

RUPTURES, CONTINUITÉS ET AUTRES MODES DE PERCEPTION DE L'ÉVOLUTION DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES

par Christian Puren
www.christianpuren.com

Introduction

Alors que s'approche la fermeture du forum ouvert le 17 décembre dernier sur le site de l'APLV suite à la publication de mon article intitulé « La perspective actionnelle, dernière mode officielle avant la prochaine ? »¹, je voudrais revenir sur l'une des questions centrales qui s'y est trouvée posée, et qui est celle des différentes manières de percevoir l'évolution de la didactique des langues-cultures. Y a-t-il seulement de fausses ruptures et de vraies continuités, ou à l'inverse de fausses continuités et de vraies ruptures ? Posée en des termes aussi simplistes, la question appelle forcément la réponse-type de tout didacticien : « Ça dépend »...

1. Ruptures ou continuités ?

1.1 Ça dépend de la perspective adoptée par l'observateur.

Pour prendre un exemple en dehors de la discipline mais qui parlera immédiatement, je pense : il y a toujours eu des incendies dans les villes ; mais si vous lancez à un citadin en train de regarder, hébété, sa maison en flammes : « Vous savez, il n'y a là rien de nouveau : il y a toujours eu des incendies... », je doute qu'il comprenne et qu'il apprécie. Que sa maison soit à ce moment-là en train de brûler est pour lui une nouveauté, et il vit une rupture radicale, parce qu'il se retrouve à la rue.

Il en est de même en didactique des langues-cultures. Je prendrai l'exemple de la « pratique raisonnée de la langue » (PRL pour les initiés) officiellement recommandée en didactique scolaire de l'anglais dans les années 80. Elle n'était pas une nouveauté totale pour les enseignants qui avaient commencé leur carrière deux décennies plus tôt, parce qu'ils y retrouvaient l'activité de réflexion sur la langue qui faisait partie intégrante de la procédure d'enseignement-apprentissage de la grammaire dans la méthodologie à laquelle ils avaient été formés, à savoir la méthodologie active des années 1920-1960.² Tout au plus pouvaient-ils remarquer que leur inspection leur demandait de donner une plus grande place à cette activité de réflexion sur la langue par rapport aux autres au sein de cette procédure, et que la grammaire sur laquelle portait cette réflexion n'était plus la seule grammaire morphosyntaxique, mais une grammaire de l'énonciation. Cette PRL, par contre, ne pouvait qu'être perçue comme une rupture par les enseignants les plus jeunes, dont la formation initiale avait été celle des méthodologies audio-orale et audiovisuelle, où le modèle cognitif behavioriste avait imposé l'interdiction absolue de toute conceptualisation grammaticale, au prétexte que la réflexion gênait l'automatisation des structures, qui était plus sûrement et rapidement atteinte au moyens d'exercices structuraux intensifs.

1 <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article4814>.

2 Voir la modélisation que j'ai proposée de cette procédure « standard ». En ligne : www.christianpuren.com/bibliotheque-de-travail/009/.

1.2 Ça dépend de l'échelle de temps dans laquelle on se situe.

Si l'on observe une fleur pendant quelques minutes ou même quelques heures, on ne la voit pas changer. Mais on connaît ces montages photographiques, où s'enchaînent des photos de plantes prises dans la durée à des intervalles réguliers, qui permettent de voir en quelques secondes les boutons s'ouvrir, les fleurs éclore puis se faner.

Il en est de même en didactique des langues, et la même impression de modifications importantes et rapides peut ainsi être donnée par des montages d'extraits d'instructions officielles d'époques différentes. En voici un exemple, avec quatre passages distants d'un demi-siècle l'un de l'autre et concernant les premières années d'apprentissage ; à lire rapidement les uns à la suite des autres, donc :

a) *La première année, comme je l'ai déjà dit, sera consacrée toute entière à la grammaire et à la prononciation. Pour la grammaire, les élèves apprendront par cœur pour chaque jour de classe la leçon qui aura été développée par le professeur dans la classe précédente. Les exercices consisteront en versions et en thèmes, où sera ménagée l'application des dernières leçons. Les exercices suivront ainsi pas à pas les leçons, les feront mieux comprendre, et les inculqueront plus profondément.*

Instruction du 18 septembre 1840

b) *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.*

Instruction du 13 septembre 1890

c) *Il s'agit d'enseigner aux élèves, dès le début, à parler, puis à lire et à écrire correctement la langue élémentaire d'aujourd'hui ; à exprimer, oralement d'abord, les faits et les idées de la vie la plus générale.*

Cet enseignement s'appuie à tous les échelons sur des textes empruntés, dès que possible, à des écrivains de qualité, immédiatement clairs pour leurs lecteurs contemporains de même langue, pleinement intelligibles par eux-mêmes sans le secours d'une documentation spéciale, historique ou biographique, et choisis pour leur valeur littéraire, humaine ou sociale. Il a donc un double objet : exercer les élèves à la pratique de la langue et contribuer à leur enrichissement intérieur par l'étude de textes représentatifs de la vie et de la pensée du peuple étranger. Ces deux préoccupations ne devront jamais être dissociées.

Instruction du 1^{er} décembre 1950

d) *Le nouveau contexte d'apprentissage des langues vivantes, avec l'adoption par décret en date du 22 août 2005 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) élaboré par le Conseil de l'Europe, met en avant l'objectif de communication dans une variété de situations aussi proches que possible de celles de la vie réelle. C'est bien la pratique effective des langues qui est visée aujourd'hui, afin de doter chaque élève de la capacité à communiquer, tant dans le domaine personnel que professionnel le moment venu, dans un monde de plus en plus ouvert aux échanges et à la mobilité. [...]*

Une langue est un instrument qui intervient dans la réalisation de la plupart des tâches sociales : il s'agit, par exemple, de mener à bien un projet, d'atteindre un objectif, de résoudre un problème, etc. Selon la terminologie du Conseil de l'Europe, cette approche est qualifiée d'« actionnelle » dans la mesure où la langue est reliée à l'action. Les tâches

exigent en général la mise en œuvre de diverses compétences : générales (dont culturelles), linguistiques, sociolinguistique et pragmatique.

En termes d'apprentissage, ceci implique que les compétences linguistiques (grammaticales, lexicales, phonologiques) et culturelles soient mises en situation dans la réalisation de tâches et ne soient pas considérées comme des fins en elles-mêmes.

« Programmes de l'enseignement de langues vivantes étrangères au collège. Préambule commun – Palier 1 ». B.O. n° 7, 26 avril 2007, p. 4.)

Il ne suffit donc pas d'enseigner depuis 20, 30 ou même 40 ans pour pouvoir affirmer qu'il n'y a *jamais* rien de nouveau sous le soleil, parce que le soleil, en didactique des langues-cultures comme d'ailleurs dans tous les domaines, s'est levé bien avant le début de nos carrières personnelles...

1.3 Ça dépend du niveau de généralité ou de singularité auquel on se place.

Tous les hommes ont deux bras et deux mains avec cinq doigts, mais d'une culture à l'autre les gestuelles sont variées, et les mêmes gestes peuvent avoir des significations différentes. Les philosophes, sociologues et anthropologues distinguent soigneusement le général, le particulier et le singulier. Dans toutes les cultures chacun a un père et une mère biologiques (c'est le général), mais la manière dont ces cultures organisent les relations familiales sont propres à chacune d'entre elles (c'est le particulier), et chacun des individus, en fonction de son caractère, de son histoire, de son environnement familial, etc., se constitue ses propres modes de relation dans les marges d'autonomie qui lui sont laissées, ou du moins vit ses relations de manière personnelle (c'est le singulier).

Il en est de même en didactique des langues-cultures. Par exemple, apprendre une langue consiste toujours en partie à assimiler du vocabulaire et de la grammaire de telle manière qu'on puisse les réutiliser spontanément soi-même (c'est le général). Les modèles pédagogiques et didactiques sont différents – ils peuvent être principalement transmissifs ou actifs, directs ou indirects, privilégier l'approche analytique ou synthétique, l'apprentissage par cœur ou la réflexion – : on aura dans un cas des enseignants qui donneront des listes de vocabulaire nouveau à apprendre par cœur avec leur traduction, puis à réciter ; de l'autre des enseignants qui feront découvrir les mots nouveaux dans des textes en langue étrangère, en demandant à leurs élèves d'en induire eux-mêmes le sens à partir du contexte (c'est le particulier). Mais la personnalité de chaque enseignant, les relations qu'il a nouées avec ses élèves, l'ambiance qu'il a su créer dans ses classes, son expérience et sa compétence, vont donner à ses cours une singularité qui sera souvent pour ses élèves la chose la plus apparente, et la plus importante.

1.4 Ça dépend du statut de ce qui est observé ou réalisé, de sa logique propre et de la cohérence d'ensemble.

Ce statut peut être premier ou second, prioritaire ou secondaire, principal ou accessoire, systématique ou occasionnel, constant ou ponctuel. Pour prendre des exemples triviaux de la vie quotidienne, ce n'est pas la même chose que d'être malade ou malade, en colère ou coléreux, saoul ou alcoolique.

Il en est de même en didactique des langues-cultures. Dans l'enseignement scolaire, par exemple, les enseignants ont toujours fait parler, et à l'inverse fait taire leurs élèves. Mais ce n'est pas la même chose quand on fait taire comme de nos jours certains élèves de temps en temps, pour gérer ponctuellement la discipline, et quand on faisait taire constamment tous les élèves parce que l'on considérait qu'une classe normale, c'était un professeur qui parle et des élèves qui écoutent et copient.

On a toujours fait de la grammaire et du lexique, mais ce n'était pas le même enseignement que l'on donnait lorsque les premières leçons du manuel s'intitulaient : « De l'article », « Du pluriel des substantifs », « Déclinaison des substantifs », « Des prépositions » ; ou lorsqu'elles

s'intitulaient : « La salle de classe », « La cour », « La maison », « La place de la ville », « Le bazar ».³

C'est une chose de faire écrire par les élèves de temps en temps voire régulièrement des lettres, des interviews, des posters, des poèmes et même de leur demander d'organiser des débats et des confrontations à la fin d'une séquence où on les a fait travailler sur un ensemble de documents que l'on a préalablement sélectionnés sur un thème de civilisation que l'on a choisi ; c'est autre chose que de concevoir tout le travail de classe, tout au long de l'année, sur les mêmes thèmes peut-être, quand ce sont les élèves eux-mêmes qui les choisissent, qui conçoivent leurs activités, qui organisent entre eux leur travail, et qui recherchent et exploitent à cet effet leurs propres documents. Dans un cas il s'agit de pédagogie active, dans l'autre de pédagogie de projet ; et ce qui montre bien la différence entre les deux – même si à un niveau fondamental d'orientation pédagogique il y a mise en activité des élèves, recours aux « méthodes actives » –, c'est qu'on peut mettre en œuvre la première, mais pas la seconde, dans une classe terminale où l'on doit préparer les élèves à des épreuves définies sur un programme déterminé.

Dernier exemple : on a toujours fait travailler les élèves, en second cycle scolaire, sur des textes littéraires, mais on l'a fait historiquement dans des logiques très différentes⁴ : « *logique littéraire* » (le document est étudié en tant que représentatif d'un auteur, d'un courant ou d'un genre littéraire, de procédés stylistiques, etc.) ; « *logique document* » (il est étudié en lui-même, en tant que représentatif de la langue et de la culture étrangères, comme c'est le cas dans les épreuves du baccalauréat depuis les années 1920 jusqu'à la réforme actuelle⁵) ; « *logique support* » (le texte est prétexte pour un entraînement prioritaire à telle ou telle activité langagière, comme dans l'approche communicative). Enfin, la perspective actionnelle introduit deux nouvelles logiques différentes, la « *logique documentation* » et la « *logique sociale* ». On peut bien sûr articuler et combiner ces différentes logiques, et on doit sans doute le faire pour varier sa pratique et s'adapter à des élèves, des objectifs et des documents variés. Mais pour combiner et articuler des éléments différents, encore faut-il les avoir préalablement... différenciés : en d'autres termes, la perception première en termes de rupture est une condition préalable à la continuité d'une pédagogie complexe.

1.5 Ça dépend enfin de la stratégie que l'on met en œuvre.

Les enseignants qui ne veulent pas « bouger » ne vont regarder que les continuités (et, comme l'on dit plaisamment, il n'y a pas plus aveugle que celui qui ne veut pas voir...). Les formateurs qui veulent faire « bouger » à tout prix les enseignants (parce que c'est leur fonction, et leur justification) ne vont leur faire voir que les ruptures. Quant aux inspecteurs, qui font de la formation tout en étant obligés statutairement de transmettre la parole ministérielle, lorsqu'eux-mêmes ne croient pas au changement que celui-ci leur impose de promouvoir, ou lorsqu'ils croient eux-mêmes qu'il n'y a pas vraiment changement, ou encore lorsqu'ils veulent rassurer les enseignants en leur faisant croire que le changement n'est pas si important, que c'est une évolution, pas une révolution⁶, ils sont amenés à tenir un discours ou assumer une attitude

3 Voir à ce propos le document intitulé « Modélisation de l'évolution historique des types de cohérence des unités didactiques ("entrées") en didactique scolaire des langues-cultures étrangères en France ». En ligne : www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/040/.

4 Voir mon article intitulé « Traitement didactique des documents authentiques et spécificités des textes littéraires : du modèle historique des tâches scolaires aux cinq logiques documentaires actuelles », chap. 4, « Les cinq logiques documentaires actuellement disponibles », pp. 27-28. En ligne : www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012j/.

5 Si du moins cette réforme représente finalement une vraie rupture, et non une continuité. Les paris sont ouverts...

6 Leur faire croire par exemple, comme on me l'a rapporté, qu'on peut se contenter d'« injecter de l'actionnel dans les pratiques habituelles » (*sic*).

ambigus : c'est sans doute fréquent, parce que je pense que beaucoup d'entre eux se trouvent dans l'un ou l'autre des trois cas de figure ci-dessus...

Un bel exemple historique d'ambiguïté du discours officiel nous est fourni par l'instruction du 13 septembre 1890 citée plus haut au point 2b. On relira au besoin le passage cité, avant de lire ci-après la phrase qui le suit immédiatement : « Ce sera déjà un thème oral que fera l'élève, avec cette différence qu'au lieu de traduire un texte français il traduira les objets mêmes, ce qui vaut mieux. » Je ne pense pas que le rédacteur de cette instruction croyait vraiment à cette idée saugrenue qu'un enseignant, lorsqu'il désigne son bureau en prononçant « *This is a table* » ou « *Es una mesa* », « traduit » ainsi à ses élèves l'objet « table » en langue étrangère. Même si on comprend la comparaison, on sait bien qu'elle n'est pas raison, parce que les deux « traductions » sont opposées du point de vue méthodologique : on recourt à la méthode indirecte dans un cas, à la méthode directe dans l'autre. Il s'agit en réalité pour le rédacteur de cette instruction, au moment même où il impose une révolution méthodologique radicale aux enseignants de langue – ne plus expliquer immédiatement et systématiquement le sens des mots étrangers par la traduction en langue maternelle, comme dans la méthodologie jusqu'alors en vigueur, grammaire-traduction⁷ –, de les rassurer en leur faisant croire qu'il ne s'agit que d'une évolution. Mais on avouera que c'est une stratégie paradoxale que de vouloir faire comprendre et faire adopter un changement en annonçant d'emblée qu'il n'en est pas vraiment un...

2. Deux autres perceptions : balancier et circularité

Il existe deux autres modes de perception du changement en didactique des langues-cultures, autres que les ruptures et les continuités, et ils sont eux aussi nécessaires à une appréhension complexe de son fonctionnement :

2.1 Les mouvements de balancier entre deux positions opposées

On voit clairement ce fonctionnement à l'œuvre dans l'évolution historique des méthodologies, chaque nouvelle méthodologie cherchant à se constituer en se démarquant le plus fortement possible de la précédente. Dans les années 1900, les concepteurs de la méthodologie directe l'ont ainsi différenciée de la méthodologie traditionnelle « grammaire-traduction » en limitant les contenus grammaticaux à ceux que les élèves eux-mêmes pouvaient reconnaître, c'est-à-dire à la morphologie et à la syntaxe de base, et en allant jusqu'à interdire, dans une instruction de 1908, tout recours à la traduction :

*On peut admettre qu'il [le professeur] prépare dans la première classe, à l'aide de la traduction, les questions qu'il posera aux élèves. Mais que dès la seconde classe, ce soit fini, et que **jamais, jamais** le professeur ne prononce un mot français pour faire acquérir le sens d'un mot étranger : il n'en a pas besoin. Qu'il ne tolère pas non plus qu'un seul mot de la langue maternelle soit dit par un élève. (souligné dans le texte)*

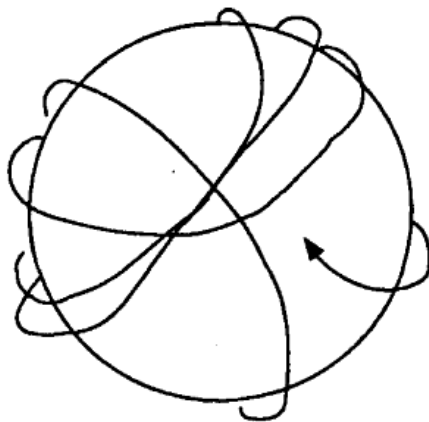
Un autre exemple très parlant, et plus récent, a été le fait que la PRL a été la plus fortement recommandée dans la didactique qui avait auparavant le plus sacrifié au béhaviorisme, celle de l'anglais.

Dernier exemple, personnel cette fois : j'ai expliqué, dans le texte que j'ai rédigé pour l'ouverture de ce forum, pourquoi j'ai choisi de construire pour ma part la perspective actionnelle en opposition la plus radicale possible avec l'approche communicative : il s'agit d'enrichir ainsi au maximum les options méthodologiques à la disposition des enseignants.

⁷ Cf. la citation de l'instruction du 18 septembre 1840 citée plus haut au point 2a.

2.2 Les circularités

C'est la manière la plus complexe que je connaisse de se représenter le changement en didactique des langues-cultures, parce qu'elle intègre toutes les autres perceptions possibles. Dans un article publié en 1990⁸, j'en ai proposé le schéma suivant :



Et je commentais ainsi ce schéma :

La sphère représente la limitation, la cohérence et la stabilité de la problématique didactique. La ligne qui se déplace à sa surface, les évolutions historiques. On a l'impression de rupture si l'on observe une position donnée par rapport à d'autres qui se situent aux antipodes ; de continuité si l'on prend en compte un déplacement sur une distance limitée ; de circularité, enfin, si l'on considère l'ensemble des déplacements.
(p. 71)

À quoi il faudrait rajouter les effets de balancier, qui correspondent, ici, à des allers-retours entre deux antipodes.

Conclusion

L'histoire passée et l'évolution actuelle de la didactique des langues-cultures, c'est tout cela à la fois : des ruptures, des continuités, des va-et-vient et des circularités. C'est ainsi qu'il faut l'assumer parce que c'est seulement si on se la représente de cette manière complexe, je pense, qu'elle peut être la plus utile pour la formation et l'autoformation dans notre discipline.

⁸ « Continuités, ruptures et circularités dans l'évolution de la didactique des langues étrangères en France ». *Études de Linguistique Appliquée* n° 78, avr.-juin 1990, pp. 65-74. Paris : Didier-Érudition. En ligne : www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1990c/.