

PUREN 1998c. « Didactique scolaire des langues vivantes étrangères en France et didactique française du français langue étrangère ». *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures* n° 111, juillet-septembre 1998, pp. 359-383

**DIDACTIQUE SCOLAIRE  
DES LANGUES VIVANTES ÉTRANGÈRES EN FRANCE  
ET DIDACTIQUE FRANÇAISE  
DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE**

Prof. : (Arrivant devant la porte de la classe.) *Hello !*

Un élève : *Hé, Madame, on n'est pas encore en Angleterre, ici !*

(Témoignage d'une enseignante d'anglais de 5<sup>e</sup>, 1998)

*Résumé : On se propose dans cet article de tracer quelques pistes pour une redéfinition jugée indispensable des rapports jusqu'ici très inégaux entre la didactique scolaire des langues vivantes étrangères (LVE) en France et la didactique française du français langue étrangère (FLE), dans la perspective d'une intégration de l'une et de l'autre dans une " didactique complexe " englobante. Un certain nombre de couples conceptuels fondamentaux de la didactique des langues sont passés en revue (la contrainte et le dispositif, l'artificiel et le naturel, l'enseigné et l'apprenant, l'ancien et le nouveau, la pratique et la théorie), sur lesquels la didactique du FLE semble apparemment bénéficier des avantages décisifs que lui procure une " problématique globale de référence " (PGR) bien plus favorable. On s'efforce de montrer concrètement, pour ces différents couples, qu'en didactique scolaire les inconvénients peuvent tout aussi bien constituer des avantages, et les difficultés des exigences de réflexion et d'action plus complexes.*

## **Introduction**

Les publications de français langue étrangère attestent depuis quelques années d'une remarquable ouverture des didacticiens français vers d'autres langues et d'autres environnements/situations d'enseignement, en particulier au niveau scolaire et à l'échelle européenne. Cette évolution stratégique pose le problème de l'évolution voire de la réorientation nécessaires de cette didactique, qui malgré tout conserve encore fortement les traces de ses origines particulières. D'un autre côté, la création en 1991 des IUFM<sup>1</sup> ouvre à la didactique des langues vivantes étrangères enseignées en France des perspectives institu-

---

<sup>1</sup> Les IUFM, Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, assurent désormais pour toutes les disciplines scolaires les formations initiale et continue des enseignants intervenant depuis la maternelle jusqu'au baccalauréat.

tionnelles et disciplinaires aussi prometteuses que ne l'ont été à la fin des années 50 celles du CREDIF ou du BELC pour la didactique du français langue étrangère.

D'où l'idée de cet article, où je me propose de tracer quelques pistes pour une redéfinition des rapports entre la " didactique scolaire " des langues vivantes étrangères (LVE)<sup>2</sup> en France et la didactique française du français langue étrangère (FLE). Il ne s'agit aucunement, comme l'appellation pourrait le laisser entendre, de concevoir cette " didactique scolaire " comme une nouvelle discipline spécifique – voire concurrente – à côté de la didactique du FLE, mais au contraire de la situer à l'intérieur d'une discipline commune que certains spécialistes français de FLE ont d'ailleurs largement commencé à construire au cours de ces dernières années. Je pense tout particulièrement à Robert Galisson et à ce qu'il appelle la " didactologie des langues-cultures ", ainsi qu'aux ouvertures sur la didactique scolaire des LVE qu'il a su opérer et impulser depuis plusieurs années dans les *Études de Linguistique Appliquée*.

Même si l'on ne réutilise pas le mot de " didactologie ", on doit reconnaître que le concept correspondant est précieux, parce qu'à l'opposé de celui de " didactique générale " – qui postule une sorte de tronc commun indéterminé qui se prolongerait en branches particulières à chaque langue –, il pose l'existence d'une discipline englobante où **toutes** les problématiques différentes (que celles-ci soient créées par les différents publics, les différents objectifs ou les différents environnements/situations) se confrontent, dialoguent et s'enrichissent à **tous** les niveaux. Seule une discipline ainsi conçue, j'en suis persuadé, peut permettre de construire la réflexion et guider l'action des spécialistes sur un terrain aussi diversifié et complexe que celui de l'enseignement/apprentissage scolaire des LVE.

Il se trouve que cette nécessité épistémologique coïncide avec l'intérêt stratégique actuel aussi bien des didacticiens scolaires de LVE que des didacticiens français de FLE. Les premiers ont tout à gagner à s'intégrer dans une discipline commune susceptible de bénéficier de la puissance installée de recherche et de publication dont bénéficie encore le FLE. Les seconds, qui sont confrontés simultanément à la (très légitime) concurrence, à l'étranger des didacticiens nationaux, en France des didacticiens de LVE des IUFM, ont tout à perdre à rester cantonnés dans un domaine à partir duquel ils ont pu, depuis 40 ans, contrôler de vastes territoires, mais où ils risquent désormais de se faire très rapidement " provincialiser ". Même si cette province est l'université française : l'applicationnisme linguistique, qui enferme fatalement les spécialistes de FLE dans les limites étroites de l'enseignement/apprentissage de cette langue (puisqu'ils s'appuient sur une linguistique du français, et souvent même sur une linguistique *française* du français...), apparaît de plus en plus pour la didactique française du FLE comme une stratégie proprement suicidaire.

Ce qui est tout aussi certain, c'est que la stratégie des didacticiens de LVE en IUFM ne pourra que se fonder sur un rejet de leur ancienne dépendance. Leur exigence, en effet, sera obligatoirement celle d'une discipline *commune* (pour permettre un maximum de mises en synergie) mais aussi *non hiérarchisée* (pour permettre un débat commun et un enrichissement réciproque), et enfin *plurielle*, l'un des enjeux majeurs de la didactique scolaire des LVE – que n'a jamais eu à assumer la didactique française du FLE – étant de gérer les très fortes particularités internes de son champ, particularités liées à la longueur du cursus (de 3 ans à 11 ans), à l'évolution psychologique des apprenants (qui peuvent avoir un âge compris entre 8 et 18 ans ou plus), aux différentes langues enseignées et à leurs traditions didactiques originales, à l'existence de diverses filières, etc.

J'ai choisi de traiter mon sujet à partir d'une série de couples conceptuels qui m'ont semblé

---

<sup>2</sup> L'appellation " LVE " pourra surprendre certains lecteurs des *Études de Linguistique Appliquée*, plus habitués à l'appellation " langues étrangères " (LE). Mais en milieu scolaire il faut bien distinguer ces langues " vivantes " des langues " mortes " qui y sont aussi enseignées (latin et grec classiques).

constituer des enjeux centraux dans la réflexion sur les relations entre la didactique française des LVE et la didactique française du FLE : la contrainte et le dispositif, le naturel et l'artificiel, l'apprenant et l'enseigné, l'ancien et le nouveau, et enfin la théorie et la pratique.

## 1. La contrainte et le dispositif

Je définis la “ problématique globale de référence ” (désormais siglée “ PGR ”) comme l'ensemble des paramètres de ses trois éléments constitutifs, à savoir les *apprenants*, *l'enseignant* et *l'environnement/situation d'enseignement/apprentissage*<sup>3</sup>, ensemble que les spécialistes prennent systématiquement en compte – consciemment ou inconsciemment, explicitement ou implicitement – dans l'élaboration, le développement et la diffusion d'une méthodologie constituée.

Le tableau suivant oppose schématiquement les paramètres de la PGR de la didactique française du FLE depuis sa constitution au début des années 1960, avec ceux de la PGR de la didactique scolaire des LVE en France depuis sa constitution dans les années 1880-1900.

PROBLÉMATIQUE GLOBALE DE RÉFÉRENCE	
FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE EN FRANCE	LANGUES VIVANTES ÉTRANGÈRES EN FRANCE

Apprenants	
adultes	enfants et adolescents
volontaires	captifs
pour la plupart très motivés	pour la plupart peu motivés
besoins immédiats et identifiables	sans besoins immédiats besoins futurs non identifiables
investissement personnel concentré sur la L2	investissement personnel dispersé sur les multiples disciplines scolaires, dont 1, 2 ou 3 LVE
priorité à la communication orale quotidienne	aucune priorité identifiable

Enseignants	
natifs	non natifs
formation théorique et pratique	formation essentiellement pratique <sup>4</sup>

<sup>3</sup> On peut en principe distinguer **la situation** d'enseignement/apprentissage, qui correspond à des paramètres directement repérables par observation ou interprétation à l'intérieur de la salle de classe (nombre, sexe, âge, hétérogénéité des élèves ; âge, sexe, type et niveau de formation de l'enseignant ; conditions matérielles ; matériel didactique utilisé ; comportements ; ...) et **l'environnement** d'enseignement/apprentissage, qui va des cursus (rang de la LVE – 1<sup>e</sup>, 2<sup>e</sup> voir 3<sup>e</sup> –, nombre d'années d'apprentissage, type de filière,...) à l'ensemble de la société (milieu social des élèves, statut social de la LVE,...) en passant par l'établissement (organisation, implantation, relations entre l'administration et les enseignants, discipline,...). Mais les frontières entre les deux concepts sont floues et fluctuantes, n'importe quel élément environnemental pouvant à n'importe quel moment devenir situationnel (comme lorsque survient en classe une altercation entre deux élèves d'origines différentes) : d'où l'utilisation fréquente, en didactique des langues, de concepts englobants tels que “ contexte ” ou “ milieu ”.

<sup>4</sup> C'était du moins le cas avant la création des IUFM en 1991, la formation des enseignants du secondaire se faisant jusqu'alors exclusivement “ sur le tas ”, au moyen de stages d'observation de classes d'enseignants expérimentés, et de pratique de classe observée par des enseignants expérimentés.

formés à une tradition didactique unique	formés à des traditions didactiques diverses
--	--

<b>Environnement/situation d'enseignement/apprentissage</b>	
objectif(s) choisi(s)	objectifs imposés
objectif prioritairement langagier	triple objectif institutionnel : langagier, culturel et formatif
absence de langue-culture source unique	présence d'une langue-culture source unique (le français et la culture française <sup>5</sup> )
milieu endogène (possibilités immédiates de rentabilisation des apprentissages hors-classe)	milieu exogène (rares possibilités immédiates de rentabilisation des apprentissages hors-classe)
cours semi-intensifs ou intensifs (5 heures/semaine ou plus)	cours extensifs (2 ou 3 heures/semaine)
période d'apprentissage limitée (quelques mois) et sans interruption	période d'apprentissage longue (entre 3 et 11 ans) <sup>6</sup> coupée de vacances
pas ou peu d'incidence des formes de validation <sup>7</sup>	poids décisif sur l'ensemble du cursus d'un type très normé de validation terminale unique (le baccalauréat)
groupes restreints (entre 10 et 15)	groupes nombreux (entre 25 et 40)
large accès aux moyens techniques	accès limité aux moyens techniques
institution spécialisée en FLE ou en langues étrangères	institution non spécialisée en langues étrangères

Ce concept de “ problématique globale de référence ” (PGR) n'est pas encore central dans la réflexion didactique, et pourtant il me semble au moins aussi important que celui des (trop) fameuses “ théories de référence ”. En effet :

1) C'est un concept indispensable dans l'analyse de l'évolution didactique, le renouvellement méthodologique ayant toujours été la conséquence d'une modification significative de cette PGR. Une telle modification permet d'expliquer aussi bien :

- la rupture radicale entre la méthodologie traditionnelle et la méthodologie directe des années 1900-1910 : on passe d'un objectif de lecture de textes littéraires à un objectif de maîtrise de la communication orale quotidienne ;
- la relative rupture entre la méthodologie active (méthodologie officielle dans l'enseignement scolaire français des LVE depuis les années 1920 jusqu'aux années 1960) et la méthodologie audiovisuelle (conçue au départ principalement pour l'enseignement du français en France à un public adulte) ;
- la relative compatibilité entre la méthodologie audiovisuelle et l'approche communicative (qui visaient toutes deux sensiblement les mêmes publics avec les mêmes enseignants et les mêmes objectifs), compatibilité qui a permis qu'au niveau des matériels didactiques, l'approche communicative ait pu en France être insérée dans des manuels

<sup>5</sup> Même si cette culture est plurielle, l'enseignant peut s'appuyer sur certaines références communes.

<sup>6</sup> De 3 ans dans le cas de l'apprentissage d'une troisième langue (classes de 2<sup>e</sup>, 1<sup>e</sup> et terminale), à 11 ans dans le cas d'un début d'apprentissage d'une première langue en cours élémentaire 1<sup>e</sup> année.

<sup>7</sup> La didactique du FLE s'est toujours plus intéressée à la progression ou au progrès des élèves qu'à leurs points d'arrivée, les référentiels de compétence y faisant une apparition historiquement tardive. Les choses changent depuis peu en raison de la forte demande concernant la préparation au DELF/DALF (Diplôme élémentaire/approfondi de langue française).

conservant la structuration de l'unité didactique audiovisuelle.<sup>8</sup>

2) C'est un concept indispensable dans l'analyse du processus historique d'élaboration interne des méthodologies constituées : dans une large mesure, les dites " théories de référence " ont toujours été aussi mobilisées dans le passé comme des justifications scientifiques *a posteriori* d'élaborations menées pragmatiquement en fonction des paramètres concrets de la PGR.

3) C'est un concept tout autant indispensable dans l'explication de l'éclectisme actuel en FLE, lequel provient en partie d'une diversification maximale des différents paramètres de la PGR, à la suite en particulier de l'analyse des besoins et de la " centration sur l'apprenant ", ainsi que de l'importance accordée à la diversité des environnements/situations d'enseignement.

4) C'est un concept indispensable enfin pour comprendre comment, depuis 40 ans, la didactique des LVE en France s'est située dans une dépendance certaine vis-à-vis de la didactique française du FLE. Pendant toute cette période en effet, les modèles méthodologiques globaux (méthodologie audiovisuelle puis approche communicative) ont été plus ou moins directement empruntés par la première à la seconde, de sorte que la réflexion des didacticiens scolaires a tendu à se limiter à une problématique de l'*adaptation*<sup>9</sup> de modèles prétendument universels (parce que prétendument scientifiques) aux paramètres de leur PGR, qu'ils se représentaient de ce fait négativement comme autant de *contraintes*.

Les didacticiens scolaires adoptaient en cette affaire la position des didacticiens de FLE, qui considéraient en effet (et considèrent encore peut-être, pour certains d'entre eux) que c'était (/c'est) au terrain et à ses acteurs à se plier aux conditions exigées par la méthodologie de référence. J'ai déjà cité à plusieurs reprises ces lignes écrites par Henri Besse, parce qu'elles me paraissent parfaitement représentatives de cette position :

*Les pratiques recommandées par les manuels SGAV [structuraux-globaux audiovisuels] supposent, entre autres, que le professeur ait une bonne compétence en L2, proche de celle d'un natif; que la classe ne soit pas trop nombreuse : au delà de vingt étudiants, il devient difficile de faire participer tous les étudiants à un jeu de rôles ou à la production de paraphrases ; que le nombre d'heures de cours par semaine soit relativement important (au moins cinq ou six) ; [...] que l'institution dans laquelle s'inscrit le cours permette que ces conditions soient réalisées et que l'évaluation admise par cette institution tienne compte du fait que sont d'abord développées la compréhension et l'expression orales ; que l'enseignant ait été formé à ces pratiques, qu'il adhère aux options qui les sous-tendent... (1985, p. 177)*

Difficile de suggérer plus clairement l'incompatibilité radicale entre la méthodologie audiovisuelle et la PGR de l'enseignement scolaire !

Lorsque, sept ans plus tôt, A. Reboullet, J.-L. Malandain et J. Verdol avaient élaboré un manuel destiné à l'enseignement scolaire du FLE, c'est la position inverse qu'ils avaient adoptée, comme on peut le lire dans le *Carnet du professeur* de *La Méthode Orange* (Hachette, 1978) :

*[Notre réflexion] a porté d'abord sur les conditions d'enseignement du français dans le cadre scolaire. Les deux conditions les plus contraignantes viennent d'être signa-*

---

<sup>8</sup> L'unité didactique audiovisuelle est caractérisée par le maintien d'un certain niveau d'intégration des activités autour d'un ou plusieurs dialogues présentés visuellement et auditivement (de manière simultanée ou successive). C'est en particulier le niveau d'intégration didactique (qui va en s'affaiblissant) qui définit les trois générations de cours audiovisuels.

<sup>9</sup> On peut considérer que l'applicationnisme linguistique – en interne – et cet " adaptationnisme " – en externe – ont constitué pendant ces deux dernières décennies, pour la didactique du FLE, comme les deux faces de la même monnaie.

*lées : le nombre restreint d'années d'étude, les horaires hebdomadaires. Ajoutons-y la surcharge des effectifs parfois et les limites qu'imposent les programmes, les instructions, le système d'examens. Autant de variables qui ont conduit les auteurs :  
– à s'écarter des méthodes ambitieuses, des expériences séduisantes, mais coûteuses en temps et en moyens ;  
– à définir des objectifs modestes et à proposer un ensemble pédagogique d'un manière commode. (p. 4)*

Quoiqu'opposés sur la stratégie, ces deux types de position partagent une caractéristique essentielle, et c'est le fait que les paramètres spécifiques de la PGR de l'enseignement scolaire pris en compte sont considérés négativement, comme des contraintes : qu'on les refuse, comme H. Besse, ou qu'on les accepte, comme les auteurs de *La Méthode Orange*.

On retrouve cette même caractéristique en 1975 chez R. Richterich et N. Scherer, dans une optique toujours négative même si ces auteurs font valoir la possibilité de “ faire avec ” ces contraintes en jouant sur les marges de manœuvre possibles :

*Nous considérons la classe de type classique comme donnée de base pour voir quelles sont les interventions nécessaires pour y introduire les activités proposées. Il ne s'agit en aucun cas de bouleverser quoi que ce soit, mais simplement de prendre quelques mesures d'organisation (“ Introduction ”, p. 6).*

Si elle ne veut pas rester une didactique dépendante (adaptant sans cesse des approches et démarches venues d'ailleurs) et au rabais (les adaptant tant bien que mal à des environnements/situations considérés comme défavorables), la didactique scolaire des langues ne peut plus se contenter d'une conception exclusivement négative de ses paramètres de PGR. Pour cela, si on veut bien les chercher, elle ne manque pas d'arguments. Les paramètres des environnements/situations d'enseignement/apprentissage scolaires, en effet, sont tout aussi susceptibles de constituer des **avantages** s'ils sont intégrés d'emblée dans des dispositifs spécifiques. C'est ainsi – pour prendre seulement quelques exemples –, que jusqu'à un certain point, le nombre d'élèves en classe ou la diversité de leurs cultures familiales peuvent être utilisés pour susciter richesse et diversité des interactions orales<sup>10</sup> ; que l'hétérogénéité des élèves justifie et permet des formes variées de collaboration entre eux ; que les autres matières parallèlement étudiées peuvent fournir d'intéressantes occasions de travail interdisciplinaire ; que les périodes de vacances peuvent fournir des occasions d'apprendre de nouvelles formes d'autonomie<sup>11</sup> ; que l'existence d'une langue source de référence (le français, en France) peut constituer une aide précieuse et pour certains décisive à la compréhension sémantique et métalinguistique ; que le fait pour un enseignant d'être de même langue maternelle que les élèves aide puissamment à se rendre compte de leurs difficultés, à les comprendre et à les aider.

Ce qui ne veut pas dire, bien entendu, que les enseignants doivent désormais revendiquer plus d'élèves par classes, moins d'heures de classe par semaine et plus d'hétérogénéité<sup>12</sup>,

---

<sup>10</sup> Jusqu'à un certain point, bien entendu, en ce qui concerne le nombre d'élèves par classe, concrètement dans une fourchette que l'on peut situer approximativement entre 15 et 25. Il n'est pas rare, dans l'enseignement scolaire, d'entendre ainsi des enseignants (d'arabe, d'italien, de portugais ou de russe, par exemple) se plaindre de cours languissants en raison, selon eux, du “ trop petit nombre d'élèves ”. À l'intérieur de cette fourchette, ils considèrent que plus les élèves sont nombreux et plus le cours peut être “ vivant ”. Mais tous les enseignants savent aussi d'expérience qu'au-delà d'un certain nombre se produit un effet de seuil psychologique qui fait que la loi s'inverse.

<sup>11</sup> Il serait temps – à ce propos –, que l'Institution scolaire investisse avec ses valeurs, ses compétences et ses moyens (qui ne sont pas négligeables) un domaine jusqu'à présent abandonné aux seuls intérêts commerciaux, celui des “ cahiers de vacances ”.

<sup>12</sup> J'imagine déjà la surprise indignée de mes collègues de l'Association des professeurs de langues vivantes (APLV), que je préside actuellement...

ni que l'Institution scolaire doive fermer la porte aux enseignants natifs ! La complexité de la réalité ne se laisse pas enfermer ici comme ailleurs dans des lois universelles, de sorte que la didactique scolaire doit permettre aux enseignants de concevoir les paramètres des situations d'enseignement/apprentissage scolaires **à la fois** comme des *contraintes* (ces paramètres constituent effectivement, comme le dit H. Besse, des entraves à l'enseignement/apprentissage), des *données* (il faut bien, comme le proposent R. Richterich et N. Scherer, en tenir compte et "faire avec") et des *dispositifs* (il est possible d'en tirer parti et profit).

Et puisqu'il n'est jamais possible pour les enseignants de jouer sur ces différents paramètres simultanément de manière contradictoire, il faut bien imaginer que dans leur pratique de classe ils passent successivement d'une conception à l'autre<sup>13</sup>. Et c'est bien ce qu'ils font effectivement au cours d'une même heure de classe : ils organisent le travail des élèves en grand groupe, ensuite en groupes restreints ou en individuel ; ils s'interdisent de parler français, puis passent rapidement selon les besoins d'une langue à l'autre, puis ne parlent qu'en français ; ils font réfléchir sur la langue, pratiquer des structures dans des exercices oraux intensifs, communiquer en langue, puis au besoin, s'ils ont noté des erreurs récurrentes, ils font à nouveau réfléchir sur la langue et à nouveau pratiquer des structures ; etc. Dans mon *Essai sur l'éclectisme*, j'ai proposé de modéliser les rapports entre ces trois stratégies tout à la fois contraires et nécessaires sous l'une des formes qu'attribue Edgar Morin au fonctionnement de la pensée complexe, celle de la double boucle récursive :



## 2. L'artificiel et le naturel

À l'époque de la méthodologie traditionnelle, les enseignants de LVE n'avaient guère matière à se plaindre de leurs conditions d'enseignement, puisque cette méthodologie avait été élaborée historiquement à l'intérieur même du système scolaire, et en symbiose avec lui. Faire réciter des textes, des conjugaisons et des règles de grammaire, faire lire et traduire oralement en classe des textes préparés en étude en faisant corriger les erreurs et justifier les corrections, expliquer les règles de grammaire et les dicter, toutes ces activités s'accommodaient parfaitement d'élèves peu motivés, de classes nombreuses et de niveaux hétérogènes pour la simple raison qu'elles avaient été élaborées d'emblée à partir de ces paramètres<sup>14</sup>. Cette méthodologie avait été directement empruntée à celle en vigueur pour l'enseignement scolaire du latin et du grec classiques en particulier parce que l'enseignement des langues vivantes et l'enseignement des langues mortes se retrouvaient

<sup>13</sup> La manière la plus simple de faire à la fois une chose et son contraire sans prendre aucun risque de schizophrénie, c'est de les placer l'une et l'autre sur l'axe chronologique, c'est-à-dire de faire d'abord une chose, puis son contraire. La technique est si efficace qu'elle autorise même qu'on les articule dans une construction rationnelle, comme on sait très bien le faire depuis un siècle en didactique des langues : approche inductive (exercice de conceptualisation) puis déductive (exercices d'application) dans l'enseignement de la grammaire ; approche globale ("compréhension globale") puis analytique (commentaire linéaire) puis à nouveau globale (questions de synthèse) dans l'enseignement à partir des textes ; approche "intraculturelle" (dramatisation des dialogues de base, avec identification aux personnages étrangers) puis approche "interculturelle" (comparaison explicite des us et coutumes français et étrangers en phase d'expression libre) dans la méthodologie audiovisuelle, etc.

<sup>14</sup> Comme d'ailleurs l'ensemble de ce qu'il est convenu d'appeler la "pédagogie traditionnelle".

partager des paramètres essentiels de PGR.<sup>15</sup>

Les plaintes des enseignants de LVE sur leurs conditions de travail apparaissent et se multiplient à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle-début du XX<sup>e</sup> siècle, avec l'apparition puis l'imposition de la méthodologie directe d'enseignement des langues vivantes, dans laquelle on demande désormais aux professeurs d'enseigner à leurs élèves à parler directement en langue étrangère en les faisant parler eux-mêmes en classe directement en langue étrangère. Ces plaintes (légitimes) se sont logiquement maintenues sans faiblir jusqu'à nos jours, puisque ce principe méthodologique fondamental (l'homologie fins-moyens appliquée à un objectif prioritaire de compétence de communication orale en langue étrangère) a traversé sans encombre toute l'histoire des méthodologies jusqu'à nos jours, approche communicative incluse (ce qui relativise d'ailleurs fortement la radicalité effective des "révolutions" méthodologiques successives).

La méthodologie directe avait emprunté son principe méthodologique fondamental au modèle de la dite "méthode naturelle", que le rédacteur de l'instruction du 29 septembre 1863 présentait pour la première fois aux enseignants français en ces termes :

*La méthode à suivre est ce que j'appellerai la méthode naturelle, celle qu'on emploie pour l'enfant dans la famille, celle dont chacun use en pays étranger : peu de grammaire, l'anglais même n'en a pour ainsi dire pas [sic !...], mais beaucoup d'exercices parlés, parce que la prononciation est la plus grande difficulté des langues vivantes.*

C'est à partir de ce moment, fort logiquement, que l'enseignement scolaire est apparu par contraste comme s'effectuant dans un milieu défavorable parce qu' "artificiel". Voici par exemple ce qu'un enseignant écrit en 1891 sous la pseudonyme d' "Alceste Steph." :

*Je suis persuadé que la solution de la question de méthode est des plus complexes, et qu'elle dépend en grande partie des conditions matérielles dans lesquelles se donne notre enseignement. [...] Le moyen le plus sûr et le plus rapide d'étudier une langue étrangère a toujours été d'aller dans le pays où on la parle. [...] Que se passe-t-il au contraire dans une classe ? Pendant tout le cours des études, rien n'y répond à un besoin irrésistible du moment, et le peu de réalités qu'on peut y introduire pour exprimer les maigres rapports entre élèves et professeur cesse de se représenter dans la vie de l'homme fait. Le besoin même de s'exprimer dans la langue enseignée n'existe que dans la mesure très limitée des exigences possibles du maître, la mémoire des enfants n'y est presque jamais sollicitée que sous la forme peu stimulante de leçons à réciter tour à tour, les questions directes et personnelles deviennent d'autant plus rares que les élèves réunis sont plus nombreux. Bref, **le milieu est factice, le système est artificiel et le résultat final des études s'en ressent.** (p. 101 et p. 99, je souligne)*

Tous les enseignants n'avaient pas une position aussi tranchée et négative (notre collègue "Alceste" n'avait pas choisi par hasard son pseudonyme...). Quelques années auparavant, par exemple, en 1884, Maurice Girard avait finement défini, face à la "méthode naturelle", la stratégie qui sera reprise dans la première grande instruction directe, celle du 31

---

<sup>15</sup> Il est intéressant de noter que dans l'enseignement des langues mortes, un certain nombre d'oppositions actuelles fondamentales entre PGR des LVE et du FLE en France n'avaient et n'ont toujours aucun sens, telles que enseignant natif/non natif, enseignement endogène/exogène, objectif pratique prioritaire/équilibre entre les objectifs langagier, culturel et formatif. Ce qui fait de l'enseignement de ces langues mortes un "cas d'espèce (didactique...)" tout à fait particulier, mais qui ne pourrait de ce fait qu'enrichir la réflexion en didactique des langues : avis aux amateurs en mal de sujets de thèses...

mai 1902, et qui restera constamment celle de l'enseignement scolaire jusqu'à nos jours. On me pardonnera pour cette raison de citer ce passage *in extenso* :

*Prenons à la mère le fond, les procédés, la marche, la vie de son enseignement ; prenons-lui tout ce que nous pensons pouvoir lui prendre de ce qui fait sa force ; mais ne négligeons rien de ce qui peut augmenter la nôtre. Ce qui fait l'infériorité du professeur, c'est le peu de temps dont il dispose, le grand nombre d'élèves auquel il s'adresse, c'est surtout l'avance que la mère a prise sur lui : pour enseigner une langue, il n'arrive que second. Tous ses efforts doivent donc tendre à rendre chaque minute féconde pour tous, à faire de sa classe un seul élève en trente personnes, à rendre nécessaire ce qui est, en somme, pour le moment superflu. Tous ses efforts doivent tendre à aider la mémoire, à fixer le souvenir. Pour cela, le professeur a des moyens qui lui sont propres ; qu'il les emploie. Qu'il fasse suivre l'enseignement individuel de l'enseignement simultané. Qu'à la marche imposée à la mère par les besoins, les caprices de l'enfant, il substitue un plan logiquement ordonné. Qu'il rattache le fait à la règle et mette ainsi l'élève à même de construire lui-même avec les matériaux qu'il lui fournit. Qu'il présente en faisceau ce que la mère ne donne que dispersé. A l'enseignement oral, qu'il ajoute immédiatement l'enseignement écrit ; au maître, le livre, aux leçons du professeur, le travail de l'élève, et puisque, enfin, il a un avantage sur la mère, un seul, hélas ! sur elle qui en a tant sur lui, puisqu'il a affaire à une raison plus mûre, un jugement plus développé, qu'il ne craigne pas de lui donner et de lui demander davantage. (pp. 107-108)<sup>16</sup>*

Même si M. Girard perçoit aussi les paramètres des situations scolaires comme globalement négatifs, sa position diffère sensiblement de celle d' " Alceste " :

– dans la mesure où il considère que l'enseignant peut **aménager** la situation, comme R. Richterich et N. Scherer, avec les " mesures d'organisation " que ceux-ci proposeront près d'un siècle plus tard ;

– dans la mesure aussi – et surtout – où il considère que, par rapport à la situation naturelle, la situation scolaire présente un avantage unique, mais important : ce sont, chez l'élève, " une raison plus mûre, un jugement plus développé ", auxquels effectivement les méthodologies spécifiquement scolaires (directe et active) feront appel en intégrant un enseignement explicite et systématique de la grammaire.

La didactique française du FLE a toujours joué, depuis ses origines, implicitement ou explicitement, la carte de méthodes moins " scolaires " que l'enseignement du même nom ; que ce soit avec la méthodologie audiovisuelle, dont les supports étaient censés reproduire assez fidèlement des situations de communication assez authentiques pour que l'apprenant pût " s'identifier " aux personnages étrangers ; avec la dite " méthodologie des documents authentiques " à la fin des années 60 ; ou encore depuis les années 80 avec l'approche

---

<sup>16</sup> Cet article, intitulé " De la méthode dans les classes élémentaires " (publié sur 4 numéros successifs de la revue, du n° 3 de mai 1884 au n° 11 de janvier 1885) correspond à une très longue étude consacrée à la première tentative historique de généralisation en France de l'enseignement des langues vivantes au niveau primaire, qu'une instruction de 1880 avait rendu théoriquement obligatoire en 9<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup> et 7<sup>e</sup> (les actuelles classes de CE2, CM1 et CM2), soit à partir de l'âge de 9 ans. Toutes les études consacrées ces dernières années à l'histoire de l'enseignement dit " précoce " des LVE en France ignorent à ma connaissance cette première expérience, qui s'est achevée en 1890 à la demande générale des enseignants pour des raisons qui paraîtront bien familières aux observateurs du processus actuellement en cours en France de généralisation de l'ELVE (" Enseignement des Langues Vivantes à l'École ", dernière dénomination officielle en date) : une formation déficiente des enseignants, et un problème de suivi impossible à résoudre puisqu'il est à la fois cause et conséquence de la non généralisation de cet enseignement.

communicative, qui privilégie les exercices de simulation.

Ce problème de l'opposition " naturel/artificiel " (au milieu de laquelle est venu s'insérer plus récemment le " simulé ") devra par conséquent être reconsidéré lui aussi dans le cadre d'une réflexion didactique commune.

À titre de participation à ce futur débat, je dirai qu'il faut sans doute aller plus loin que M. Girard, R. Richterich et N. Scherer en cette affaire, en affirmant, sans craindre le paradoxe, que l'artificialité même des situations scolaires d'enseignement/apprentissage peut et doit aussi constituer un atout par rapport aux situations " naturelles " de type " bain linguistique ".

Rien de plus " artificiel ", sans doute, que les explications en langue maternelle, les récitations de verbes irréguliers, les exercices d'entraînement grammatical intensifs et les contrôles de vocabulaire : mais ces activités *rassurent* et – ne serait-ce que pour cette seule raison – *aident* les élèves les plus faibles, les moins motivés ou socialement les moins destinés à entrer fréquemment en contact direct avec les locuteurs étrangers ; ces élèves étant respectivement ceux qui se noieraient dans le bain linguistique, ceux qui resteraient sur le bord faute de voir un quelconque intérêt à apprendre à nager, ou ceux qui n'auraient presque jamais l'occasion d'aller au bord de mer. Rien de plus artificiel que le saut à la corde pour un boxeur, des gammes pour un musicien, une paire de béquilles pour un accidenté, un caisson de décompression pour un plongeur, une bouée pour un naufragé et des lois sociales contre la loi de la jungle, mais à qui viendrait-il à l'idée (en tout cas parmi les enseignants, je l'espère) de critiquer tout cela parce que non " naturel " ? De même que les situations peuvent être **à la fois** des contraintes **et** des dispositifs, en didactique des langues, n'en déplaise aux habitués de la pensée (didactique) unique, l'artificialité peut être **à la fois** un inconvénient **et** un avantage.

### 3. L'enseigné et l'apprenant

Dans un article publié ici même en 1995, j'ai essayé de montrer pourquoi l'exigence de " centration sur l'apprenant " n'était pas crédible en didactique scolaire sous la forme de l'impératif catégorique utilisée généralement par les didacticiens français de FLE, pour lesquels cette exigence constituerait la modernité irrécusable et définitive après des siècles de " centration sur l'enseignant " (dans la méthodologie traditionnelle) et deux petites décennies de " centration sur la méthode " (*i.e.* sur le matériel didactique) dans la méthodologie audiovisuelle.

C'est là un bel exemple du poids de la PGR sur la réflexion et la construction didactiques. Les adultes volontaires séjournant en France, qui constituent le public de référence de la didactique française de FLE, peuvent en effet être considérés et traités *a priori* comme de véritables apprenants, c'est-à-dire des individus personnellement et fortement impliqués dans un projet individuel d'apprentissage. Les autres dimensions personnelles (caractère, sensibilité, expérience, connaissances, croyances, représentations...) sont certes présentes, mais elles n'interviennent pour l'essentiel que pour moduler un processus individuel actif d'apprentissage dont elles ne remettent jamais en cause le principe.

En comparaison, l'enseignement/apprentissage scolaire présente au moins deux différences significatives :

1) Tous les élèves y sont aussi dans une certaine mesure des *enseignés*, et certains le resteront toujours dans une bonne mesure : les plus faibles, qui ont le plus besoin de l'enseignant, ainsi que ceux que leur culture sociale amène à calquer spontanément leurs méthodes d'apprentissage sur les méthodes d'enseignement. Ce sont des élèves très " scolaires ", et il est quand même fort paradoxal (mais très significatif du véritable état

d'*aliénation*, dans le sens premier du terme, dans lequel se trouve encore la didactique scolaire) que ce qualificatif ait fini par prendre une connotation péjorative à l'intérieur du système scolaire, dans la bouche même des enseignants !

2) Les adultes en cours de FLE comme les élèves à l'école sont par nature des individus multidimensionnels. Avec cette différence, pour les seconds, que leurs dimensions autres que celle d'apprenants (individus avec leur personnalité, leur caractère et leur état d'esprit, élèves face à un représentant de l'institution, enfants ou adolescents face à un adulte, membres d'une famille, d'un groupe de pairs, d'une communauté, d'un groupe social,...) non seulement interfèrent fortement avec celle-ci, mais sont souvent plus décisives qu'elle dans la détermination de leur comportement en classe.

Si le concept de "centration sur l'apprenant" a toujours été peu utilisé en didactique scolaire – du moins dans les textes officiels –, celui d'"autonomie", qui lui est intimement lié, est apparu depuis plusieurs années. L'autonomie est même présentée pour la première fois dans les instructions de 1987 et 1988 non plus seulement comme objectif final de l'apprentissage des langues, mais en même temps comme moyen d'apprentissage, accédant ainsi au statut privilégié accordé, en didactique des langues, à tous les concepts auxquels est appliqué le principe de l'homologie fin-moyens.

Il est donc intéressant de comparer l'autonomie telle qu'on peut imaginer pouvoir la mettre concrètement en œuvre en enseignement scolaire, avec celle qui a été développée en FLE depuis les années 70<sup>17</sup>.

Dans un texte de présentation d'une publication du Conseil de l'Europe consacrée en 1988 à l'autonomie, le grand spécialiste européen en la matière, Henri Holec, définit les trois types de démarches d'autonomie qui se dégagent de l'analyse de douze expériences alors en cours en Europe, tant dans l'enseignement aux adultes que dans l'enseignement scolaire, d'une manière que l'on peut représenter ainsi :

<b>Types de démarches d'autonomie</b>			
	<b>Démarche 1</b>	<b>Démarche 2</b>	<b>Démarche 3</b>
<b>Définition de l'autonomie</b>	" indépendance du consommateur " : l'apprenant utilise des matériaux pré-construits	" exercice actif de sa responsabilité [par] l'apprenant ", qui est aussi utilisateur de ses propres produits	" capacité d'apprendre "
<b>Statut de l'autonomie</b>	[pas de statut propre]	l'autonomie comme moyen de l'auto-direction	l'autonomie comme objectif central
<b>Mode d'apprentissage de l'autonomie</b>	[pas d'apprentissage]	implicite et intuitif	explicite et réflexif
<b>Pratiques ca-</b>	–devoir à la maison dicté par l'enseignant –enseignement assisté par ordi-	apprentissages en groupes ou individuels " à la carte ", où objectifs, contenus,	activités visant à faire acquérir par l'apprenant " les savoirs et les savoir-faire indispensables pour définir quoi apprendre, comment apprendre, et comment s'évaluer " ;

<sup>17</sup> Je réutilise ici pour cette analyse les idées (et en partie le texte même) d'une intervention que j'ai effectuée en 1996 à un Colloque du CIRID à Strasbourg.

<b>ractéristiques</b>	nateur –utilisation du centre de res- sources en self- service	méthodes, tech- niques, déroule- ment sont soumis à négociation	exemples : –explicitation des pourquoi et des comment des exercices proposés –analyse <i>a posteriori</i> d’activités d’apprentissage –expériences d’autodirection de l’apprentissage
-----------------------	---	--	---

Pour H. Holec, l’école (la “ formation initiale institutionnelle ”) est le lieu privilégié de mise en œuvre du premier type de démarche, qu’il ne considère pas comme une véritable démarche d’autonomie et qu’il a donc décidé de ne pas prendre en compte dans sa présentation et de ne pas faire représenter dans l’ouvrage qu’il coordonne.

Si l’on examine cette typologie par rapport à la problématique de l’autonomie telle qu’on peut la développer en didactique scolaire des LVE, les quatre remarques suivantes me semblent s’imposer :

1) En didactique scolaire, les dimensions collective et institutionnelle de l’enseignement font que la caractéristique d’une autonomie véritable selon H. Holec, à savoir la prise en charge par l’apprenant de son propre programme (lieux, moments, rythmes, contenus, supports, méthodes, évaluation) ne peut de toutes manières être conçue comme un moyen, ni même comme un objectif, mais seulement comme une finalité. Cette prise en charge personnelle, en effet, ne pourra être effectuée en tout état de cause que lors de la poursuite volontaire de l’apprentissage après la sortie du système scolaire. La version maximaliste de l’autonomie telle qu’elle est présentée dans la démarche n° 3 n’est donc pas adaptée à la didactique scolaire des LVE.

2) En didactique scolaire encore, la présence fréquente d’au moins trois paramètres situationnels lourds – la faiblesse de la motivation interne de beaucoup d’élèves, leur grande hétérogénéité et la gestion délicate de la discipline collective<sup>18</sup> – font que le niveau d’ “ interventionnisme ” (dans le sens positif d’encadrement, de guidage, d’aide ) de l’enseignement (enseignant et/ou matériel d’apprentissage) doit rester constamment élevé, ou du moins susceptible d’être à n’importe quel moment brusquement relevé.

3) Les fiches méthodologiques et les exercices correspondants – de plus en plus courants dans les manuels et livres d’exercices scolaires – constituent un matériel d’apprentissage qui n’a pas été envisagé par H. Holec dans sa typologie. Or il s’agit bien d’un “ matériel d’apprentissage ” (démarche 1), mais qui pourtant ne constitue aucunement un “ programme préconçu d’apprentissage ” : le fait qu’il puisse s’agir de modules indépendants les uns des autres et utilisés pour le travail sur des documents variés en fait bien un matériel préconçu (et qui fournit en tant que tel un guidage et une aide), mais qui permet malgré tout à chaque apprenant, par utilisation et montage personnels, de se construire un “ programme ” à la carte (démarche 2, par conséquent)<sup>19</sup>.

4) La démarche d’autonomie des apprenants implique des professeurs capables de la gérer, et ne peut donc être envisagée sans considérer en même temps le niveau de formation des enseignants. En formation initiale des enseignants scolaires, cela change qualitativement les données du problème, et fait apparaître par contraste la didactique française du FLE comme une didactique qui s’est entièrement construite historiquement en référence abstraite à des enseignants **déjà** (bien) formés. En d’autres termes, la didactique du FLE n’a jamais intégré comme paramètre de base les niveaux variables de formation des ensei-

<sup>18</sup> Ce dernier paramètre est en partie la conséquence des deux précédents.

<sup>19</sup> Un peu comme dans un jeu de Lego, dont les pièces sont préconçues, mais qui n’en permet pas moins à chacun de construire ses propres objets.

gnants : de même que le contexte de référence y est d'emblée le contexte idéal, l'enseignant de référence y est d'emblée l'enseignant idéal.

Dans le cadre d'une telle PGR, même ce qui est pensé et présenté comme " pratique " peut parfaitement (et légitimement) être ressenti par les stagiaires en formation comme " abstrait ". Et c'est pourquoi, pour ma part, je conseille à mes étudiants-stagiaires d'IUFM (de différentes langues) d'expérimenter les démarches d'autonomie dans leurs classes en mettant en œuvre les quatre principes suivants :

1. **le principe de limitation** : restreindre les activités autonomes à des séquences de travail qui peuvent être plus ou moins longues, mais qui soient bien déterminées au départ sur la base de tâches précises à réaliser dans un temps prédéfini ;
2. **le principe d'interruption** : pour pouvoir résoudre d'éventuels problèmes (en particulier de discipline), se garder constamment la possibilité d'interrompre dans l'instant les activités en autonomie pour revenir, momentanément ou non mais instantanément, à des formes d'enseignement collectif ;
3. **le principe de modulation** : doser le degré d'autonomie proposée aux élèves de manière à garder constamment le contrôle de la classe ;
4. **le principe de récupération** : concevoir les activités en autonomie de telle manière que leurs produits puissent être immédiatement et aisément " recyclés " en grand groupe pour être exploités dans un cadre de poursuite de l'enseignement collectif.

Ces principes constituent pour ces enseignants débutants des garde-fous qui leur permettent d'expérimenter progressivement la démarche d'autonomisation sans trop de risques (pour eux et leurs élèves...), à charge ensuite pour eux – en fonction des résultats obtenus, de leurs situations d'enseignement et de l'évolution de leur assurance professionnelle –, de décider éventuellement, en toute responsabilité, d'avancer plus loin dans cette voie.

Il ne s'agit pas là pour autant d'une sorte d' " enseignement au rabais " : le processus d'autonomisation doit lui-même être pensé et maintenu dans le cadre global d'un processus d'enseignement/apprentissage au sein duquel les relations entre ces deux termes sont à penser de manière complexe sous différentes formes simultanées<sup>20</sup> :

– sous la forme de **l'opposition** : il est vrai que dans une certaine mesure, l'enseignement (lorsqu'il est constamment et fortement directif, limité dans ses méthodes et collectif) peut constituer un obstacle à l'apprentissage ;

– sous la forme de **l'évolution** : l'enseignement est alors légitimement conçu comme un processus de formation progressive à l'apprentissage, qui vise donc à se rendre de moins en moins nécessaire ;

(Ces deux formes correspondent bien à la problématique de l'autonomie en milieu scolaire, qui est effectivement celle d'un processus d'*autonomisation* de l'apprentissage par rapport à l'enseignement.)

mais aussi, de manière tout aussi nécessaire :

– sous la forme du **continuum** : l'expertise d'un enseignant consiste à savoir choisir en situation et en temps réel le meilleur équilibre entre enseignement et apprentissage ; et il le fera concrètement, selon les cas, en *obligeant* à apprendre, en *faisant* apprendre, en *aidant* à apprendre ou en *laissant* apprendre ;

– sous la forme du **contact** : l'expertise d'un enseignant consiste aussi à savoir gérer les

---

<sup>20</sup> Je reprends les différents modèles de relation complexe que j'ai proposés dans mon dernier article dans cette même revue : – " Perspective sujet et perspective objet en didactique des langues", *Études de Linguistique Appliquée*, n° 109, janv.-mars 1998, pp. 9-37.

effets du contact entre méthodes d'enseignement et méthodes d'apprentissage : j'ai proposé dans un article de 1998 de parler dans ce cas de l' " interméthodologique ", sur le modèle de l' " interlangue " et de l' " interculturel ")<sup>21</sup> ;

– sous la forme enfin du **dialogique**, l'enseignement ayant un effet sur l'apprentissage, lequel, ainsi modifié, ayant un effet sur l'enseignement, et ainsi de suite dans une boucle récursive permanente.

On peut voir que trois dernières formes de relation enseignement/apprentissage non seulement permettent mais exigent le maintien d'un processus d'enseignement clairement défini et affiché.

#### 4. L'ancien et le nouveau

La didactique française du FLE a reposé depuis ses origines sur deux idées essentielles empruntées à l'idéologie ambiante : 1) l'innovation représenterait toujours un progrès ; 2) ce progrès ne pourrait se constituer que par ruptures brutales et radicales d'avec la tradition. Ce qui permettait à ces didacticiens de se donner facilement le beau rôle face à une didactique scolaire des LVE qu'ils se représentaient comme le lieu de tous les traditionalismes.

L'histoire de l'évolution méthodologique montre que cette belle image d'Épinal est assez éloignée de la réalité : la didactique scolaire des LVE a su elle aussi se montrer créatrice par le passé (la méthodologie directe du début du siècle représente d'ailleurs le premier cas de révolution collective dans le domaine) ; et la didactique française du FLE s'est elle-même constituée, avec la méthodologie audiovisuelle des années 60-70, tout autant en rupture qu'en continuité avec la méthodologie directe scolaire.

Les cohérences méthodologiques fortes et globales – telles qu'ont voulu les construire au départ les concepteurs et développeurs de la méthodologie directe, de la méthodologie audiovisuelle et de l'approche communicative – n'ont jamais pu se constituer qu'en fonction d'une PGR initiale fortement limitée : ce n'est pas un hasard si toutes trois ont été élaborées, par exemple, par rapport à un objectif pratique prioritaire et aux débuts de l'apprentissage ; pas un hasard non plus si toutes trois se sont par la suite ouvertes à des formes diverses d'éclectisme lorsque, étendant leur champ d'application, elles se sont heurtées à des problématiques plus complexes : ce fut le cas avec l'enseignement du second cycle pour la méthodologie directe dans les années 1900-1910, avec la " problématique du niveau 2 " pour la méthodologie audiovisuelle dans les années 70, et enfin avec la " centration sur l'apprenant " pour l'approche communicative depuis le milieu des années 80<sup>22</sup>.

La didactique française du FLE est aujourd'hui largement ouverte à la diversité des PGR, certains didacticiens de FLE, en particulier dans le cadre de travaux européens, n'hésitant plus ainsi à s'intéresser à l'enseignement/apprentissage scolaire ; la didactique scolaire des LVE en France s'est mise de son côté non plus à importer et adapter des méthodologies, approches ou démarches toutes constituées, mais à intégrer séparément les problématiques et outils nouveaux au fur et mesure de leur apparition : les formateurs d'IUFM et même les auteurs des instructions officielles parlent eux aussi d'autonomie, de centration sur l'apprenant, d'approche cognitive, d'approche interculturelle, de nouvelles technologies...

---

<sup>21</sup> Je propose déjà, dans un article de 1990, des outils pour des " activités métaméthodologiques " pendant lesquelles enseignants et élèves pourraient confronter méthodes d'enseignement et méthodes d'apprentissage et cogérer leur articulation.

<sup>22</sup> Une première version de l'approche communicative s'appuyait fortement sur une analyse des besoins langagiers d'un seul public de référence (celui des *Niveaux-seuils*) et sur un mode privilégié de description linguistique de ces besoins (l'approche notionnelle-fonctionnelle).

Le moment historique est donc – et pour la première fois – propice à la constitution d’une discipline commune.

Celle-ci sera forcément complexe, puisqu’elle aura aussi bien à gérer des PGR spécifiques autorisant toutes les innovations que des PGR “ traditionnelles ”. Elle devra donc, en particulier, intégrer une conception complexe de la relation entre tradition et innovation qui ne se limitera pas à la forme unique de l’opposition (jusqu’ici privilégiée en FLE sous l’influence de l’idéologie ambiante), mais s’étendra simultanément à toutes celles que nous avons déjà rappelées ci-dessus à propos de la relation enseignement/apprentissage.

Je me contenterai ici de deux illustrations de cette exigence :

1) L’éclectisme méthodologique correspond déjà à une relation entre tradition et innovation pensée sous la forme du continuum. On la trouve clairement sous-jacente à cette proposition faite en 1985 par André de Péretti, que j’ai déjà eu l’occasion de citer ailleurs :

*Il importe d’exercer les enseignants à l’usage d’un outillage pédagogique différencié. Il s’agit de faire expérimenter et évaluer des gammes de démarches et de points d’appui dont on pourra analyser les propriétés et parmi lesquels chaque enseignant pourra constituer après expérimentation sa propre gamme d’instruments. Cet outillage proposé à l’expertise individuelle se constitue positivement en empruntant des éléments pratiques et théoriques aux diverses grandes études et méthodes de pédagogie (p. 29).*

2) La forme du contact oriente vers l’idée de *métissage méthodologique*, où démarches, techniques et méthodes ne se juxtaposeraient pas (comme c’est le plus souvent le cas dans les manuels éclectiques actuels), mais se renouvelleraient dans des compositions originales.

## 5. La pratique et la théorie

Le débat sur l’épistémologie de la discipline est toujours resté ouvert en didactique française du FLE depuis la fin des années 1970, même si dans notre pays le mot de “ didactique ” s’est rapidement imposé aux dépens de celui de “ linguistique appliquée ”. Il suffit pour s’en convaincre de relire la série d’articles rédigés par Robert Galisson sur le sujet entre 1968 et 1990, et compilés dans un numéro de 1990 des *ÉLA* intitulé significativement “ De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures ” (n° 79, juil.-sept. 1990). Dans la dernière décennie, la montée de l’éclectisme méthodologique comme réponse pragmatique à la complexité a rendu, sinon le débat plus intense, du moins le problème plus aigu.<sup>23</sup>

Les termes de ce débat restent toujours marqués jusqu’à nos jours par les conditions originales de l’émergence de la didactique du FLE dans les années 60, où s’imposait aux acteurs du champ didactique l’existence de fortes théories extérieures à leur champ, à savoir la linguistique structurale et la psychologie béhavioriste de l’apprentissage. Différents modes de relation théorie/pratique sont apparus depuis lors, qui ont joué sur la variation possible des deux paramètres suivants :

(1) Le sens de la relation que l’on assigne au couple théorie/pratique

(1.1) On peut décider d’aller *de la théorie vers la pratique*. C’est l’ “ applicationnisme ” proprement dit, où l’on va considérer que certaines connaissances produites par des disciplines extérieures reconnues comme scientifiques peuvent et doivent déterminer *a priori* les contenus et définir à l’intérieur du champ

---

<sup>23</sup> J’ai apporté après d’autres et avec d’autres ma contribution à cette réflexion, en particulier dans mon *Essai sur l’éclectisme* de 1994, et ici même, dans les *ÉLA*, dans mes articles de 1997 et 1998.

didactique les modes d'intervention. Historiquement, dans le cas du FLE, ces disciplines ont été et sont encore la linguistique et la psychologie de l'apprentissage.

(1.2) On peut décider à l'inverse d'aller *de la pratique vers la théorie*. C'est "l'implicationnisme"<sup>24</sup>, où l'on va considérer que c'est à l'intérieur du champ didactique et *a posteriori* – en fonction des besoins propres repérés dans les pratiques didactiques – que doivent être déterminés les contenus et les modes d'intervention didactique.

(2) La perspective que l'on adopte pour considérer cette relation théorie-pratique

(2.1) Cette perspective peut être *de type objet*<sup>25</sup> : le linguiste et le psychologue de l'apprentissage vont s'appuyer sur les connaissances (extérieures au champ didactique) qu'ils possèdent de l'objet "langue" et/ou de l'objet "processus d'acquisition/apprentissage"<sup>26</sup> pour intervenir directement et normativement auprès des sujets didactiques (apprenants, enseignants et concepteurs de matériels). Cette perspective impose d'elle-même le seul sens (1.1) ci-dessus (théorie → pratique).

(2.2) Cette perspective peut être à l'inverse *de type sujet*.

– (2.2.1) Elle peut être croisée avec le sens théorie → pratique, comme lorsque le linguiste et le psychologue de l'apprentissage décrivent et analysent les pratiques et productions des sujets didactiques : c'est le cas dans l'analyse de manuels, du discours de classe, des erreurs des apprenants, des processus d'apprentissage, de l'évolution des interlangues...

– (2.2.2) Elle s'impose d'elle-même si l'on adopte le sens pratique → théorie : ce sont alors les apprenants et les enseignants qui théorisent eux-mêmes à partir de leurs propres pratiques et productions avant de confronter leurs analyses aux théories externes ; comme dans les "exercices de conceptualisation grammaticale" proposés en FLE au début des années 70<sup>27</sup>), où dans la "pratique raisonnée de la langue" proposée dans les instructions françaises actuelles pour l'enseignement scolaire de l'anglais<sup>28</sup>.

Ces trois modes fondamentaux de relation théorie/pratique peuvent être par conséquent représentés schématiquement de la manière suivante :

---

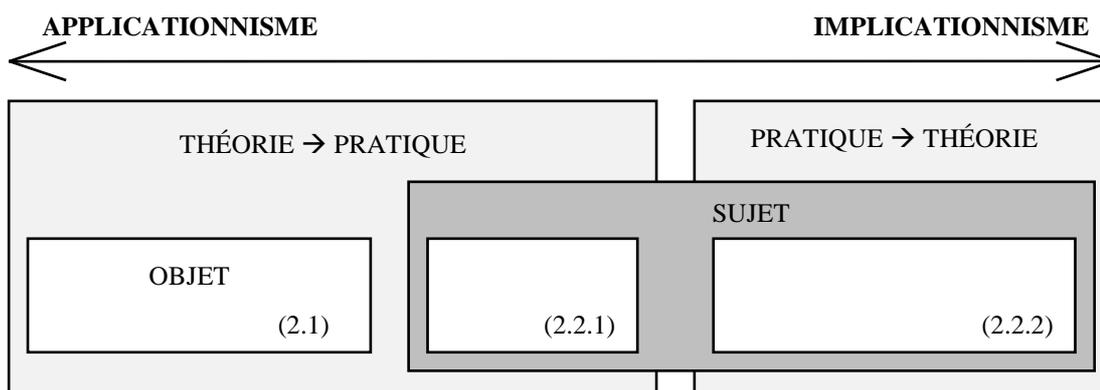
<sup>24</sup> Je crée ce mot à partir de l'expression de "linguistique *impliquée*", que les partisans de cette conception de la relation théorie/pratique ont opposée à l'expression de "linguistique *appliquée*".

<sup>25</sup> Sur les perspectives objet et sujet, je renvoie à mon article de 1998 qui leur est entièrement consacré, en rappelant seulement ici qu'elles ne se confondent pas avec respectivement les perspectives enseignement et apprentissage, l'enseignant étant aussi un sujet (à part entière !...) dans la relation pédagogique.

<sup>26</sup> On comprend pourquoi ces spécialistes se réclament plus souvent de l'acquisition en milieu naturel que de l'apprentissage en milieu institutionnel, scolaire ou non...

<sup>27</sup> Voir en particulier Besse H. 1974.

<sup>28</sup> Voir ici même les analyses de Danielle Bailly. Ses propositions semblent adopter la perspective sujet à un double niveau : celui de la description linguistique (en recourant à une linguistique de l'énonciation, c'est-à-dire à une linguistique du sujet dans la langue), et celui de la démarche conceptualisatrice (réalisée par les apprenants eux-mêmes).



Par rapport à la situation qui prévaut actuellement en didactique du FLE, la réflexion épistémologique en didactique scolaire – qui reste pour l’essentiel à élaborer, et qu’il est essentiel d’élaborer si l’on veut constituer une didactique complexe englobante – m’apparaît devoir se construire sur des bases sensiblement différentes en raison de plusieurs facteurs spécifiques :

1) Il existe encore un “ découplage ” presque total entre la formation académique à l’université et la formation de terrain : les spécialistes universitaires en civilisation, littérature et linguistique intervenant auprès des futurs enseignants d’allemand, d’anglais, d’arabe, d’espagnol, d’italien, de portugais ou de russe n’intègrent d’aucune manière (sauf rares exceptions personnelles) la question de la relation entre les savoirs théoriques qu’ils transmettent à leurs étudiants et les futures pratiques d’enseignement/apprentissage scolaire de ces savoirs<sup>29</sup>, contrairement à ce qui se passe (du moins l’espère-t-on...) dans les formations de FLE, où les contenus académiques sont transmis dans un cadre général qui est déjà clairement de formation professionnelle.

2) La formation initiale professionnelle, même depuis la création des IUFM, reste encore très marquée – en raison du rôle que continuent à y jouer les inspecteurs et les conseillers pédagogiques<sup>30</sup> qu’ils choisissent eux-mêmes – par le poids historique d’une formation “ sur le tas ” au moyen de l’imitation de modèles pratiques, alors que ni ce dispositif ni cette tradition n’existent en FLE, où la part de la formation pratique dans la formation initiale est d’ailleurs beaucoup plus restreinte.

3) Plus qu’en FLE, la forte prégnance de certains paramètres de situations d’enseignement/apprentissage tels que le nombre, la motivation, l’hétérogénéité et la disponibilité psychologique des élèves, l’effet très modélisateur des modes d’évaluation institutionnelle sur leurs attentes, les conditions matérielles, etc. font de la pratique une *problématique* à part entière, ce qui explique en partie que l’applicationnisme y ait toujours eu plus de mal à s’imposer.

Ces trois facteurs convergent, dans l’esprit des stagiaires en formation initiale et des enseignants en formation continue, pour déplacer fortement la frontière psychologique entre théorie et pratique vers cette dernière ; en d’autres termes, les uns et les autres tendent à se représenter comme “ théorique ” tout ce qui n’est pas strictement de l’ordre de la mise en œuvre concrète dans la salle de classe. Lorsqu’il y a plus d’un siècle, Maurice Girard écrit, parlant des enseignants de langues : “ Nous ne voulons pas faire de la **théorie pure**. Pour

<sup>29</sup> Voir ici même l’article de Mireille Quivy.

<sup>30</sup> Les conseillers pédagogiques sont des enseignants en poste qui effectuent des visites conseil auprès des stagiaires de 2<sup>e</sup> année de CAPES dans les deux classes que ceux-ci ont en responsabilité toute l’année, ou qui assistent aux cours de ces stagiaires dans les classes qu’ils leur prêtent pendant huit semaines.

nous le problème est celui-ci : Comment, dans le temps et avec les moyens dont nous disposons, arriverons-nous à apprendre aux élèves le plus d'allemand possible ? ” (1884a, p. 80, je souligne), il ne fait aucunement allusion à des *théories* constituées externes au champ didactique (ce que l'on appellerait maintenant des “ théories de référence ”), mais aux *modèles* méthodologiques (techniques, procédés, méthodes, démarches...) que certains veulent à l'époque imposer dans les classes de langue. Lorsqu'un siècle plus tard, une étudiante stagiaire de russe écrit, dans son mémoire d'IUFM de 1997 : “ Le français **théoriquement** n'est pas le bienvenu en classe de langue étrangère ” (je souligne), il est clair qu'elle ne se réfère pas à une quelconque théorie psychologique ou psycholinguistique qui fonderait scientifiquement la méthode directe intégrale, mais à la *norme* méthodologique que ses formateurs lui demandent de respecter en classe.<sup>31</sup>

La relation théorie-pratique renvoie donc chez les enseignants scolaires à des oppositions conceptuelles beaucoup plus diverses que celles des spécialistes de FLE, et que l'on peut schématiser ainsi :

1.	<b>modèles – mise en oeuvre</b>
2.	<b>normes - respect</b>
3.	<b>savoirs – transmission</b>
4.	<b>principes – application</b>
5.	<b>abstrait – concret</b>
6.	<b>théories – implication</b>

Ce tableau mériterait de longs commentaires, et je me contenterai ici de deux remarques concernant les concepts d'*application* et d'*implication*, dont nous avons vu toute l'importance, dans l'histoire de la didactique du FLE, de leur mise en relation avec les théories de référence.

1) Le poids des pratiques de classe fait qu'en didactique scolaire, les théories de référence sont essentiellement mobilisées par les enseignants, lorsqu'elles le sont, sur le mode de l'implication : ils recourront par exemple à une description linguistique lorsque et seulement lorsqu'une structure apparaîtra dans un dialogue ou un document, ou lorsque et seulement lorsqu'ils auront un problème d'explication grammaticale de cette structure.

2) En didactique scolaire, ne relèvent de l' “ application ” *stricto sensu* que les principes pédagogiques, de sorte que le problème épistémologique fondamental de cette discipline ne concerne pas ses relations avec la linguistique et la psychologie de l'apprentissage (comme cela est et reste encore le cas en didactique du FLE), mais avec les dites “ sciences de l'éducation ”. Ce sont ces dernières, en effet, qui prennent en charge les réponses pratiques à des problématiques aussi lourdes en didactique scolaire (des langues et des autres disciplines) que la motivation, la différenciation pédagogique et la gestion du relationnel : les implications de la psychologie de l'adolescent – pour prendre un exemple qui paraîtra évident pour les enseignants scolaires de langues – sont de toute évidence au moins aussi importantes dans leurs classes que celles de la psychologie de l'apprentissage linguistique...

<sup>31</sup> Un enseignant d'espagnol gabonais (pays où sont reprises les instructions officielles françaises en vigueur) peut ainsi, très significativement, aller jusqu'à opposer la “ théorie ” non à la pratique, mais à la “ réalité ” : “ [...] j'ai comme l'impression que le Ministère confectionne des documents qui ne tiennent pas compte vraiment de la **réalité** de l'enseignement de la langue au Gabon. C'est... c'est toujours de la **théorie**, quoi ! : on emprunte des... des choses venues d'ailleurs, une méthodologie venue d'ailleurs ” (cité par ÉYÉANG E. 1997, p. 314, souligné dans le texte).

## Conclusion

L'analyse de quelques couples conceptuels de base fait apparaître l'importance décisive de ce que j'ai appelé ici les "problématiques globales de référence" (PGR) dans la constitution de cohérences globales fortes (les méthodologies constituées) et dans le processus historique de différenciation entre la didactique française des LVE et la didactique française du FLE.

L'abandon de tout projet de reconstitution de ce type de cohérence permet aujourd'hui d'envisager la construction d'une didactique commune, englobante, qui sera forcément complexe puisqu'elle devra intégrer d'emblée, au niveau même de cette construction, la prise en compte de l'éclatement actuel des problématiques de référence. Au niveau de la recherche didactique, où s'élabore concrètement l'épistémologie de la discipline, l'enjeu n'est plus d'élaborer ni de proposer un ensemble fini de réponses (une *méthodologie* constituée), ni même un ensemble fini de problématiques (une *didactique* constituée en fonction de la PGR d'une langue particulière), mais de dégager les règles **générales** permettant de **générer** à volonté, en fonction de la multitude des paramètres de n'importe quelle PGR, un nombre illimité de problématiques et de réponses.

Il ne s'agit pas là de délire intellectualiste : ce dont les enseignants ont très concrètement besoin dans leurs classes, c'est d'une discipline de référence qui soit à leur pratique, ni plus ni moins, ce que la langue est à la parole. Cette "méta-didactique" aurait donc pu s'appeler "didactique générale" ou "didactique générative", si l'histoire de notre discipline en avait décidé ainsi. On sait qu'il en a été autrement, et la seule appellation actuellement disponible est celle de "didactologie". Il n'est sans doute pas très important que le mot soit ou non retenu, mais il serait certainement très dommageable pour l'avenir de notre discipline commune que ne s'imposent pas, avec le concept correspondant, toute la philosophie et la stratégie disciplinaires auxquelles il renvoie.

Christian Puren  
IUFM de Paris, Université Paris-III  
E.R.A.D.L.E.C.

## BIBLIOGRAPHIE

ALCESTE Steph. [pseudonyme]

– 1891 : “ Troisième causerie sur l’enseignement des langues vivantes ”, *Revue de l’enseignement des langues vivantes*, vol. 8, 1891-1892, pp. 97-102.

BESSE Henri

– 1974 : “ Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2 ”, *Voix et Images du CRÉDIF*, n° 2, pp. 38-44.

– 1985 : *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Didier-CRÉDIF, 182 p.

ÉYÉANG Eugénie

– 1997 : *L’enseignement/apprentissage de l’espagnol au Gabon. Éléments de recherche pour une adaptation socio-didactique*, thèse Grenoble-III, oct. 1997.

GALISSION Robert

– 1990 : “ De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures ”, *Études de Linguistique Appliquée*, n° 79, juil.-sept.,

GIRARD Maurice

– 1884a : “ De la Méthode dans les Classes Élémentaires [I] ”, *Revue de l’Enseignement des Langues Vivantes*, n° 3, mai, pp. 80-84.

– 1884b : “ De la Méthode dans les Classes Élémentaires [II] ”, *Revue de l’Enseignement des Langues Vivantes*, n° 4, juin, pp. 107-110.

HOLEC Henri

– 1988 : “ Introduction. Présentation générale. Perspectives ”, pp. 5-18 in : *Autonomie et apprentissage autodirigé : terrains d’application actuels*, Conseil de l’Europe, Strasbourg, 149 p.

PÉRETTI Antoine de

– 1985 : “ Esquisse d’un fondement théorique de la pédagogie différenciée ”, *Les Amis de Sèvres*, n° 1, mars, pp. 5-35.

PUREN Christian

– 1990 : “ Méthodes d’enseignement, méthodes d’apprentissage et activités métaméthodologiques en classe de langue ”, *Les Langues Modernes* n° 1, pp. 76-92.

– 1994 : “ Quelques remarques sur l’évolution des conceptions formatives en FLE de 1925 à 1975 ”, *Études de Linguistique Appliquée*, n° 95, juil.-sept., pp. 13-23

– 1995 : “ La problématique de la centration sur l’apprenant en contexte scolaire ”, *Études de Linguistique Appliquée*, n° 100, oct.-déc., pp. 129-149.

– 1996 : “ Problématique de l’autonomie et explication de textes dans la tradition hispanique : du questionnement comme méthode d’enseignement au questionnement comme méthode d’apprentissage ”, Strasbourg, CIRID-CRDP d’Alsace, coll. “ Recherches didactiques en sciences humaines ”, vol. 4 (à paraître).

– 1997 : “ Concepts et conceptualisation en didactique des langues : pour une épistémologie disciplinaire ”, *Études de Linguistique Appliquée*, n° 105, janv.-mars, pp. 111-125.

– 1998 : “ Perspective sujet et perspective objet en didactique des langues ”, *Études de Linguistique Appliquée*, n° 109, janv.-mars, pp. 9-37.

PUREN Christian, BERTOCCHINI Paola, COSTANZO Edvige

– 1998 : *Se former en didactique des langues*, Paris, Ellipses, à paraître en octobre 1998.

RICHTERICH René

– 1985 : *Communication orale et apprentissage des langues*, Paris, Hachette, coll. “ F-Pratique pédagogique ”, 1975,

RICHTERICH René, SCHERER Nicolas

– 1975 : *Communication orale et apprentissage des langues*, Paris, Hachette, coll. “ F-Pratique pédagogique ”, 132 p.