

## **QUE RESTE-T-IL DE L'IDÉE DE PROGRÈS EN DIDACTIQUE DES LANGUES ?**

(Paru dans *Les Langues modernes* n° 2/1997, pp. 8-14.)

### **Introduction**

On sait qu'au cœur de l'idée moderne de progrès telle que nous l'avait léguée le XIX<sup>e</sup> siècle, il y avait la conviction que l'accroissement permanent des connaissances scientifiques et des capacités technologiques devait nécessairement entraîner un mouvement simultané et continu de progrès économique, social et moral. On sait aussi que cette conception optimiste du progrès a été mise à mal surtout depuis un demi-siècle par les dangers, les ratés ou les ravages provoqués en particulier par les recherches sur l'atome (l'utilisation militaire de la fission nucléaire) et sur la cellule (les manipulations génétiques), ainsi que par les nombreux effets pervers du développement des pays riches (la pollution, l'épuisement des ressources non renouvelables, l'alimentation industrielle, le chômage, l'exclusion, l'exploitation des pays pauvres, l'émigration forcée, la ghettoïsation de certains quartiers...).

On peut légitimement s'irriter des facilités intellectuelles auxquelles ces critiques donnent trop souvent cours dans les médias. Mais qualifier un gâteau de "tarte à la crème" n'en fait disparaître par la seule vertu de l'appellation ni la pâte, ni les fruits, ni les éventuels noyaux : que cela plaise ou non, il ne nous est plus possible de continuer à croire dans le "progrès" dans quelque domaine que ce soit avec la même tranquille assurance et insouciance que par le passé. Cette suspicion s'applique aux sciences humaines tout particulièrement (c'est bien surtout du progrès de l'humanité elle-même dont nous doutons...), et la didactique des langues, qui en fait partie, ne peut échapper à cette remise en cause générale : les progrès à venir des connaissances en linguistique, psycholinguistique, sociolinguistique et autres neurosciences ne peuvent plus être considérés naïvement comme des conditions nécessaires et suffisantes des progrès de l'enseignement/apprentissage des langues.

Pas plus que les "progrès" antérieurs de ces sciences ne l'ont été en réalité dans le passé. J'ai déjà eu l'occasion, dans mon *Histoire des méthodologies* (1988), de citer les lignes suivantes dans lesquelles un futur inspecteur général d'anglais, Denis Girard, énumérait en 1968, en pleine époque de la "linguistique appliquée", ce qui constituait à ses yeux les quatre principes fondamentaux de toute "pédagogie moderne" des langues :

- isoler dans un premier temps le système oral du système écrit ;
- adopter une attitude franchement "béhavioriste" plutôt que "mentaliste" ;

- créer un besoin constant de communication ;
- éviter, dans la pratique pédagogique, toute référence à la langue maternelle (cité dans C. Puren 1988, p. 387).

Et je faisais observer que de ces quatre principes, que l'on considérait unanimement à l'époque comme des " acquis scientifiques " de la didactique des langues, seul le troisième (et encore) avait résisté pendant trois petites décennies jusqu'à nos jours. Voilà qui devrait rendre tout un chacun circonspect devant les " progrès " périodiquement annoncés par les spécialistes des sciences dites " de référence " de la didactique, voire (spécialité typiquement française au même titre que les escargots et les cuisses de grenouille, et aussi plaisamment exotique aux yeux d'autres européens) imposés en principe au même moment à chaque enseignant dans chaque établissement de notre pays par voie administrative.

Il ne s'agit pour autant de donner ni dans ce pessimisme qui caractériserait l'état d'esprit actuel des Français selon certains observateurs avertis, ni encore moins dans le catastrophisme millénariste des abords de l'an 2000, mais de tenir compte de l'environnement intellectuel qui est le nôtre, dans lequel le progrès ne constitue plus seulement un espoir, mais un danger, plus seulement une solution, mais un problème à poser et analyser en tant que tel.

C'est précisément ce que j'ai choisi de faire dans cet article, sous la forme non conventionnelle de quatre propositions brièvement illustrées par une succession de courts exemples tirés de l'évolution de la didactique scolaire des langues en France depuis sa constitution il y a un siècle.

## **1. La perception du progrès dépend étroitement des valeurs dominantes du moment**

C'est là l'une des leçons les plus évidentes qui me semblent se dégager de l'évolution historique des méthodologies d'enseignement des langues étrangères en France :

a) Lorsque Louis Liard, vice-recteur de l'Académie de Paris, présente ainsi l'esprit de la réforme générale du système éducatif de 1902 dans laquelle se situe l'imposition de la méthodologie directe pour l'enseignement des langues vivantes (instruction du 31 mai 1902) :

***Il faut agir, sous peine de dépérir, il faut affronter les courants, sous peine d'être laissés au rivage, comme une épave. Aussi un enseignement national qui ne serait pas résolument moderne par la substance et par l'esprit ne serait-il pas seulement un anachronisme inoffensif ; il deviendrait un péril national*** (cité dans C. Puren 1988, p. 100, je souligne),

il pose comme condition et moteur du progrès un principe actif qui invalide dans l'enseignement des langues étrangères toute la méthodologie traditionnelle orientée vers la réception passive des textes classiques - d'où le statut qu'y avait la méthode indirecte (la traduction) -, au profit d'une utilisation immédiate des langues étrangères pour la communication personnelle - d'où le statut de la méthode directe (l'apprentissage de la langue étrangère par la langue étrangère) dans la nouvelle méthodologie.

b) La méthodologie audiovisuelle s'élabore en France, entre la fin des années 1950 et le début des années 1960, à une époque marquée intellectuellement par le thème de la " révolution technologique ". L'effet de ce que l'on peut appeler l'" idéologie technologique " (à savoir l'idée que la technologie serait en soi porteuse de progrès) s'est retrouvé très concrètement dans la conception de l'unité didactique audiovisuelle, construite sur la base d'une intégration

didactique maximale<sup>1</sup> autour d'un support unique (le " dialogue de base ") dont la présentation faisait appel conjointement aux techniques de reproduction de l'image et du son.

c) L'approche dite " communicative ", dont la version notionnelle-fonctionnelle a fortement influencé les instructions officielles d'anglais depuis une dizaine d'années et plus récemment celles des autres langues, s'est élaborée en Europe au début des années 1970, à une époque marquée intellectuellement par le thème de la " révolution de la communication ".

d) Le même type de coïncidence (qui bien sûr ne relève pas plus du hasard) pourrait être relevé entre l'exigence d'autonomisation des apprenants en didactique des langues (remarquable dans les instructions officielles françaises à partir de 1985) et l'apparition dans l'histoire des idées occidentales de ce que Pierre Rosanvallon a pu appeler " la galaxie auto " (selon P. Dumouchel et J.-P. Dupuy 1983, p. 17).

## **2. Le progrès dans la connaissance peut être progrès dans l'incertitude**

L'une des grandes leçons épistémologiques de l'aventure scientifique contemporaine est que les progrès de la connaissance débouchent souvent sur la découverte de la complexité.<sup>2</sup> Et c'est précisément ce que l'on retrouve dans beaucoup d'évolutions récentes de la didactique des langues :

a) Les compétences visées, qui se limitaient auparavant aux seules activités langagières (compréhension et expression écrites et orales) incluent à présent les différentes composantes de la dite " compétence de communication " (langagière, mais aussi référentielle, discursive, socio-culturelle, stratégique), lesquelles sont plus difficiles à définir en théorie, et plus difficiles à enseigner dans la pratique.

b) La description linguistique de référence, qui se limitait auparavant aux morphologies verbale et grammaticale et à une description structurale de la phrase, s'est diversifiée en une pluralité d'approches (en particulier la pragmatique, la grammaire textuelle et la linguistique de l'énonciation) en elles-mêmes complexes et difficiles à articuler entre elles.

c) De la conception d'un progrès de l'apprentissage de la langue comme une acquisition cumulative de mots, d'expressions et de règles grammaticales (dans la méthodologie directe) puis comme un montage successif d'automatismes de base (dans la méthodologie audiovisuelle<sup>3</sup>) — acquisition ou montage considérés comme pouvant être collectifs —, on est

---

<sup>1</sup> Il y a intégration didactique maximale lorsqu'un maximum d'activités d'enseignement/apprentissage sont organisées à partir d'un support unique. Ce support est un texte littéraire dans la méthodologie active des années 1920-1960 (et jusqu'aux années présentes dans la méthodologie officielle d'espagnol), et un dialogue de base fabriqué sur des situations de communication de la vie quotidienne dans la méthodologie audio-visuelle dite " de seconde génération " telle qu'elle est mise en œuvre dans les manuels actuels de premier cycle d'allemand, d'anglais, d'italien et de russe.

<sup>2</sup> Contrairement au concept de " compliqué ", dans lequel on pense que la description de l'objet n'est pas actuellement disponible mais qu'elle pourra être réalisée plus tard grâce aux progrès de la connaissance, on postule avec le concept de " complexe " que l'on ne pourra jamais parvenir à une description globale, à une compréhension parfaite et à une maîtrise totale de l'objet. Un objet complexe est en effet un objet dont les composantes sont : 1) plurielles, 2) diverses, 3) interreliées, 4) variables, 5) instables, 6) contradictoires et 7) impossibles à observer sans effets provoqués par l'acte même d'observation.

<sup>3</sup> Du moins dans sa première génération (celle des années 1960), très influencée par la théorie behavioriste.

passé, avec l'hypothèse cognitiviste<sup>4</sup> actuellement en vigueur, à celle de la construction/-déconstruction permanente d'une " interlangue " propre à chaque apprenant et définie comme un processus complexe inaccessible à la description linguistique<sup>5</sup>.

d) Il en est de même en ce qui concerne l'apprentissage de la culture, qui n'est plus tant considéré comme l'acquisition cumulative de savoirs objectifs que comme un parcours personnel et donc en partie imprévisible de découverte interculturelle.

e) La définition, dans la théorie cognitiviste, d'erreurs " positives " relevant d'hypothèses que les apprenants ont testées et qui se révèlent fausses, rend l'évaluation par l'enseignant des productions de ses élèves encore plus problématique que par le passé. Ces erreurs, qui ne devraient donc pas être pénalisées mais valorisées, sont en effet souvent difficiles à dissocier des autres par l'analyse<sup>6</sup>.

f) La " centration sur l'apprenant " exigerait de l'enseignant qu'il passe d'un enseignement unique fondé sur une méthodologie universaliste à un enseignement diversifié selon les types et stratégies individuelles d'apprentissage de chacun de ses élèves, ce qui n'est ni possible ni d'ailleurs souhaitable en contexte d'enseignement collectif<sup>7</sup>.

### **3. Le progrès dans un domaine peut provoquer des régressions dans un autre**

Un tel phénomène est caractéristique des interventions en milieu complexe, et les exemples en sont eux aussi très nombreux en didactique scolaire :

a) L'augmentation du nombre de documents authentiques dans les unités didactiques des cours audiovisuels actuels (de troisième génération) a affaibli le contrôle quantitatif et qualitatif que les concepteurs peuvent exercer sur les contenus lexicaux et grammaticaux de chaque unité.

b) La mise en œuvre de l'approche fonctionnelle (*i.e.* par actes de parole) dans ces mêmes cours produit le même effet, puisque leurs concepteurs doivent maintenant diversifier les réalisations linguistiques des mêmes actes de parole en faisant varier les paramètres socio-culturels de situations de communication différenciées.

c) La prise en compte simultanée dans les récentes instructions officielles<sup>8</sup> de la description linguistique par actes de parole ainsi que de l'hypothèse cognitiviste fait que l'on y retrouve juxtaposées quatre approches différentes (lexicale, thématique, grammaticale et fonctionnelle) dont l'articulation concrète se trouve poser problème aussi bien dans les manuels que dans les pratiques de classe.

d) La version finale d'une partie du texte littéraire expliqué, remise en vigueur dans le baccalauréat version 1995, a sans doute ses avantages. Mais en raison du fort pouvoir modélisateur de cet examen sur les stratégies d'apprentissage tout au long du second cycle, elle risque d'amener les enseignants à y réduire considérablement voire à abandonner totalement le principe de l'explication initiale des mots et phrases incomprises en langue

---

<sup>4</sup> Dans cette hypothèse, l'apprentissage d'une langue étrangère est considéré comme un processus mental interne propre à chaque apprenant.

<sup>5</sup> Sur l'interlangue en tant que processus complexe, voir l'excellent ouvrage de K. Vogel 1995.

<sup>6</sup> Les recherches sur l'analyse des erreurs, sur lesquelles les didacticiens avaient fondé beaucoup d'espoirs dans les années 70 et 80, se sont faites d'ailleurs de plus en plus rares.

<sup>7</sup> Sur la notion de " centration sur l'apprenant " en contexte scolaire, voir mon article de 1995, qui est entièrement consacré à sa critique.

<sup>8</sup> Instructions de 1995 pour les LV1 et de 1996 pour les LV2.

étrangère. Or ce " principe direct ", même s'il ne peut être et n'a jamais été absolu<sup>9</sup>, ne me semble pouvoir être abandonné sans risques importants de régression didactique.

e) La méthodologie officielle d'espagnol fournit un autre bel exemple de cette proposition n° 3. Pour favoriser la spontanéité des élèves, on y recommande aux enseignants de fournir l'équivalent en langue étrangère des mots ou expressions françaises aussitôt que les demande l'élève en train de préparer mentalement sa phrase ou qui a déjà commencé à la verbaliser : on voit bien qu'un tel procédé favorise la traduction mentale (que l'on dit par ailleurs chercher à éviter), et qu'il limite l'utilisation par les élèves des moyens dont ils disposent déjà, c'est-à-dire le réemploi indispensable à l'assimilation.

#### **4. Le progrès des uns peut constituer une régression pour les autres**

C'est – contrairement à l'idéologie du progrès pour tous – une autre caractéristique de l'action en milieu complexe :

a) L'accès de toute une classe d'âge au collège puis au lycée constitue bien évidemment un progrès social que personne ne songerait à nier ou à remettre en cause. Il n'en reste pas moins que dans les conditions d'enseignement qui leur sont faites, et qui n'ont pas évolué en conséquence, ce progrès n'en est pas un pour les enseignants, qui voient leurs difficultés s'aggraver.

b) La fin des méthodologies constituées et l'entrée dans une nouvelle ère éclectique ouverte à la diversité maximale des procédés, techniques et méthodes<sup>10</sup>, constituent une chance pour les enseignants expérimentés qui y trouvent l'occasion de donner libre cours à leur créativité didactique. Mais ces mêmes phénomènes rendent plus difficile la formation des enseignants débutants, du moins de ceux qui ressentent le besoin de s'appuyer au départ sur une forte cohérence méthodologique d'ensemble.

c) Il en est de même pour les apprenants. Certains – les " bons élèves ", sans doute – vont en profiter pour enrichir leurs propres stratégies et se constituer une méthodologie personnelle d'apprentissage à la fois riche et adaptée. D'autres au contraire vont souffrir de l'absence d'une cohérence d'enseignement forte et globale sur laquelle ils auraient besoin de s'appuyer.

d) La généralisation de l'EILE (Enseignement d'Initiation aux Langues Étrangères), avec l'ajout en amont de la 6<sup>e</sup> de quatre années d'apprentissage de la LV1 (de la classe de CE1 à la classe de CM2) va peut-être provoquer une amélioration de l'apprentissage de cette langue chez les élèves les meilleurs, les plus motivés, et qui auront surtout bénéficié d'un suivi constant tout au long de leur cursus. Ce même ajout de quatre années supplémentaires risque au contraire d'accélérer et d'aggraver, chez d'autres élèves sans suivi assuré, les phénomènes bien connus de démotivation et de régression dans la maîtrise de la langue qui apparaissent déjà au début du second cycle. Autant dire que le travail des enseignants dans les sections adaptées à ce nouvel enseignement (type " bilingues " ou " européennes ") sera sans doute facilité, mais qu'il sera rendu plus difficile encore dans les autres.

e) Pendant tout un siècle d'évolution des méthodologies constituées, les exigences formulées vis-à-vis des enseignants ont augmenté et se sont diversifiées de telle manière que

---

<sup>9</sup> Il ne l'a d'ailleurs jamais été dans les instructions officielles françaises depuis 1902, à la notable exception d'une instruction (jamais publiée) de décembre 1908.

<sup>10</sup> Sur ce point, que je ne puis développer ici, je renvoie à mon ouvrage de 1994.

l'enseignant natif a été de plus en plus considéré " naturellement " comme l'enseignant idéal, aux dépens de l'enseignant autochtone non-natif<sup>11</sup>.

f) La mise en œuvre en classe d'une pédagogie différenciée et d'un processus d'autonomisation constitue clairement un progrès pour les élèves, mais elle implique une surcharge importante de travail pour l'enseignant, et elle augmente le coût de la gestion d'une hétérogénéité qui ne peut de ce fait qu'aller en s'accroissant.

### En guise de conclusion

Si la notion de " progrès dans l'absolu " n'a plus guère de sens au moment où nous sommes de l'histoire des idées en Occident, il n'en reste pas moins que chacun de nous a sa propre conception du progrès, qu'il va nécessairement définir en fonction des valeurs qui sont les siennes. Et c'est la mienne que je voudrais maintenant présenter — en assumant toute la subjectivité qu'elle implique — à partir des quelques valeurs qui me semblent devoir être sauvées du grand naufrage relativiste où nous avons collectivement sombré :

a) Je crois aux **vertus de la conscience**, et j'estime donc un progrès que de s'interroger sur le progrès lui-même, sur son fonctionnement idéologique, ses limites, ses exploitations intéressées, ses contradictions, ses effets pervers.

b) Je crois aux **vertus de la diversité**, en didactique comme dans la politique, la société ou la biosphère, et c'est pourquoi je considère que la période éclectique que nous vivons actuellement en didactique des langues est porteuse de plus de progrès potentiel que l'époque antérieure des méthodologies constituées.

c) Je crois aux **vertus de la responsabilité, de la liberté et de la créativité**, et c'est pourquoi je considérerais comme un progrès décisif la fin de tous les dogmes et interdits, encore trop fréquents chez certains de ceux qui ont en charge les formations initiale et continuée des enseignants de langues en France. Comme un progrès décisif, en particulier, que les auteurs des instructions et programmes officiels ne s'occupent que de ce dont ils sont institutionnellement et déontologiquement responsables, à savoir les objectifs et les contenus, laissant enfin clairement aux professionnels de l'enseignement que sont les professeurs la pleine liberté et l'entière responsabilité des moyens qu'ils utilisent pour poursuivre les uns et transmettre les autres.

d) Je crois aux **vertus du mouvement**, qui est au moins ce qui reste du progrès quand on n'est plus très sûr de la direction qu'il va prendre ou qu'il faut lui donner, et je considère par conséquent que la protection rigoriste par certains de leurs traditions didactiques ne constitue pas comme ils l'imaginent une stabilisation précieuse en ces temps d'incertitude, mais tout au contraire une régression continue. Je suis hispaniste de formation initiale, et c'est — pourquoi le cacher ? — à l'enseignement scolaire de l'espagnol en France que je pense tout particulièrement, et à l'invraisemblable stagnation qui lui est imposée depuis plusieurs décennies (jusqu'à quand ?).

---

<sup>11</sup> Cette progression est constante dans l'évolution que l'on peut observer entre la méthodologie traditionnelle de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, la méthodologie active du début du XX<sup>e</sup> siècle, la méthodologie audiovisuelle des années 1960-1970, et enfin l'approche communicative des années 1980-1990. Seule exception : la méthodologie active des années 1920-1960, mieux adaptée aux enseignants français que ne l'était la précédente. Les approches cognitive et interculturelle actuelles, avec leur valorisation des analyses contrastives langue 1-langue 2 et culture 1-culture 2 **centrées sur les apprenants**, tendent à redonner une importance décisive aux compétences spécifiques de l'enseignant non-natif.

e) Enfin – et mes lecteurs l'auront certainement compris bien avant d'en arriver à ce point de leur lecture... – je crois intimement et fermement aux **vertus de la discussion, de la dissension, de la discordance, de la divergence et de la dissidence** : les sciences modernes n'assurent le progrès des connaissances que parce qu'y est reconnu et utilisé en permanence le droit au débat et à la controverse publiques, et je ne vois pas comment il pourrait ou devrait en être autrement dans la didactique scolaire des langues en France. Il se trouve que ce constat épistémologique coïncide avec l'analyse de l'état actuel de notre discipline aussi bien qu'avec les valeurs démocratiques fondamentales de notre pays. Et c'est pourquoi je me sens triplement légitimé à affirmer ici haut et fort qu'en didactique des langues, tout discours normatif, quel que soit son auteur, son destinataire et son objet, est preuve d'inconsistance, d'inconscience, d'incohérence, d'incompétence ou d'intolérance : cochez obligatoirement au moins l'une des cinq cases correspondantes.

J'avais pensé au départ intituler cet article " Didactique des langues : mais où sont les progrès d'antan ? ". J'ai bien fait de me raviser, puisque finalement j'ai au moins une certitude très rassurante (je l'espère) à faire partager (je l'espère) à tous mes lecteurs : en didactique scolaire des langues comme ailleurs, la régression dans notre pays des idiosyncrasies centralisatrices et autoritaires constituerait de toute évidence un progrès décisif.

**Christian Puren**  
**IUFM de Paris, Université de Paris-III**

#### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

DUMOUCHEL Paul, DUPUY Jean-Pierre 1983

" Ouverture ", pp. 13-25 in : Paul Dumouchel, Jean-Pierre Dupuy (dir.), *L'auto-organisation. De la physique au politique, Colloque de Cerisy* [10-17 juin 1981], Paris, Seuil, 592 p.

PUREN Christian

- 1988 : *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-CLE international, 448 p.

- 1994 : *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, CREDIF-Didier, 212 p.

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

VOGEL Klaus 1995

*L'interlangue, la langue de l'apprenant*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1995, 324 p.