Évolutions et permanences en didactique des langues ?

Anne-Laure Dubrac

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2282>

DOI : 10.4000/rdlc.2282

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Anne-Laure Dubrac, « Évolutions et permanences en didactique des langues ? », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 8-1 | 2011, mis en ligne le , consulté le 26 avril 2019.

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2282> ; DOI : 10.4000/rdlc.2282

Ce document a été généré automatiquement le 26 avril 2019.

Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Évolutions et permanences en didactique des langues ?

Anne-Laure Dubrac

1. Introduction

- 1 Ce n'est pas sans quelque surprise que nous avons pris connaissance des références du chercheur Damasio : Shakespeare, Descartes, Spinoza, Voltaire... Alors qu'il est un neuroscientifique du XXI^{ème} siècle, à la pointe de la recherche, Damasio s'est appuyé sur des non scientifiques, qui plus est des littéraires, écrivains ou philosophes classiques. N'est-il pas paradoxal aujourd'hui d'utiliser des références non contemporaines et non nécessairement rationnelles ? Une question s'impose alors. En quoi ces auteurs peuvent-ils aider à une réflexion actuelle portant sur la didactique ?
- 2 En nous inspirant de la méthode déconcertante de Damasio, nous avons voulu à notre tour analyser l'influence de certains penseurs des XVI^{ème}, XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècles sur la recherche didactique actuelle. Notons néanmoins que le but ultime de ces penseurs n'était pas la formation intellectuelle mais l'éducation morale et l'intériorisation de la vertu. Lorsque nous nous référerons aux siècles précédents, nous privilégierons donc le terme d'« éducation » plutôt que celui d'« apprentissage », car la notion d'éducation contient une dimension morale¹.

2. Permanences

2.1 Une vision résolument optimiste de l'homme

- 3 De nombreux chercheurs actuels (Morin 1994, Trocmé-Fabre 1999, Narcy-Combes M.-F 2005, Damasio 2010) revendiquent une approche humaniste de l'apprentissage, entre autres raisons parce que cette conception de l'homme perdure encore aujourd'hui au point que ses effets sont toujours d'actualité. Par humanisme, nous entendons une conception de l'homme fondée « sur le respect de la personne, la responsabilité, la liberté,

la croissance, l'expérience, la rencontre, l'authenticité » (Narcy-Combes M.-F. 2005 : 9). Les humanistes croient ainsi en l'éducabilité de l'homme et affirment qu'il est toujours possible d'apprendre quels que soient son âge et la situation dans laquelle on se trouve. Cette idée était déjà présente chez Montaigne pour qui l'éducation est l'affaire de toute une vie. Autrement dit, la formation intellectuelle ne s'arrête pas à la fin des études mais se poursuit tout au long de l'existence. En effet, l'homme est sans cesse appelé à remettre en cause les certitudes trop vite établies et les convictions sans fondement. Ainsi, selon l'auteur des *Essais*, les connaissances ne sont pertinentes que si elles sont constamment réactualisées et mises à l'épreuve de la réalité. Cette idée que l'homme est susceptible de progrès se retrouvera chez Rousseau, plus particulièrement dans son *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes* :

Mais, quand les difficultés qui environnent toutes ces questions laisseraient quelque lieu de dispute sur cette différence de l'homme et de l'animal, il y a une autre qualité très spécifique qui les distingue, et sur laquelle il ne peut y avoir de contestation, c'est la faculté de se perfectionner (Rousseau 1755, I, 60).

- 4 En somme, si l'on se place dans une perspective humaniste, on peut reprendre aux penseurs classiques leur conception résolument optimiste de la perfectibilité humaine.
- 5 De plus, la conception de l'éducation chez Montaigne peut encore aujourd'hui apparaître comme une référence pertinente dans la mesure où elle repose sur une théorie plus générale de l'homme et de la société. Ainsi, l'auteur des *Essais* souligne que le but de l'éducation n'est pas de transformer les individus en « hommes savants », mais en « hommes habiles », capables de comprendre la société dans laquelle ils vivent. Pour montrer que ses convictions ne sont pas nouvelles mais qu'elles se situent dans une continuité, cet auteur reprend à son compte plusieurs citations de Cicéron dont celle-ci :
 Qui fait de l'éducation qu'il a reçue non un sujet d'ostension mais une règle de vie ; qui sait obéir à soi-même et se soumettre à ses propres principes ((1595) prés. par Pinganaud (1999 : 75).
- 6 Montaigne, dans la lignée de Cicéron, refuse que les individus deviennent des pédants ou des perroquets. En d'autres termes, bien penser selon ce penseur ne consiste pas à avoir une « tête bien pleine » (*Essais*, I, 26, p. 149), c'est-à-dire farcie de connaissances, mais une « tête bien faite », c'est-à-dire qui ait su construire ses savoirs de manière réfléchie. Pour que la formation soit efficace, l'individu est appelé à s'appropriier les connaissances. Montaigne indique ainsi :
 Que nous sert-il d'avoir la panse pleine de viande (nourriture) si elle ne se digère ? Si elle ne se transforme en nous ? Si elle ne nous augmente et fortifie ? ((1595) ibid (1999 : 18)).
- 7 En un mot, apprendre pour Montaigne n'est pas de l'ordre du quantitatif mais du qualitatif. Il s'agit d'accéder à notre humanité, c'est-à-dire de parvenir à nous comprendre nous-mêmes tout en comprenant les autres. L'objectif de Montaigne est également de rendre les hommes libres en leur permettant d'être acteurs de leur formation, c'est-à-dire de les rendre capables de mettre à distance leurs connaissances et de faire preuve de jugement critique.
- 8 La référence aux penseurs humanistes est non seulement adéquate mais toujours d'actualité. Nous ne pouvons en effet que reprendre leur conception de l'homme et le lien établi par certains entre le corps et l'esprit.

2.2 L'implication de la personne toute entière dans le processus d'apprentissage

- 9 Montaigne envisage l'homme comme un tout dont on ne peut dissocier les parties. Il a le souci de la complétude et pense que l'homme n'est pas un simple agrégat de fragments :

Je connoy des hommes assez, qui ont diverses parties belles : qui, l'esprit ; qui, le cœur ; qui, l'adresse : qui, la conscience ; qui, le langage ; qui, une science ; qui, une autre. Mais de grand homme en général, et ayant tant de belles pièces ensemble [...] ma fortune ne m'en a fait voir nul (*Essais*, II, 17, p. 643).

- 10 Par conséquent, ce penseur dit sceptique prône la participation du corps tout entier à l'apprentissage puisque, selon lui, corps et esprit sont inséparables. L'éducation physique est autant à considérer que l'éducation intellectuelle et morale. L'exercice et le faire sont aussi importants que le dire. En d'autres termes, il convient de former l'homme de manière globale, en tenant compte tout à la fois de son esprit, de son cœur et de son corps.

- 11 De plus, le Moraliste qui se veut « toujours en apprentissage et en espreuve » nous engage à nous essayer, c'est-à-dire à oser, à tenter l'aventure mais aussi à accepter d'être évalué et testé par les autres². Il encourage la curiosité à l'égard de la nouveauté, façon subtile de mettre à distance les préjugés. Si ces derniers renvoient au passé, à l'habitude, à ce qui a été consacré, il s'agit désormais de s'aventurer sur de nouveaux chemins ouvrant potentiellement vers de nouvelles connaissances. En osant, en étant curieux, l'homme va dans le sens de la vie. Il allie connaissance et joie, intelligence et chair. En un mot, il se montre un disciple du « gai savoir ». Certes, Montaigne n'est pas le seul penseur à préconiser une éducation fondée sur l'éveil et la curiosité ; on trouve un peu plus tard cette même idée chez John Locke qui consacre un chapitre entier à la curiosité dans son ouvrage *Quelques pensées sur l'éducation* (section XVI, § 118). Selon le penseur anglais, il faut stimuler la curiosité des sujets et la conserver constamment active :

La curiosité des enfants n'est que le désir de connaître. Elle mérite donc d'être encouragée, non seulement comme un excellent symptôme, mais comme le grand instrument dont la nature se sert pour remédier à notre ignorance native (1693, *ibid* (1889 :190)).

- 12 Pour captiver les individus, la formation proposée doit être divertissante et non rébarbative. Locke souligne qu' « il faut apprendre à lire [à l'apprenant] sans qu'il y voie autre chose qu'un divertissement » (1693, *ibid* (1889 :XXII)).

- 13 En somme, pour Montaigne comme pour Locke, l'éducation doit être un plaisir qui amène les individus à donner le meilleur d'eux-mêmes. Elle doit également éveiller chez eux une curiosité qui les incitera à s'intéresser et à questionner tous les sujets étudiés.

- 14 Enfin, autre idée particulièrement novatrice et plus que jamais actuelle, Locke, dès le XVII^{ème} siècle, promeut une éducation qui tienne compte de la singularité de l'individu.

Chaque homme a ses qualités propres qui, aussi bien que sa physionomie, le distinguent de tous les autres hommes ; et il n'y a peut-être pas deux enfants qui puissent être élevés par des méthodes absolument semblables (1693, *ibid* (1889 : 344)).

- 15 L'auteur des *Pensées sur l'éducation* rappelle que le tuteur doit adapter sa démarche à chacun de ses apprenants dans la mesure où ils ne sont pas faits selon le même moule ; en conséquence, une même méthode ne saurait prévaloir partout. Toute méthode doit être différenciée afin de tenir compte des singularités de chacun puisque l'Homme est un

système complexe au sein d'autres systèmes complexes. Locke consacre ainsi une section entière de son ouvrage sur l'éducation aux différents tempéraments (section XI).

- 16 Il semble donc que l'approche de Damasio soit pertinente. Les réflexions développées par les philosophes des siècles précédents aident en effet à mieux comprendre les découvertes faites aujourd'hui en biologie. Précisons toutefois que les principes défendus par les penseurs du passé n'étaient pas étayés par des fondements scientifiques. Mais, aujourd'hui, qu'en est-il des principes scientifiques désormais privilégiés et que dit la didactique des langues ?

3. Évolutions

3.1 L'apport de la science

- 17 Contrairement aux siècles passés, les réflexions concernant l'apprentissage se fondent désormais sur des expérimentations scientifiques. Elles ne s'appuient plus sur les convictions ou les intuitions de penseurs. Néanmoins, les découvertes scientifiques actuelles confirment en partie leurs théories. D'abord, les études sur la plasticité cérébrale (Damasio 1999) montrent que les individus ont un grand potentiel d'apprentissage, confirmant ainsi la thèse de l'éducabilité et de la perfectibilité de l'homme. Ensuite, les neurosciences ont mis en évidence que les émotions sont indissociables de la pensée, tout comme le corps est inséparable du cerveau (Damasio 1999, 2005, 2010, Channouf & Rouan 2002, Channouf 2004, LeDoux 2003). Comme l'écrit Pallier (1999 : 68) :

Il est vrai que le cerveau et le corps sont en communication permanente par échanges de messages nerveux et hormonaux. D'une certaine manière, on pourrait dire que le corps est une extension du cerveau et que ce dernier a pour mission de veiller au bien-être du corps.

- 18 D'où la nécessité de promouvoir un apprentissage qui suscite la curiosité des apprenants et associe cognition et émotions. Enfin, les recherches scientifiques ont mis en évidence qu'apprendre n'est pas un processus qui consiste à déposer des connaissances dans l'esprit mais à transformer son être. L'apprenant doit faire sienne l'information nouvelle. Il est donc nécessaire que l'information interpelle « le cerveau tout entier, sous cortical et cortical, l'être affectif et³ cognitif » (Trocmé-Fabre 1987 :76). Il est également important de proposer des moments de suspension dans l'activité, un sommeil réparateur facilitant la mémorisation et des périodes de détente propice à la structuration des connaissances.
- 19 En dépit de leurs limites, les convictions des penseurs passés présentent un intérêt certain d'un point de vue scientifique. Toutefois, à l'époque, les philosophes n'associaient pas la langue à la culture dans la formation intellectuelle. Enfin et surtout, le contexte de leur écriture et de leurs pensées était radicalement différent. La plupart du temps, ils ne concevaient qu'un rapport maître/disciple. En un mot, ils faisaient référence à une situation singulière et privilégiée mettant en rapport un précepteur et son élève. Ils ne s'adressaient pas encore à un public nombreux, varié et présentant de multiples écarts d'âge, contrastes culturels et sociaux. Autrement dit, si certaines remarques des penseurs du passé sont incroyablement modernes, il est non moins vrai qu'elles doivent être constamment réactualisées car les conditions d'apprentissage sont profondément autres.

3.2 L'évolution des conditions d'apprentissage

- 20 Aujourd'hui, du fait de la mondialisation mais aussi des mouvements migratoires, les enjeux de la didactique des langues ont résolument changé. Il s'agit d'une part de préparer les apprenants à affronter le monde complexe et changeant dans lequel ils sont appelés à évoluer tout en conservant une « personnalité saine et équilibrée » (CECR, 2001 : 9). Il faut d'autre part leur fournir des stratégies leur permettant d'agir avec Autrui tout en respectant ses différences culturelles. Ceci est particulièrement vrai en Europe, où du fait des progrès de l'intégration communautaire, l'objectif n'est plus seulement « de vivre mais aussi de **travailler collectivement avec**⁴ des étrangers tout autant dans le cadre de (ses) études que dans (sa) vie professionnelle » (Puren 2004 : 20). En bref, il ne s'agit plus seulement de reconnaître l'autre mais de réaliser avec lui des actions communes. Par conséquent, la didactique des langues s'inscrit désormais dans un contexte pluriculturel et plurilingue et doit rendre compte de la complexité des interdépendances entre différents processus économiques, culturels, politiques et technologiques.
- 21 Ainsi, la didactique se doit de s'arrimer aux contextes contemporains et de modifier ses objectifs en fonction de ceux-ci.

3.3. L'apprentissage est désormais pensé à partir de la relation avec autrui.

- 22 Comme nous l'avons souligné précédemment, la formation intellectuelle était au service de la formation morale pour les penseurs des siècles précédents. Que sont les *Essais* si ce n'est une tentative de répondre aux questions qui préoccupent Montaigne, à savoir l'éducation des mœurs et la promotion de la sagesse ? Si Montaigne considère les hommes comme des êtres complets qu'il souhaite élever vers toujours plus d'humanité, ce n'est pas seulement pour les rendre plus apte intellectuellement, c'est aussi et surtout pour leur permettre de se gouverner eux-mêmes et vivre de manière vertueuse. Le but ultime de l'éducation n'est pas de vivre mais de vivre bien, c'est-à-dire de vivre en conformité avec le Bien, n'oublions pas que pour Montaigne le plus grand des risques serait de perdre notre humanité⁵. Comme l'indique ce moraliste :
- La vie n'est de soy ny bien ny mal : c'est la place du bien et du mal selon que vous la leur faictes. Il gist en vostre volonté, non au nombre des ans, que vous ayez assez vecu (*Essais*, I, 20, p. 93).
- 23 Certes, Montaigne encourage « son gentilhomme » à se frotter à d'autres hommes, à adapter son comportement en fonction de l'univers social dans lequel il se trouve. Il refuse d'enfermer son disciple dans un seul modèle, celui de la classe dans laquelle il est né. Mais, une fois de plus, si l'auteur des *Essais* incite son gentilhomme à rencontrer autrui et à s'ouvrir à d'autres occasions sociales, c'est dans l'objectif de le faire réfléchir aux différentes façons dont vivent les hommes et ainsi à consolider son jugement moral.
- 24 Les chercheurs en didactique des langues invitent encore aujourd'hui les apprenants à interagir avec autrui. Toutefois, l'objectif est tout autre. Il ne s'agit plus de développer pour soi la vertu et le jugement mais de promouvoir chez les apprenants des processus d'écoute et de respect de la pensée d'autrui, formes nouvelles, semble-t-il de l'ancienne vertu. L'apprentissage est désormais pensé à partir de la relation à autrui. Du fait de

l'accroissement des phénomènes migratoires, la compréhension d'autrui est devenue particulièrement complexe car autrui est singulièrement autre pour moi (distance langagière, culturelle, religieuse, géographique...). En effet, comment agir avec autrui, c'est-à-dire m'entendre avec lui sur des « conceptions communes » (Puren 2002 : 64) alors que nous sommes si différents ? En outre, Bruner (2008 : 60) a mis en évidence une autre conséquence de la mondialisation : il s'agit de la difficulté, pour ceux qui grandissent, de trouver une identité stable.

Se sentir bien dans le monde, savoir trouver sa place dans une histoire où l'on se met en scène, tout cela n'est certes pas facilité par l'accroissement considérable des phénomènes de migration propres à notre monde actuel.

- 25 Puisque dans les conditions de migration actuelle, construire son identité est chose délicate, comment ensuite rencontrer autrui ? Si la rencontre avec autrui est problématique, ce n'est pourtant qu'à travers elle que je construis ma propre identité. Ce n'est qu'en m'intéressant à autrui à travers l'amitié, l'amour, la culture, le goût de la conversation que cet autrui m'aide à être vraiment moi-même. Sa présence me rend responsable et m'invite à lui porter secours, même si je ne le connais pas personnellement.

4. Conclusion

- 26 L'étude de l'histoire de la didactique des langues-cultures montre que la réflexion engagée procède d'un questionnement sur la complexité des démarches d'apprentissage s'inspirant des anciens. De façon surprenante, le renouvellement didactique se produit par le biais d'un emprunt aux penseurs de l'éducation, car il faut maintenir la croyance en l'éducabilité et la perfectibilité de l'homme, le lien établi entre le corps et l'esprit, la valeur des affects et la volonté de promouvoir un apprentissage fondé sur l'éveil et la curiosité. De manière diachronique, Montaigne, Locke, Rousseau mais également les chercheurs actuels ont tous tenté de trouver les meilleures réponses possibles aux questions concernant l'apprentissage en fonction des difficultés et des connaissances propres à leur époque. Pour le dire rapidement, il s'agit aujourd'hui de prendre en compte l'hétérogénéité, la diversité culturelle et le nombre des apprenants là où jadis, il suffisait d'établir une relation singulière entre celui qui faisait figure d'éducateur et un condisciple potentiel. Le contexte actuel est donc singulièrement autre en raison des dernières avancées concernant le fonctionnement de la mémoire et du cerveau mais aussi en fonction des déplacements des personnes générés par la mondialisation. En somme, il semble que le co-agir, le "partager avec autrui" aient pris le pas sur l'éducation morale.

BIBLIOGRAPHIE

Bruner J. (2008) *L'éducation, entrée dans la culture : Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie*, Paris : Retz, coll. Petit forum.

Channouf A & Rouan G, *Émotions et cognitions*. De Boeck.

Channouf A. (2004) *Les influences inconscientes, De l'effet des émotions et des croyances sur le jugement*. Paris : Armand Colin.

Damasio, A.R. (1999) *Le sentiment même de soi*. Paris : Odile Jacob.

Damasio A. R. (2005) *Spinoza avait raison, Joie et tristesse, le cerveau des émotions*. Paris : Odile Jacob (2ème édition).

Damasio A. R. (2010) *L'erreur de Descartes*, Paris : Odile Jacob (3ème édition).

LeDoux J. (2003). *Neurobiologie de la personnalité*. Paris : Odile Jacob.

Locke, J. (1693). *Quelques pensées sur l'éducation*, (Trad. Compayré G.), Hachette, 1889.

Montaigne M. (1595), *Œuvres complètes*, éd. Albert Thibaudet, Maurice Rat, Paris : Gallimard, 1962.

Montaigne M. (1595). Montaigne, L'éducation des enfants, Du pédantisme et de l'institution des enfants (Chapitres 25 et 26 du Livre I des Essais), (prés. par Pinganaud C.), Arléa, 1999.

Morin, E. (1996). *Pleurer Aimer Rire Comprendre*, Paris : Arléa.

Narcy-Combes M.-F. (2005) *La théorie au service d'une pratique enseignante : œuvrer dans la responsabilité épistémologique*, Note de synthèse en vue de l'obtention de l'Habilitation sous la direction de Monsieur Richard Duda, Université de Nancy 2.

Pallier C. (1999) « Le point de vue des neurosciences, entretien avec Christophe Pallier », *Apprendre les langues étrangères autrement*, Le Français dans le Monde, Numéro spécial, pp. 68-74.

Puren, C. (2002). « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle », *Les Langues modernes, Dossier : L'interculturel*, n°3, pp. 55-71.

Puren C. (2004), « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle », *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol. XXIII, 2004, pp. 10-26.

Trocmé-Fabre H. (1987) *J'apprends donc je suis*. Paris : Les Éditions d'Organisation.

Trocmé-Fabre H. (1999) *Réinventer le Métier d'Apprendre – le seul métier durable aujourd'hui*. Paris : Les Éditions d'Organisation.

Rousseau J.-J. (1755) *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, GF Flammarion, 2009.

Site Internet

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris/Strasbourg, Didier/Conseil de l'Europe. Consulté en juillet 2011: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_FR.asp

Dictionnaire Larousse. Consulté en juillet 2011 : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>

NOTES

1. Le Larousse donne l'acception suivante de l'éducation : « Formation de quelqu'un dans tel ou tel domaine d'activité ; ensemble des connaissances intellectuelles, culturelles, morales acquises dans ce domaine par quelqu'un, par un groupe ». <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/education/27867> (dictionnaire consulté le 1/07/2011).

2. Rappelons que l'essayeur était au XVIème l'évaluateur, celui qui testait les monnaies.

3. Mis en relief par l'auteure.
 4. Mis en relief par l'auteur.
 5. Souvenons-nous que Montaigne a été un des premiers à utiliser le terme inhumain pour stigmatiser trois faits d'une grande gravité et d'une grande cruauté, à savoir l'immolation des hommes dans les jeux de cirque, la
-

INDEX

Mots-clés : humanisme, neuroscience, réflexion didactique, penseurs classiques.

Keywords : humanism, neuroscience, language acquisition, classical thinkers

AUTEUR

ANNE-LAURE DUBRAC

Anne-Laure Dubrac est doctorante à l'université de Nantes (CRINI). Elle s'intéresse à l'acquisition de la L/C2 (anglais) par le biais du cinéma et des nouvelles technologies.

Courriel : annelauredubrac[at]hotmail.com

Adresse : Université de Nantes, Chemin la Censive du Tertre BP 81227, 44312 Nantes Cedex 3.