on fera le tour de la salle d'école, de la cour, de la maison paternelle, de la ville et de la campagne.

Les supports d'enseignement sont désormais, dans les débuts de l'apprentissage, ceux qui permettent de présenter et travailler le plus facilement et intensément le lexique : l'environnement de la classe, tout d'abord, que l'on fait nommer, qualifier et manipuler (jusqu'à épuisement des disponibilités matérielles du lieu, et sans doute aussi des disponibilités psychologiques des élèves...), puis les tableaux reproduisant des collections d'objets, des lieux et des scènes, enfin des textes fabriqués descriptifs. 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 direct⁷, 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, comme le suggère le succès, à partir de cette époque, des ouvrages du type de ceux édités par Hachette et intitulés *Les mots anglais, allemands, espagnols, etc. classés d'après le sens* (... et traduits en français).

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 »⁸.

G. Delpy et A. Viñas écrivent ainsi dans la préface de leur manuel *L'espagnol par les textes* (Paris, Librairie Hachette, 2^e éd. 1927, rééd. 1962) :

Pratiqué d'une façon active, l'enseignement par les textes est le plus fécond, le plus complet. Lui seul met en pleine lumière les mille particularités d'une langue et les rend familières grâce à une gamme d'exercices très étendue : explication ; lecture d'ensemble du texte ; traduction claire et courageuse ; thème [...] ; résumé ou récit ; transposition ou imitation ; discussion d'idées ou commentaire.

Les mots et les expressions relevés avec soin sur le cahier de l'élève n'y sont pas desséchés, étiquetés ; ils restent virtuellement engagés dans le mouvement du texte ; ils se grouperont et s'animeront sans effort.

Notre livre est à la fois un livre de vocabulaire où chaque texte a son rôle assigné, chaque page son en-tête, et une petite anthologie de la littérature

espagnole contemporaine.

Guidés par les auteurs les plus célèbres, les élèves pénétreront dans l'intimité de la langue sans contrainte, sans ennui, car, même dans les extraits, palpite la vie, la profonde réalité des grandes œuvres. [...]

*L'enseignement par les textes est une méthode éprouvée. C'est celle que pratiquent le plus volontiers les professeurs ; c'est la moins fastidieuse pour les élèves. Mais, à notre connaissance, il n'existait pas de livre **plaçant le texte au cœur même de l'enseignement**.* (je souligne)

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.

La méthodologie officielle d'espagnol va se maintenir jusqu'à nos jours en appliquant le même dispositif didactique aux nouveaux supports (publicités, dessins comiques, enregistrements vidéo,...) , tout en maintenant logiquement la forte préférence de ses origines pour les documents artistiques : tableaux de maître et extraits de films d'auteur, par exemple.

Quatre 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 (comme « entrées de service », pour filer la métaphore...). 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 lexicaux⁹ : d'où l'enjeu primordial que représente actuellement pour les enseignants d'espagnol, qui ont maintenu jusqu'à nos jours cette tradition méthodologique, la question du *choix* des documents.

2) Pendant un demi-siècle (1920-1960), pendant toute la période dite de « méthodologie active », l'enseignement scolaire des langues en France va en fait combiner l'entrée par le lexique et l'entrée par les documents, la première dominant en premier cycle, la seconde dans le second cycle, avec des variantes permises par l'accessibilité immédiate plus ou moins grande de la L2 pour des élèves francophones : ce n'est pas un hasard si c'est dans les langues néo-romanes – qui sont les plus immédiatement accessibles en compréhension littérale par les élèves –, que sont apparus, dès les années 1920, des manuels « tout littéraires » (tel que celui cité *supra* de Delpy et Viñas), c'est-à-dire utilisant des textes littéraires comme support d'intégration didactique dès les débuts de l'apprentissage.

3) Entre les différentes exigences simultanées, qui ne peuvent pas toutes être respectées, va jouer un « principe de compensation » qui est de toute évidence l'un des mécanismes professionnels de base dans notre discipline, que ce soit au niveau individuel ou collectif. Par exemple, les enseignants, inspecteurs et formateurs vont se focaliser :

- d’autant plus sur chaque document (*i.e.* durcir l’intégration didactique), qu’ils ont des difficultés à les intégrer dans une progression didactique collective ;
- d’autant plus sur la variété des documents, qu’ils ont des difficultés à varier leur traitement ;
- d’autant plus sur les objectifs culturels, qu’ils ont des difficultés à assurer l’apprentissage de la langue de communication quotidienne ;
- ... et *vice versa*.

4) L’entrée par les documents s’est conservée jusqu’à nos jours comme le modèle unique de l’évaluation au baccalauréat, que ce soit à l’oral ou à l’écrit. Autant dire (voir le tableau en annexe) que ce baccalauréat a désormais non pas une ni deux, mais trois « guerres » de retard par rapport à l’évolution des objectifs sociaux. Étant donné le puissant rôle modélisateur de cette évaluation de fin de cursus sur les motivations des élèves, les attentes des parents et les pratiques des enseignants pendant tout le second cycle, il faudrait enfin que des responsables éducatifs et politiques en tirent les conclusions et les décisions évidentes, sans plus inutilement lancer des expérimentations et consulter associations et spécialistes à chaque changement de gouvernement.

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) va s’élaborer :

- en partie en réaction contre la méthodologie active (mais si l’on passe des récits littéraires aux dialogues fabriqués, le dispositif d’intégration didactique reste identique, et cette intégration reste tout aussi forte) ;
- en partie par la reprise des grandes orientations de la méthodologie directe et leur systématisation grâce à l’utilisation conjointe de deux nouvelles technologies, le magnétophone pour l’audio, combiné au projecteur de vues fixes pour le visuel ;
- en partie enfin par l’importation du noyau dur de 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) ; appliqué au dialogue de base, ce noyau dur génère la « dramatisation » (rejouer la scène, c’est bien reprendre le modèle de l’ensemble du dialogue) ; appliqué à la grammaire, ce même noyau dur génère l’exercice structural (lequel commence toujours par le modèle de la structure particulière à reprendre ensuite dans chacun des items).

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 influant, 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'usager 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)¹¹, 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.¹²

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.¹³

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 primaire¹⁴ :

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)¹⁵ ainsi que dans les « itinéraires de découverte » (IDD) et autres « travaux personnels encadrés » (TPE) lancés dans

les dernières Instructions officielles françaises.¹⁶

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.¹⁷

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 discipline¹⁸ :

- 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 Peretti¹⁹, 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 »...

Il faut sans doute, par conséquent, remettre désormais en question le sacrosaint principe du modèle de cohérence unique à reproduire dans les séquences successives. Mais cela, c'est une autre histoire (à venir, cette fois)... et c'est un autre article.

Évolution historique des « entrées » en didactique des langues-cultures étrangères						
	Orientation objet —————→				Orientation sujet (L'agir)	
Entrée par...	1 La grammaire	2 Le lexique	3 La culture	4a	4 La communication	5 L'action
Supports de référence	les exemples			les documents		
	<i>phrases isolées fabriquées</i>	<i>documents visuels et textuels fabriqués (représentations et descriptions)</i>	<i>documents textuels authentiques (récits)</i>	<i>documents audiovisuels fabriqués (dialogues)</i>	<i>tous types de documents authentiques</i>	<i>documents fabriqués par les apprenants : notes, résumés partiels, comptes rendus, synthèses, exposés, dossiers,...</i>
Tâches de référence	comprendre, traduire	observer, décrire	« expliquer » : repérer, raconter, analyser, interpréter, comparer, extrapoler, réagir, transposer	reproduire, s'exprimer	s'informer, informer	agir
Méthodologie de référence	méthodologie traditionnelle	méthodologie directe	méthodologie active	méthodologie audiovisuelle	approche communicative	perspective actionnelle
Périodes de référence	...-1900	1900-1910	1920-1960	1960-1980	1980-1990	2000-...

Notes

*. © Synergies Amérique du Nord, 2004

¹ Prononciation des phonèmes, accentuation, rythme, intonation, passage graphie-phonie (oralisation de l'écrit) et phonie-graphie (orthographe).

² À côté des classiques « compétences linguistiques » et « compétences culturelles », les « compétences méthodologiques » (les savoir-apprendre nécessaires à l'autonomie) apparaissent pour la première fois dans l'Arrêté du 22 novembre 1995 relatif aux programmes de la classe de 6^e des collèges.

³ Comme dans l'explication de textes à la française, fortement modélisée par les contraintes liées à l'articulation permanente et étroite entre compréhension écrite et expression orale. Nous reviendrons plus avant sur ce modèle didactique.

⁴ Cette nécessité – dont je ne connais pas de contre exemple – semble bien avoir constitué jusqu'à présent un des rares « universaux » didactiques repérables. Nous y reviendrons dans la conclusion du présent article.

⁵ Sur l'« orientation objet » et l'« orientation sujet » indiquées comme les bornes extrêmes de l'évolution historique présentée dans ce tableau, je renvoie, faute d'espace, à mon article « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures », *Études de Linguistique Appliquée*, n°109, janv.-mars 1998, pp. 9-37. Paris, Didier-Érudition.

⁶ Il s'agissait bien d'un manuel d'apprentissage de la langue, et non d'une grammaire de référence. Ce n'est pas un hasard, bien entendu, si les manuels de langue se sont appelés longtemps « grammaires »,

parallèlement à « méthodes » et « cours ».

⁷ « Le meilleur moyen pour pénétrer le génie d'une langue, c'est de ne pas chercher à passer d'un mot français au mot étranger, mais d'apprendre d'abord à penser dans cette langue », écrit ainsi un méthodologue direct en 1898.

⁸ Il y a intégration maximale lorsque tous les domaines d'enseignement/apprentissage sont travaillés à partir d'un support unique ; il y a intégration minimale lorsque plusieurs documents sont utilisés pour un seul domaine : par exemple plusieurs documents écrits seulement pour un travail de compréhension écrite, ou seulement pour un repérage de formes grammaticales, ou encore seulement pour un relevé de champ sémantique.

⁹ Voir, dans la citation supra, « *Notre livre est à la fois un livre de vocabulaire [...] et une petite anthologie de la littérature espagnole contemporaine.* »

¹⁰ Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.* Conseil de l'Europe [Strasbourg] / Les Éditions Didier, Paris 2001, 192 p.

¹¹ Remarquons au passage le paradoxe qu'il y a à vouloir importer telle quelle dans l'enseignement scolaire une approche dans laquelle on considère que le plus efficace, pour apprendre une langue en classe, est de faire comme si on n'y était pas !...

¹² Cette distinction n'est pas faite dans la dite « approche par les tâches » (*task based learning*) des didacticiens anglo-saxons. Il existe trois grands types de recoupement entre ces deux ensembles d'agir : a) la classe conçue comme micro-société à part entière (ce qui permet d'y faire l'apprentissage des règles de la vie collective et des objectifs de la vie citoyenne), b) la simulation, où l'on fait en classe comme si l'on était dans la société, et c) la classe comme lieu de préparation d'actions à dimension sociale (comme dans la pédagogie du projet : préparation d'un voyage à l'étranger, par ex.).

¹³ J'ai longuement développé cette nouvelle approche – que j'appelle « co-actionnelle » – dans un article publié dans la revue de l'APLV, *Les Langues modernes* (« Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle », n° 3/2002, juil.-août-sept. 2002, pp. 55-71), en montrant comment sa mise en œuvre produira forcément une sortie de l'approche culturelle liée à l'approche communicative, à savoir l'approche interculturelle.

¹⁴ *Busy Box*, D. Bourdais & S. Finnie, Paris, Éditions multicolores, 2002.

¹⁵ Ces classes sont souvent appelées « bilingues » ailleurs en Europe.

¹⁶ Sur les IDD, voir la page <http://www.cndp.fr/seconde/idd/>, et sur les TPE, <http://www.education.gouv.fr/sec/tpe.htm> (pages consultées à la date du 30 juin 2004).

¹⁷ DCL. Cf. Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, Le diplôme de compétence en langue. Présentation et référentiels (coll. « Horaires – Objectifs – Programmes – Instructions »), CNDP, oct. 2003, ou <http://cndp.fr>.

¹⁸ Plus de trente ans après les économistes et les spécialistes du management d'entreprise (mais il n'est jamais trop tard pour bien faire...). Voir par ex. Herbert A. Simon (Prix Nobel d'Économie 1978), *Sciences des systèmes, sciences de l'artificiel*, trad. de l'anglais par J.-L. Lemoigne, Paris, Dunod (coll. « afcet

Système »), 1991, 230 p. [1^e éd. The Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, Massachusetts, 1969], en part. pp. 32 *sqq.*

¹⁹ André de Peretti, « Esquisse d'un fondement théorique de la pédagogie différenciée », *Les Amis de Sèvres*, n° 3, mars 1985. Paris, CIEP de Sèvres, pp. 5-35. Paris, CIEP.