Tréma

17 | 2000

Langue, langage et discours : l'homme dans la didactique

Méthodologie de l'enseignement du français et conceptions de l'homme

Alain Coianiz

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/trema/1659>

DOI : 10.4000/trema.1659

ISSN : 2107-0997

Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Édition imprimée

Date de publication : 1 juillet 2000

Pagination : 3-26

ISSN : 1167-315X

Référence électronique

Alain Coianiz, « Méthodologie de l'enseignement du français et conceptions de l'homme », *Tréma* [En ligne], 17 | 2000, mis en ligne le 01 juillet 2000, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/trema/1659> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.1659>

Ce document a été généré automatiquement le 10 décembre 2020.

Tréma

Méthodologie de l'enseignement du français et conceptions de l'homme

Alain Coianiz

« Le sens est pris dans la parole et la parole est
l'existence extérieure du sens ».

« Le geste linguistique, comme tous les autres,
dessine lui-même son sens. »

MERLEAU-PONTY M. : **Phénoménologie de la
perception**. Paris, Gallimard, Collection : NRF,
1945, pp. 219, 217.

- 1 L'on apprend sans doute à communiquer en communiquant, comme l'on apprend à marcher en marchant, mais l'activité humaine de parole possède ceci de particulier qu'elle construit l'homme qui use d'elle autant qu'elle se construit elle-même, au moment de sa mise en œuvre. Enseigner une parole - est-ce d'ailleurs possible ? - n'est pas enseigner une discipline scolaire, car cette parole nous constitue et en changer revient à plonger le sujet, qu'il le perçoive ou non, dans un univers de risques, où les repères acquis se modifient, où ce que qui lui était familier et sûr s'évanouit, où toute information nouvelle vient restructurer les autres, au plus profond de ce qui nous tient un, unique et différent : la vive voix maternelle, entée sur l'émotion ancienne, la symbolique, l'imaginaire, et traversée de valeurs.
- 2 Tout acte d'enseignement suppose des choix ; l'on conçoit aisément qu'il s'agisse de choix concernant l'une des trois dimensions de la relation didactique : connaissance de l'objet d'enseignement du point de vue de l'élève, maîtrise des outils méthodologiques, capacité à identifier et à gérer (sinon à traiter) les difficultés écodidactiques, relationnelles, qui ne manquent pas d'apparaître dans la classe. Mais il est bien rare que le professeur songe au fait, pourtant inévitable, que son engagement, à quelque niveau que ce soit, implique un « modèle du récepteur » ou, si l'on préfère, une conception de l'homme. Comme nos gestes les plus anodins mobilisent nos valeurs, nos représentations, notre symbolique, notre imaginaire et notre affectivité, enseigner dessine dans l'espace de la classe cet élève idéal sur l'image duquel nous nous efforçons de modeler les êtres d'esprit et de chair,

marqués de culture et de socialité propres, façonnés par leur histoire personnelle. Une prise de conscience des déterminations méthodologiques en matière de conception du sujet apprenant apparaît ainsi comme un élément susceptible d'apporter au professeur des éléments opérationnels de choix et de mise en œuvre d'une didactique adaptée. C'est ce tracé modeste et rapide que nous proposons dans les pages qui suivent, où nous insisterons davantage sur les premiers essais d'enseignement du français, plus mal connus habituellement des enseignants.

1. L'archéologie pédagogique de l'enseignement du français.

- 3 Les plus lointains témoignages concernant l'enseignement et l'apprentissage de notre langue révèlent bien des analogies avec ce qui sera pratiqué par la suite, les diverses options apparaissant et disparaissant de la scène selon les conceptions de l'homme qui prévalent à telle ou telle époque. On y voit se constituer peu à peu les critères de ce qui deviendra l'approche traditionnelle (règle de grammaire, bon usage, texte littéraire, traduction). L'étude historique nous révèle que les dispensateurs de savoir linguistique (pour le français) ne disposaient à l'origine que de fort peu de ressources. Démunis de manuels de grammaire, ils avaient à faire à une langue encore mal stabilisée, mal considérée, et pour laquelle il semblait peu intéressant de consacrer une description théorique. C'est par la routine et la pratique régulière de dialogues que les Manières de langage mettaient à la disposition des locuteurs étrangers au français les rudiments de notre langue.
- 4 Il s'agissait dans un premier temps d'acquérir un usage courant, oral, du français. Plus tard, grâce à l'importance conquise par le pouvoir royal et la Cour, et prestige littéraire aidant, le parler¹ des Gens de qualité et les bons auteurs constituèrent la norme de référence². Adapter son parler aux différents locuteurs devint la règle. C'est donc l'idée d'un homme socialisé, situé dans son époque et dans ses relations qui préside au choix des formes linguistiques. Utilité pratique et mise en scène linguistique de soi fondent les pratiques des débuts de l'enseignement du français.
- 5 Voici un extrait d'une « Manière de langage », vers 1396 :

« Quant un homme rencontrera aucun en matinée, il luy dira tout courtoisement ainsi : « Mon signour, Dieux vous donn boun matin et bonne aventure » [...] A piétaille, vous direz ainsi : « Dieux vous gart ! » Et à euvrers et labourers, vous direz ainsi : « Dieux vous ayt, mon amy ! » »
- 6 On remarquera la perspective dialoguée, la vocation fonctionnelle des conseils, leur ancrage social.
Les observations touchant au système de la langue restent ponctuelles ; ainsi, J. Barton, vers 1400, s'adresse au lecteur dans une relation personnelle et descriptive :

« [...] le infinitif c'est un verbe qui n'est pas certain de luy-même et pour ce apent-il d'un aultre verbe, si comme je desire aimer, et ici il faut prendre garde que vous ne mettez pas un meuf (un mode) ne un temps pour un autre, si comme font les ydios, disans ainsi je prie a Dieu que je ay bonne aventure : car ils diroient là que je aye bonne aventure et non pas que je ay, pour ce que je ay est le présent du indicatif et je aye est le futur de l'optatif. »
- 7 La tentation des grammairiens de se constituer en corps savant apparaît bientôt ; Nicolas Oresme, dans sa *Traduction des Éthiques* (Préface) précise l'importance d'un idiolecte spécifique à la nouvelle « science » - tout en s'excusant de ne pas s'y soumettre :

« Une science qui est, forte, quand est de soy, ne peut pas estre bailliee en termes legiers a entendre mès y convient souvent user de termes ou de mots propres en la science qui ne sont pas communnellement entendus ne cogneus de chascun, mesmement quant elle n'a autrefois esté tractée et exercée en tel langage. Parquoi je dois estre excusé en partie, si je ne parle en ceste matière si proprement, si clairement et si adorneement qu'il fut mestier. »

- 8 Il faudra attendre Palsgrave et 1530 pour que, le premier, il décrive et régule le français parlé à la Cour d'Angleterre (la première grammaire du français est ainsi une grammaire pédagogique et du français langue étrangère !)³.
- 9 Les grammairiens, comme les clercs en ce qui concerne l'écrit, viendront par leur science et leur art (puisqu'ils enseignent également) légiférer et retirer au seul exercice de la pratique la vertu de la maîtrise du système linguistique. L'homme de réflexion prend peu à peu la place du praticien exclusif : il s'agit dès lors de comprendre et non plus seulement de répéter et de produire par analogie. La distance d'avec l'objet d'apprentissage, la recherche d'une organisation et la mémorisation organisent alors tout à la fois l'homme qui apprend et la matière de cet apprentissage.
- 10 Dans son Prologue, où les lignes rédigées en français et en anglais alternent, Palsgrave déclare :

« [...] cest aultre chose d'enseigner et d'apprendre par les principes et règles faictz par diuers expertz aucteurs, par interualle et diuturnité de long temps bien approuuées, que de première abordée et nauoir ung langage que moienement et come par emprunt[...] »
- 11 Le prestige de la réflexion, de la compréhension, de la saisie intellectuelle de la langue prend le pas sur la routine et le seul exercice, mais ce privilège n'est pas d'accès aisé, même pour un natif :

« [...] aussy composée sur ce règles infallibles, ce que scauoir faire nest ottoire a bien peu de ceulz qui sont mesme natif du dict langage[...] »
- 12 Bien évidemment, à l'époque, il demeure incertain qu'une langue telle que le français puisse posséder des lois aussi stables que les langues de prestige (latin, grec, hébreu), règles, on le notera dont la seule pertinence se vérifie dans leur utilité :

« [...] sy nay je toutesuoi peu trouvée règles infalibles, pour ce qu'il nest possible de telles les trouuer, cest a dire, telles que puissent servir infalliblement, comme font les règles composées pour apprendre Latin, Grec et Hebrieu et autres telz langages[...] »⁴
- 13 La pédagogie de l'enseignement du latin donne une idée des pratiques d'alors ; Lefèvre d'Étaples, dans sa *Grammatographia*⁵, en 1529, précise l'ordre d'apprentissage : de la grammaire à la pratique, sans se perdre dans la dialectique :

« Si tout va bien, ils [les écoliers] goûtent un peu de grammaire et bientôt, dès qu'ils connaissent les déclinaisons et les conjugaisons, ainsi que les règles de l'adjectif et du substantif, ils ont achevé l'étude de la grammaire et on leur fait aborder la très confuse dialectique, où on leur fait désapprendre jusqu'aux expressions correctes qu'ils avaient pu apprendre. »
- 14 Peu après (1568) le Père Nadal prône ce qui ressemble beaucoup à ce que l'on appellerait aussi une théorisation, s'appuyant sur la pratique pour aller vers la réflexion :

« Le français s'apprend surtout par l'usage. Ceux qui ne le savent pas ou le savent insuffisamment, prendront tous les jours une récréation, au besoin deux, à s'entretenir avec des condisciples qui le savent bien. De plus, le dimanche et les jours de fête, on leur explique la grammaire française et on les exerce dans cette langue et cela jusqu'à ce qu'ils aient fait des progrès suffisants et puissent poursuivre seuls l'étude. »

- 15 Sans humour, malgré le sens donné aux récréations et le programme des dimanches et des jours de fête, le Père suggère l'entraide, la compréhension d'une pratique et l'autonomisation de l'apprentissage.
- 16 Les textes-soutiens sont constitués des auteurs réputés que l'on copie et que l'on pastiche : analogie, avant la mécanisation des formes que l'on trouvera avec Cl. Mauger. Ainsi, Ramus en 1562 :
- « Ilz ont appris qu'il n'y avait meilleur maistre que de bien dire que le stile mesme qui s'acquiert par la lecture et imitation des auteurs de marque, et finalement par l'écriture cōtinuelle. »
- 17 Et, plus loin :
- « De huit heures ordinaires de l'estude, lon en a donné une seule pour cōgnoistre les reigles et preceptes, et les examiner avec le regêt : Toutes les autres s'employât à cōgnoistre, apprendre et imiter les Poètes, Historiens et Orateurs, et finalement à les sçavoir mettre en usage. »
- 18 Car l'usage - mais cette fois il faut entendre : l'usage des auteurs, l'imitation de modèles, reste fortement attaché à l'enseignement réflexif :
- « Tant que nous penserons estre logiciens pour avoir appris les préceptes en l'escole l'un contre l'autre, sans interpréter par elle ny conseils ny jugements d'auteurs aucun, sans imiter les vertus des grands, sans nous exercer en écriture ni harangue aucune, telle logique ne sera jà le cler mirouer de l'invention nous représentant les espèces de toutes choses — ne sera jà le soleil de Jugement connoissant la conjonction de toutes choses, ains sera seulement comme une veüe troublee et esblouye et bien souvent prenant l'un pour l'autre. »
- 19 il faut donc
- « [...] experimenter par usage⁶, observer par lecture des poètes, orateurs, philosophes et tous excellentz hommes, et non seulement approuver par leurs tesmoignages et exemple ce qui est convenable, mais réfuter le contraire contre l'opinion si long temps publiquement reçeüe [...] »
- 20 Mais très tôt, dérive de spécialité aidant, la grammaire prend le pas sur la pratique, et une réaction se manifeste, qui, on le sait, ne sera pas suffisante pour éviter que ne s'établisse le trio textes d'auteurs - réflexion - vérification de règles...
- « Avant tout, qu'il (le maître) ne gaspille pas tout son temps à la mode du commun des pédagogues aux inepties et aux chimères de grammairiens en délire ; mais qu'il ait dans l'esprit peu de préceptes et tous tirés des meilleurs auteurs... Qu'il n'accable pas l'esprit des enfants d'une foule de préceptes, qu'il ne les décourage pas par l'obscurité ou ne les embarrasse pas par d'interminables discussions et questions sur des matières peu utiles... mais qu'il les aide **en abrégant l'effort de la mémoire** et les engage à l'étude par la clarté... Il faut absolument **omettre ces règles aux applications rares**, collectionnées sans fruit par de tristes grammairiens. Ces exceptions s'apprendront plutôt par la lecture et par l'usage. » (c'est nous qui mettons en caractères semi-gras)(Texte adressé à un Jésuite, cité par Dainville)

2. La naissance des principes grammaire/traduction.

- 21 Le XVII^e siècle, avec des grammairiens comme Claude Mauger, met en œuvre des manuels singulièrement « modernes » dans leur conception, en cela qu'ils associent le souci de séduire l'élève, de faciliter son apprentissage, de mettre à sa disposition des références utiles à l'exercice de la langue qu'il apprend et à la réflexion comparative, ainsi, d'ailleurs, qu'aux discrètes allusions commerciales à la valeur du manuel et de son auteur...⁷

« Eschantillon de l'admirable Grammatosophie, par laquelle, sans estudier, pourveu qu'on sache lire et escrire, on composera soudainement en latin et en français, lettres secrettes et intelligibles à tous, nécessaires surtout aux jeunes escolliers et à tous ceux qui escrivants à leurs amis ne veulent pas estre decouverts. » (François de Douchy, 1605)

- 22 Les grammaires, pédagogiques bien entendu, fleurissent. L'usage seul ne saurait suffire à asseoir une maîtrise sérieuse de la langue. De manière générale, c'est l'institution du Maître-Grammairien qui se met en place :

« Ceux qui n'auront nul commencement de nostre langue devront s'aider de l'industrie et conduite de quelques maître qui sache leur expliquer. Et ceux qui auront jà quelque médiocre intelligence y pourront d'eux-mêmes beaucoup profiter en la lisant et relisant assez de fois y conjoignans aussi l'exercice pour pratiquer les reigles. Combien que le meilleur et plus sûr est toujours de se servir de la direction d'un bon maître car pour peu de dépense d'argent on fait grand épargne de temps et de peine et l'on s'avance plus seurement. Au contraire ne vous laissez jamais abuser à la fantaisie d'aucuns qui, méprisant tout précepteur et tout précepte se font fort d'apprendre la langue par seul usage et hantise du monde, ceux-là sont même d'une chicheté à l'envers, car n'arrivant jamais, ou bien tard, à la perfection, ils vérifient le proverbe : « Plus dépend chiche que large » et acquièrent peu d'honneur. » (Préface à la *Grammaire de Maupas*, 1626)

- 23 Il s'agit pour le professeur-grammairien de se défendre autant contre le seul recours à l'imprégnation, au bain linguistique, à l'usage en bref, que contre les concurrents dont le français n'est pas la langue maternelle, comme en témoigne le conflit qu'évoquent Daniel Martin et Stéphanus Spalt :

« Vous pourriez voir par deçà (écrit Martin) un tas de veaux engiponnez qui, pour avoir été quelque temps en France, et sçavoir un barragoüin tellement quellement intelligible se disent icy Maîtres de Langue Française, et, qui est une grande imposture, font croire aux simples gens qu'ils sont plus capables de l'enseigner que les François mesmes, pour bien qu'ils aient cultivés leur langue maternelle[...] D'ailleurs, une fourmillière de François plustost de nom que de faict (comme leurs escrits en rendent tesmoignages) ont faict jusqu'icy croire au monde que vessies estoient lanternes, ils leur ont forgé des grammaires Françaises autant goffes qu'elles sont dénuées de toute autorité et preuves. Chacun fait la sienne à sa poste. Pas une ne s'accorde à l'autre, et beaucoup moins à la pureté de nostre langue. » (D. Martin, S. Spalt, *Grammatica Gallica*, 1619, Dresde)

- 24 Les manuels de grammaire sont destinés à des publics fortunés, qu'il s'agit de convaincre, et, pour ce faire, c'est sous forme dialoguée que l'on rédige ce qui ressemble à des manuels bilingues. La lettre de l'alphabet constitue la base comparative :

« Combien de voyelles avez-vous ?

Nous en avons six.

Quelles sont-elles ?

A.E.I.O.U.Y.

Que voulez-vous dire par voyelles ?

C'est une lettre qui rend un son d'elle-même.

Qu'appellez-vous consonne ?

Une consonne semble rendre un son avec une autre lettre.

Je vous entends bien ; par exemple B quand il était écrit B-E.

Comment prononcez-vous votre A ?

Nous le prononçons comme vous le vôtre quand il est lié avec une ou deux consonnes ou liquides.

Donnez-m'en un exemple.

Comme ce mot : All, At.

N'y a-t-il point d'exceptions ?

Il y en a deux.

Quelles ?

Quand il se trouve devant un I marqué de deux points, il a le son de l'E anglois dans l'article THE.

Donnez-m'en un exemple.

Païs – country – lisez PE-IS. [...]

Comment faut-il prononcer E lié avec un M ou N ?

Ne prononcez-vous pas votre E lié avec deux liquides M, N comme un A ?

Ouy, par exemple commencer – to begin – nous le prononçons COMANCER, patiemment – patiently – PATIAMMENT [...] »

(Grammaire DE Cl. Mauger, 1693)

- 25 La fonction mémorielle des formes rimées permet de fixer les règles ; ici la non-réalisation du procès exprimée à l'imparfait est illustrée d'un exemple après avoir été énoncée :

« Ce temps de l'imparfait se change en dix façons

Et je l'explique icy par ces claires leçons.

Première raison :

Lorsque notre dessein s'éclipse par disgrâce

Au lieu du preterit, l'imparfait prend la place :

Car on dit, il vouloit mais il fut empêché

par un songe mortel, dont son cœur fut touché.

Exemple :

Jean de Wertd cét heros, cét illustre courage,

Ce foudre de son temps, la gloire de son âge,

Vouloir prendre Paris par un soudain effort

mais le malheur le prit, Vincenne fut son fort. »

- 26 On définit, on constitue un système (ici en conjuguant, encore, les articles, en français et en anglais), on compare...

« Je voudrais bien sçavoir ce que c'est qu'un article ?

C'est : the, of the, to the, O, from the, en Anglois que nous exprimons en François par : le ou la, du ou de la, au ou à la, le ou la, O, du ou de la.

Pourquoy «le» et «la» ?

C'est pour distinguer le genre.

Nous ne le distinguons pas en Anglois.

Il est vray, mais nous le distinguons en François. »

- 27 On conseille sur les emplois distributionnels des formes linguistiques :

« Comment il faut placer le substantif avec l'adjectif

Premièrement, les adjectifs numéraux comme un, deux, trois etc., et premier, second, troisième etc., vont devant le substantif, comme : un livre, deux chambres, le premier gentilhomme. Excepté en citant un livre. Ex. : tome premier, chapitre troisième, verset cinquième. [...]

Les adjectifs nationaux et ceux qui appartiennent à quelque sens particulier ou de figure suivent le substantif. Ex. : du pain chaud, du vin blanc, une chambre carrée, un gentilhomme italien[...] »

- 28 [...] et l'on fournit des modèles expressifs qui ne sont pas loin de rappeler les paraphrases d'actes de parole, assortis de substitutions possibles annonçant des exercices structuraux :
- 29 Chapitre *Pour demander ses nécessités* :
- « Donnez-moy s'il vous plaist du pain, du pain bis, du pain blanc... Donnez-moy de la viande, Avez-vous de la viande ? Apportez-moy de la viande... Donnez-moy du mouton, de cette élanche de mouton... coupez-moy un morceau de veau... Donnez-moy du vin, du petit vin, du vin françois. »
- 30 On trouve également des lettres-types, des dialogues-modèles illustrant les usages à respecter dans diverses situations, comme la rencontre avec un pilote, un voyageur etc. et même avec une demoiselle française, ce qui ouvre singulièrement le champ des fonctionnalités (Ah ! le « je ne sais quoi » français...) :
- « Mademoiselle, je me réjoüy de l'honneur de vostre compagnie.
Suivez-vous la mode de France à la Cour d'Angleterre ?
Non, mademoiselle.
Je n'ay jamais eu l'honneur d'avoir veu une Angloise, on dit qu'elles sont si belles.
Mademoiselle, nous en avons également de fort belles.
La France n'en produit pas de si belles.
Mademoiselle, je treuve que les Françaises ont je ne sçay quoi de galant, il n'y a rien de plus aimable que vos dames. Elles ont des faces d'Ange [...]
Mademoiselle, je vous assure, que vous estes aussi belle que j'en aye jamais veu aucune en Angleterre.
Monsieur, vous me faites rougir, épargnez s'il vous plaist votre servante.
Mademoiselle, je dy la vérité, je ne vous flatte pas.
Monsieur, à ce que je voy, les Anglois font autant de compliments que les François... »
- 31 (le jeune Anglais obtient de la jeune Française qu'elle lui donne son adresse à Paris...) Et tout cela élégamment truffé de négations variées, de modalisations, de comparatifs, qui passent inaperçus, nimbés qu'ils sont du délicat brouillard de l'initiation à l'art de la séduction⁸...
- 32 Le XVII^e siècle sera marqué de certains abus de l'usage de la grammaire, comme en témoigne le père Chifflet en 1659 :
- « [...] car il y en a quelques uns qui s'embrouillent en cherchant le vray point de l'estendue et des limites de la Règle qu'ils veulent establir et après s'estre bien débatus, desesperant d'en voir le fond, ils vous renvoient à l'usage. D'autres fondent leurs préceptes sur quelque petit nombre d'exemples, qui leur viennent en l'esprit, sans examiner plus avant ce qui est de l'usage contraire, dans le reste de la Langue : et par ce moyen ils forment des règles plus fausses que vraies. »
- 33 L'idéal normatif subsiste, que sert la grammaire, comme celui de la compréhension s'affirme, reléguant aux oubliettes la répétition :
- « Là, il (Regnier-Desmarais) regarde une Langue comme n'estant faite que pour ceux qui la parlent le plus mal. Ici, il la considère comme s'il n'estoit question que d'apprendre à parler à des perroquet⁹. » (Le Père Buffier, 1709)
- 34 Les Messieurs de Port-Royal donneront à ce qui n'avait été jusque là qu'un transfert des catégories latines au français (attitude qui persistera bien longtemps...) **l'arrière-plan philosophique** que l'on connaît. Il s'agit de percevoir, mais aussi de comprendre, de juger

et de raisonner. La *Grammaire Générale* pose les principes d'une communauté structurale du fonctionnement de l'esprit humain, que manifeste la langue, et c'est un homme intelligent, **rationnel** qui prend en charge l'apprentissage.

« C'est un défaut commun parmi les mortels que de regarder les choses difficiles comme les plus belles, et la plupart croient ne rien savoir quand ils trouvent aux choses une cause très claire et très simple... C'est seulement des choses les plus simples et les plus faciles qu'il faut déduire les sciences même les plus cachées. » (1676, *Grammaire générale de Port-Royal*, 3^e éd.)

- 35 Alliée au prestige du Maître, détenteur du savoir et Grand Dispensateur, la Leçon règne alors sur les têtes studieuses. Compréhension, réflexion, comparaison constituent les caractéristiques de base de la relation pédagogique et les valeurs qui l'accompagnent : effort, travail, difficulté, sanction, professeur-modèle et références culturelles circonscrivent un lieu d'apprentissage où la société exprime son idéal de l'esprit humain.
- 36 Cette option vaudra jusqu'à ce que les méthodes d'enseignement partiellement fondées sur l'analogie avec l'apprentissage de la langue maternelle (les méthodes directes) puis sur le conditionnement, imposent, au XX^e siècle, le recours unique aux analogies formelles — et ce avant que la conceptualisation-systématisation linguistique ne vienne réinstaller la compréhension, sous une forme différente, nous le verrons, parmi les activités de la classe.
- 37 C'est l'homme de réflexion, l'homme de compréhension qui prend la place du praticien de la langue, déjà posé antérieurement comme un être social : comprendre, s'inscrire dans la société par l'adoption de modèles sociaux, tant linguistiques que comportementaux constitue le but de ces approches traditionnelles. La pratique, dans le milieu ou non, viendra faire lien entre ces acquis systématisés et l'exercice courant de l'outil linguistique, car on situe bien déjà à l'époque le fossé existant entre la connaissance préalable et la pratique, que tenteront de combler les méthodes qui suivent, en particulier en substituant au sens leçon -> application celui qui pose en priorité la pratique pour aller vers la conceptualisation et la systématisation (explicite ou implicite) avant de revenir à la pratique : pratiquer, puis comprendre pour mieux pratiquer... Les valeurs de travail, de sanction, d'effort, de difficulté et de problème à résoudre par le recours à ses connaissances, de culture aussi sous-tendent ce qu'il est convenu d'appeler aujourd'hui l'approche traditionnelle.
- La première entrée pédagogique, l'entrée **réflexive** domine alors le monde pédagogique, après l'entrée **intégrative, valorisante**, de la maîtrise socialisée d'une langue.

3. Les méthodes directes

- 38 Apparues au début du siècle¹⁰, elles manifestent la volonté des pédagogues de l'époque de faire évoluer leurs pratiques. En effet, face à la situation qu'avait peu à peu créée l'usage quasi exclusif des outils de connaissance (manuels de grammaire normatifs, analyse, traduction) et de référence (textes littéraires) ainsi que l'abus des objectifs cumulatifs (listes de mots par exemple), la méthode directe prône le retour à la langue étrangère, à sa pratique orale, précédant l'accès à l'écrit, et au « bain linguistique ». Images et dessins se substituent aux objets qu'il est parfois bien incommode d'apporter en classe : apprendre une langue, c'est d'abord déposer d'autres étiquettes sur l'inventaire des objets du monde. Langue catalogue, activité de substitution des noms de la langue maternelle par ceux de la langue étrangère, nomination des actes effectués par les élèves

à l'initiative ou non du professeur, telle se donne à prendre cette approche qui confond signifié et référent, ignorant tout des logiques lexico-sémantiques à la Sapir-Whorf.

- 39 Elles veulent renouer avec l'entrée première de l'homme dans le langage¹¹ ; apprendre une langue, c'est apprendre des unités en contexte phrastique, des phrases en situation : mais ce n'est pas cette notion à proprement parler qui prévaut ici (elle constituera en fait la véritable transition avec les méthodes structuro-globales audio-visuelles) : il s'agit en fait de thèmes tirés de la vie quotidienne et de la culture du pays dont la langue est enseignée. Il s'agit de dire le monde proche, d'atteindre à la généralisation et à l'abstraction, de le questionner, le mettre en ordre, l'expliquer ; toutes tâches que l'enfant effectue peu à peu, dans un contexte interactionnel où la médiation humaine et socialisée agit et le conduit. La grammaire, acquise par induction, s'inscrit dans une progression linguistique.
- 40 Dans les années 1940, les « méthodes actives » se proposent de mettre l'enfant au centre du processus d'apprentissage, à la construction duquel il participe, passant du concret à l'abstrait, travaillant de manière intuitive et personnelle pour structurer peu à peu ses connaissances.
- 41 C'est un homme en quête de la nomination et de la domination verbale du monde, un homme qui s'y situe, prend place, qui apparaît ainsi en creux de ces options, un homme qui évolue, social mais aussi singulier, de sa sphère proche aux univers de l'abstraction, base de son raisonnement et de ses activités intellectuelles. L'omission des moteurs de cette entrée en langage (on ne parle que pour résoudre une tension ou un conflit intérieur, apaiser un doute ou une incertitude, lever une inquiétude, et ce, par appel à autrui), comme la réduction de ces choix à la seule nomination d'images d'objets (pédagogie de la nomenclature et des « centres d'intérêt ») dépossèdera l'approche directe de son objectif initial, à savoir resituer l'élève dans une relation au monde analogue à celle qui fut la sienne dans son enfance, mais avec cette fois l'instrument d'un autre verbe.
- 42 L'accès facilité aux connaissances, la manipulation, la pratique, l'induction la dimension de plaisir, situent l'élève dans un monde que l'on perçoit plus proche de nous et de nos valeurs.
- La seconde entrée pédagogique, **ludique** ou mieux, **hédonique**, prend alors toute son importance.

4. Les méthodes structuro-globales, audio-orales et audio-visuelles¹²

- 43 « En langues vivantes, il s'agit de copier des gestes pendant assez longtemps avant de pouvoir commencer à exprimer des choses intéressantes [...] Pour enseigner il faut graduer, pour graduer, il faut choisir » affirme péremptoirement Jean Guénot¹³ en 1964 (*Clefs pour les langues vivantes*, Paris, Seghers, p. 47). Le ton est donné : pas de salut hors de la maîtrise préalable du système, c'est-à-dire des invariants, de la forme, de la structure (à l'oral et au niveau phrastique). Habiter le langage, ce « mauvais outil », se l'approprier symboliquement, imaginativement, affectivement, lui donner sens et valeur subjective relèvent d'un ailleurs épistémologique : « Pour nous, qui voulons apprendre, complexité est synonyme de difficulté » (mais la fréquence d'une forme linguistiquement complexe corrige fort heureusement le caractère cursif de l'affirmation !) et les exercices structuraux (p. 69 et sv.) associés, ce

qui est révélateur à une mitraille langagière, se donnent comme l'outil adéquat (le terme de conditionnement apparaît clairement p. 103 et sv.). Faut-il alors y croire ? Guénot y adhère-t-il où dresse-t-il seulement les barricades du structuralisme et du conditionnement (« approximatif », avoue-t-il quand même p. 103) devant les charges des hussards de la Tradition chevauchant littérature, culture, norme, écrit... ? Quoi qu'il en soit, on cherche vainement l'homme, même soumis, l'homme certes modelable, programmable, dirait-on aujourd'hui, mais doué d'intentions, proie de mouvements d'humeur, de désir et soucieux de se situer et de s'exprimer...

- 44 À vrai dire, ce n'est pas tout à fait un homme qui se profile derrière les déclarations des partisans de l'apprentissage par conditionnement¹⁴ mais une absence d'homme, signifié par la « boîte noire » à propos de laquelle rien ne saurait être dit, sinon que sans doute elle peut être organisée de l'extérieur par la mise en œuvre d'un certain nombre d'opérations, constituant les caractéristiques de cette approche : imitation et répétition montent peu à peu des réactions-réflexes¹⁵, c'est par analogie que l'organisme s'adapte, en transférant à des situations comparables des comportements acquis, c'est la structure qui vaut, la régularité, l'invariant, non la diversité et les performances toujours singulières des hommes ; c'est la fonctionnalité et l'utilité d'un discours qui en font sa pertinence ; l'oral constitue le champ privilégié de cet utilitarisme linguistique, qui se manifeste aussi dans la limitation du matériel à enseigner, et dans le choix non plus du **thème** mais de la **situation** comme notion-clé : ce sont les rapports interhumains et les outils linguistiques permettant la manifestation de ces rapports qui prévalent.
- 45 Les valeurs de cette orientation méthodologique sont bien connues : atomisation de la difficulté ou pédagogie des « petits pas », succès obligé, garant du conditionnement, prééminence de l'oral et prise en compte exclusive du versant « enseignement » de l'acte pédagogique.
- 46 *Le français et la vie* (éd. 1971) de G. Mauger et M. Bruezière renvoie l'écho de cette conception hésitant entre la mécanisation (les exercices structuraux sont nombreux dans le manuel) : « [...] elle tend essentiellement à l'acquisition des structures linguistiques et à leur fixation dans les automatismes de l'élève » et une option méthodologique souple : « Le livre est accompagné d'un matériel audio-visuel[...] mais il est conçu pour être également utilisé seul, si les maîtres préfèrent maintenir un contact direct et personnel avec leur classe. » (Introduction, p. V)
- 47 *La France en direct* (J. et G. Capelle, Introduction de 1969) rappelle bien évidemment ses références au structuralisme (différentialisme et recherche des invariants), caution de sérieux et de scientificité de la méthode, mais aussi défense contre les attaques des traditionalistes qui voyaient là une démission culturelle :
- « Sans entrer dans un exposé des théories du langage sur lesquelles nous prenons appui, rappelons que la langue est un système et le langage une institution sociale qui entraîne inévitablement la notion de sanction[...] Nous insistons sur les régularités de ce système et son originalité par rapport à ceux des autres langues[...] Nous avons totalement éliminé tout recours à la traduction[...] Il est indispensable de tenir compte de la langue maternelle des élèves dans la recherche des interférences[...] »
- 48 Progressions, limitation du matériel à enseigner, modèle du « français parisien contemporain des gens cultivés », volonté d'enseigner la communication, les principes délimitent un espace réaliste, fonctionnel où la machinerie mystérieuse de l'apprentissage pourra fonctionner, sur la base certes d'analogies, de répétitions et de conditionnement (très relatif) mais sans s'y réduire.

- 49 C'est un homme partiellement machinique qui est construit, un homme plastique soumis aux modèles et aux stéréotypes comportementaux qu'on lui infuse par le truchement des personnages des dialogues, dans un univers aseptisé où rien ne se passe qui ne soit simple et bon, où la langue imposée relève du système et non des variétés, langue passe-partout qui d'appartenir à tout le monde n'appartient à personne. Le saut du monde idéal des manuels au monde réel est alors pénible : là, il faut demander, refuser, s'indigner, menacer, hésiter, avoir recours à autrui... Les principes des années cinquante devront, aux alentours de 1970, faire place à d'autres approches, d'autres conceptions de l'homme, de la langue et de l'apprentissage.

5. Les approches communicatives

- 50 Articulées à la notion de compétence de communication de Dell Hymes d'une part et de la théorie des actes de parole (Austin, Searle), elles considèrent un locuteur¹⁶ face à des besoins pratiques de communication¹⁷, repérables et énonçables en termes d'actes, à propos desquels Roulet déclare :

« Les manques sont encore plus criants dans le domaine du discours, c'est-à-dire de l'enchaînement des actes. (Un Niveau-Seuil se contente de distinguer les actes d'ordre 1, qui peuvent être premiers dans le discours, des actes d'ordre 2, consécutifs à un autre, et ne fournit aucune indication sur les contraintes exercées par une certaine réalisation d'un acte d'ordre 1 sur la réalisation de l'acte d'ordre 2. »

- 51 Elles se caractérisent par une approche modulaire, en unités capitalisables, comme le rappelle Roulet (*Op. cit.*, p. 1) ; la progression n'est plus étroitement grammaticale, et associe la langue, la communication, les actes de parole et l'arrière-plan culturel : c'est en pratiquant la communication que l'on apprend à communiquer. En ce sens, l'école, ici, ne prétend pas ici être le lieu de la construction de savoirs articulés à la **mise à distance** et à la **réflexion**, mais celui d'une **imprégnation** de l'élève par le langage étranger (au risque, comme le signalent les auteurs de *Sans frontières*, de « courir plusieurs lièvres communicatifs à la fois » et de s'essouffler !). Il reste à se poser la question de savoir si le milieu institutionnel possède les qualités et offre les conditions de ce type d'apprentissage, dans la mesure où la médiation demeure fortement marquée par l'évaluation, l'acquisition est morcelée, et les « besoins » des publics captifs bien souvent réduits au passage dans la classe supérieure ou à l'obtention d'un diplôme, et où la nécessité de structuration et de repères apparaît comme constitutive de l'acte de **formation**.
- 52 La fonctionnalité marque ces approches, puisque la sélection d'actes de parole s'effectue en fonction d'objectifs utilitaires. Il est d'ailleurs à remarquer que les actes de parole ne recouvrent pas ce que nous avons nommé « comportements langagiers », qui rassemblent tout à la fois les paraphrases réalisant de manière directe ou stratégique une intention de produire un effet sur autrui, les performances corporelles remplissant la même fonction et les modalités sociales de leur mise en scène dans une interaction.
- 53 Les objectifs s'articulent à l'élève (dénommé « apprenant », puisqu'il participe activement - du moins, on le souhaite - à la construction de ses connaissances) : constitution d'un seuil de compétence de communication, champ ouvert aux activités créatives, maîtrise de formes diverses d'expression !¹⁸, recours aux documents non pédagogiques : c'est toujours la communication qui est visée, mais non plus en termes exclusifs de situations et de stéréotypes : les « actes de parole », le cadre social, la variété des interactions dessinent

un homme situé socialement, « homme communiquant » pour reprendre le terme de R. Ghiglione, être d'intentions communicatives induisant des besoins langagiers.

- 54 **Libre échange**, de J. Courtillon et G.D. de Salins (1991) se réfère à cette problématique : « *Libre échange propose un enseignement/apprentissage du français à partir de situations communicatives à visée fonctionnelle...* » (c'est nous qui mettons en caractères semi-gras). Le contenu (découverte des règles, canevas de jeux de rôles) renvoie à une conception du fonctionnement du langage où la communication (et non l'intention expressive, la négociation de représentations, la réalisation d'une tâche...) est étudiée pour elle-même ; l'élève est soumis aux questions d'élucidation et de vérification, mais il convient de noter que **Libre échange** est un des rares manuels à présenter dès la première leçon quelques éléments métacommunicatifs. (On connaît l'importance de la **métacommunication**, de la **modalisation énonciative** et de **l'expression de la position subjective** dans l'appropriation d'une langue en milieu naturel, sur quoi nous reviendrons à propos de la didactique réactionnelle ci-après).
- 55 L'instrumentalisation du langage se révèle dans cette approche par la conception d'outils de communication réduits à des performances phrastiques, catalogués, comme isolables alors qu'à l'évidence ces paraphrases d'actes manifestent des structures susceptibles d'apparaître avec plusieurs intentions pragmatiques (la forme interrogative réalise certes l'acte **demander**, mais se retrouve dans **proposer**). On semble oublier d'une part que la pratique langagière consiste d'abord à maîtriser des formes textuelles et discursives variées, adaptées à des interactions diversement marquées socialement, dans lesquelles le sujet manifeste son positionnement, et d'autre part que l'on n'entre jamais en communication que s'il y a lieu de négocier des représentations discordantes, de rétablir par la parole un déséquilibre ressenti, ou afin de résoudre une difficulté, d'effectuer une tâche. L'« homme communiquant » qu'infèrent les approches communicatives est un être de pratique, soumis à des besoins identifiables, traductibles en termes fonctionnels. Le **projet expressif** lui-même, en cela qu'il manifeste la gestion d'une subjectivité dans des variétés discursives et suppose une élaboration cognitive qui demeure centrale à l'école - donc une conception d'un sujet épistémique, non pas d'une « boîte noire » - disparaît.
- 56 Dans la réalité des faits, on sait que cette orientation communicative prend plutôt place dans ce que l'on appelle les « méthodes mixtes », où l'on retrouve pêle-mêle, sans articulation bien pensée le plus souvent, les actes de parole, la conceptualisation/systématisation (quand ce n'est pas la mise au point grammaticale ou la leçon de grammaire) et le recours empirique aux documents authentiques, livrés bruts de coffrage méthodologique¹⁹...
- 57 C'est bien l'absence d'une conception précise du fonctionnement du langage d'une part, de l'apprentissage d'autre part qui se manifeste ici, et l'homme présumé apparaît comme un être muet disposant d'outils langagiers comme détachés de lui, qu'il choisit et utilise en fonction de besoins précis. Les réactions affectives, le recours à autrui et la métacommunication, le développement d'un projet expressif personnel et la mise en scène de soi et de sa parole, tout ce qui pourrait fort bien prendre place dans une approche communicative revisitée, n'est pas vraiment identifié. Si l'homme des méthodes communicatives se dégage de la gangue des identifications aux modèles où l'avaient enfermé les méthodes SGAV, il demeure encore dans le monde de la simulation²⁰ et de l'outillage (ici pragmatique) sans que ces outils soient surordonnés par un projet personnel de prise de place et de position dans le monde interactionnel, incluant la maîtrise de variétés discursives.

6. Les options cognitivistes

58 Il est difficile de considérer que cette tendance ait fourni de manière tangible des outils pédagogiques ; il s'agit bien davantage d'attitudes d'enseignement, articulées à quelques notions récupérées par un ensemble de conceptions unifiées par le vocable de **cognitivism**, notions qui, au plan didactique, peuvent être ainsi exprimées :

- Représentation²¹ : nos connaissances constituent des constructions opérées sur l'expérience, que nous organisons en réseaux logiques, auxquels il nous faut avoir accès avant de les mobiliser pour une tâche donnée.
- Processus : les activités de connaissances, mais aussi les mises en œuvre de celles-ci s'organisent en chaînes d'actions.
- Stratégies et algorithmes constituent les deux modes d'action dont nous disposons ; les algorithmes renvoient à l'idée d'un processus logique qui, s'il est bien appliqué, assure un résultat ; les stratégies mettent en œuvre des comportements nouveaux.

59 Reste à savoir si ces structures d'apprentissage peuvent être caractérisées par référence à l'objet (elle dépendraient alors de ce qui est perçu comme objet d'apprentissage) ou libérées de toute contingence, et ce quelles que soient les conditions d'apprentissage, ce que rappelle utilement D. Gayet (pp. 68-69). Force est cependant de constater qu'à la variété des sujets épistémiques, des objets et des situations d'apprentissage répondent des structures et des « stratégies »²² bien diverses. Le même auteur renouant avec Descartes, rappelle l'espoir d'une certaine psychologie qui pensait « [...] pouvoir remonter des opérations les plus simples (lois de la mémorisation simple) aux opérations les plus complexes (lois d'association des idées par exemple), cédant à l'illusion que le complexe est toujours un composé d'éléments plus simples. » (p. 68)

- Situation-problème : c'est à partir d'une difficulté rencontrée dans la réalisation d'une tâche, elle-même inhérente à l'accès à un objectif, à la dynamisation d'un projet, que le sujet acceptera d'apprendre, c'est-à-dire d'acquérir les moyens utiles à la réalisation de la tâche.
- Métacognition : la conscience de ses modes d'apprentissage, de ses représentations concernant l'objet d'apprentissage et de ses itinéraires permettrait à l'apprenant de mieux adapter ses comportements, de même que le professeur disposerait alors d'outils de connaissance de son public.
- Conception de l'apprentissage : il n'y a d'apprentissage que pour un sujet donné, caractérisé par ses habitudes²³ cognitives (son histoire personnelle, ses déterminations sociales et culturelles) et qui se trouve confronté, pour atteindre ses objectifs, à des obstacles. L'apprentissage ne peut jamais se faire gratuitement ; il doit être justifié, (et, dirons nous, davantage : soutenu par un projet) essentiellement par ce qu'il est convenu de nommer un conflit socio-cognitif.

60 D. Gayet souligne (p. 70) que la prudence des chercheurs disparaît dans la pratique au profit d'« impatientes récupérations », et que l'on ignore pratiquement tout de la structuration mentale des informations et des processus psychologiques de l'apprentissage.

61 C'est un homme constructeur de ses représentations cognitives, gestionnaire de ses démarches qui apparaît à l'orée de ces choix, mais aussi un homme connaissant, la connaissance étant comprise comme un outil de résolution de problèmes, ces derniers constituant à la fois le moteur de l'apprentissage et le lieu de sa justification²⁴.

Manuel de classes élémentaires des lycées et des collèges et des candidats au certificat d'études primaires (avec un graffiti en occitan).

CARRÉ I., MOY L. : La première année de rédaction et d'élocution - Notions de style avec exercices - Sujets de rédaction anecdotiques et instructifs - Lettres - Rédaction sur images [...]. Paris, Librairie Armand Colin, 1888 (8^e éd.), p. 61.

7. Enseignement/apprentissage des langues et multimédia : homme interactif ou interactionnel ?

De l'identification imaginaire à la pratique

- 62 Il est encore sans doute trop tôt pour circonscrire l'homme qui se profile derrière le recours aux nouvelles technologies dans l'enseignement/apprentissage des langues, mais il est possible de baliser les pistes que le multimédia, les CD-ROM et les écrans lumineux ouvrent.
- 63 L'individualisation de la relation s'impose : l'élève est seul devant la machine ; mais est-ce à dire qu'il entre dans une relation **personnalisée** ? On peut en douter, dans la mesure où l'ordinateur, dans la multiplicité des réponses qu'il est susceptible d'apporter à la production de l'élève n'opère que des choix prévus dans la masse des messages mis en mémoire. Là, pas de reformulation qui prenne en compte la personnalité de l'élève, pas de correction de performance intégrée à un échange (les « corrections immanentes » de l'enseignant qui renvoie en écho la forme attendue d'une performance fautive sans interrompre l'interaction). Pas d'œil humain évaluateur non plus, ce qui peut rassurer - ou inquiéter - et pas d'activité en commun : alors, l'entraide, la socialité ?
- 64 On passe certes d'un univers de simulation à un univers d'action²⁵ : il est possible d'entrer effectivement dans des échanges marqués du sceau de la réalité : écrire à un

correspondant réel, préparer un projet, résumer pour un destinataire précis un article de journal, raconter à son ami le dernier livre qu'on a lu... mais le fait-on ? Et s'agit-il bien d'interaction, dans ce « dialogue » homme-machine, sans contraintes autres que techniques, d'où s'absentent la pression sociale, les indices expressifs fondateurs de l'altérité présente dans tout échange humain : réactions du regard, d'un geste, d'une mimique ? tout ce qui relève de l'influence et de la tension interhumaine...

- 65 Si l'on évite de technologiser l'homme, c'est peut-être un être de choix, aux habiletés expressives diversifiées qui apparaît. Une pédagogie alternée qui associerait le travail en petits groupes, les mises au point individuelles sous forme d'entretiens personnalisés avec un enseignant, le travail personnel assisté par ordinateur et l'immersion linguistique permettrait sans doute une intégration équilibrée de ces nouveaux outils, qui, s'ils restent des outils, constituent à l'évidence un étayage fort de l'exigence de variété, d'adaptabilité et de souplesse de toute relation d'enseignement/apprentissage.

8. Vers une didactique réactionnelle

« Les signes linguistiques n'ont de sens que si nous les considérons unis inséparablement au mouvement expressif, lequel vit un instant, meurt et ne se répète plus jamais identique à lui-même. »

LEROY M. : « Individualisme et linguistique », in **Problèmes du langage**, Revue **Diogène**. Paris, Gallimard, 1966, p. 181.

- 66 On n'apprend jamais que ce qui répond à un besoin, à un manque, ce qui permet de rétablir, réellement, imaginativement ou symboliquement, un déséquilibre ressenti. On n'apprend jamais que ce dont on a déjà « une petite idée » (utilité, bénéfices possibles, conformation...). Enfin, on apprend autant par l'observation, la pratique, l'imitation que par la conceptualisation et la systématisation, en fonction de nos habitudes culturelles, sociales, et de notre histoire personnelle. Ces quelques options nous ont amené à envisager la présente entrée didactique.
- 67 La didactique réactionnelle²⁶ prend appui sur les **réactions** immédiates et « naturelles » (bien que marquées par sa culture et son histoire personnelle) d'un **sujet** à une **stimulation**. Face à un objet, à une situation, à un élément linguistique ou non, compte tenu de nos acquis et déterminations, nous réagissons par une performance verbale (orale ou écrite) ou comportementale. Cette réaction est le plus souvent appréciative, **affective**, et les deux moyens les plus immédiats dont nous avons besoin, en situation de communication ordinaire en langue étrangère, sont des **appréciatifs** et des **nominatifs**, ainsi que, très vite, des **modalisateurs**²⁷ et, afin de nous permettre de réaliser notre projet expressif (bien davantage qu'un scolaire projet de correction), des **moyens métalinguistiques et métacommunicatifs**.
- 68 C'est dans une perspective d'abord interculturelle que se situe la didactique réactionnelle, puisqu'elle prend en compte cette dimension dans la nature et les modes de manifestation des stimulations et des réactions. C'est ensuite dans une perspective de **l'ordinaire de l'exercice du langage** qu'elle pose son action : les réactions les plus naturelles, quotidiennement, sont articulées à de l'émotionnel, et mettent sur un même plan des éléments corporels, comportementaux, oraux et éventuellement écrits. Enfin, elle fait une place à **l'élaboration cognitive** car si elle prône résolument une **pédagogie de l'accompagnement** (des codes acquis vers la variété et la diversification des codes-cibles que l'école propose), elle intègre un moment de **mise en forme systématique et**

de conceptualisation, justifié par le fait que dans l'expression de la réaction (et plus tard dans la dynamisation du projet expressif) les moyens **font défaut** (de là le recours métacommunicatif à autrui) et qu'un retour, qu'une saisie réflexive se révèle utile (mode d'accès au savoir qui vient compléter les deux autres modes déjà mis en œuvre, l'essai/erreur et la production analogique).

- 69 C'est ici un homme qui conquiert, dans une relation sociale de médiation, les comportements, linguistiques et corporels, tous culturellement marqués, utiles à la mise en scène de sa parole, à la réalisation d'un effet sur autrui et sur soi-même, à la réalisation d'une tâche, un homme qui assume pragmatiquement l'expression de son affectivité, avant que cette même réaction prenne des formes plus élaborées (commentaire, justification, explication...) et que, de simples objectifs à atteindre, l'expression elle-même s'organise en un **projet expressif** où le sujet, maître de ses mots, gère une potentialité de structures discursives pertinentes selon les situations et les effets visés. La **conscience linguistique** — et l'accès au cognitif — advient d'abord par le principe de différencialité (on prend conscience de la langue et de son fonctionnement, de sa culture et de la culture de l'autre par les différences et les ressemblances, manifestées d'abord émotionnellement, puis parlées, comparées, explicitées surtout). Ensuite par le retour obligé du sujet sur ses **acquis** face à une tâche, sur les **pré-requis** de celle-ci, l'écart entre acquis et pré-requis définissant, dans ce que Vygotski nomme la zone de proche développement, les connaissances à construire en fonction d'un objectif : c'est le principe de **justification** de la tâche.
- 70 La didactique réactionnelle se propose d'accompagner l'élève, des expressions verbales de manifestations émotionnelles immédiates à des prises de position étayées qui disent le sujet, son assumption discursive variée, bref, de l'aider à conquérir les moyens de la manifestation de son projet expressif.
- 71 La langue apparaît ainsi essentiellement comme **outil de positionnement**²⁸ d'un sujet, affectivement puis rationnellement, et considère l'homme comme être de repères, être sémiologique aussi, qui marque des dimensions symbolique, imaginaire, affective et axiologique les situations d'interaction sociale qu'il structure.
- 72 La communication est alors subordonnée au projet de dire (et quel qu'il soit : pour dire, faire, organiser sa pensée, s'empêcher de penser, empêcher l'autre de faire, de dire ou de penser, occuper la scène, etc.). L'émergence d'un projet construit, le développement d'habiletés expressives en situation et en interaction sociale, la prise en compte de l'altérité de l'apprentissage, l'appropriation des outils verbaux et non-verbaux, par la conscience linguistique, la reformulation, la systématisation et la considération de la mise en risque de l'image de soi, de la place occupée par l'apprenant²⁹ constituent les référents de cette approche.

Conclusion

- 73 Nous rappellerons les lieux d'interrogation que le tracé rapide que nous avons suivi dans cette étude nous a permis de repérer.

Le versant « enseignement »

74 Sur le versant « enseignement » de l'acte pédagogique, les notions suivantes semblent aujourd'hui dominantes :

- vraisemblance des activités et des relations plutôt que simulation ; en particulier, ce n'est pas la nature authentique ou « inauthentique » du document qui prévaut, mais bien la réaction à celui-ci, qui peut engager l'élève dans la construction de comportements transférables dans des situations quotidiennes ;
- variété des activités et des moyens de réaliser un projet expressif, articulé initialement à une réaction souvent émotionnelle : comportements langagiers, discours et interactions diversifiés, modalisateurs de la position du locuteur, savoirs métacommunicatifs, aptitude à la distanciation, au questionnement, à la problématisation... ;
- pression exercée pédagogiquement construisant en classe un espace d'activité permanente et d'action, non pas de simulation ;
- justification des activités, qu'elles soient pratiques ou cognitives ;
- progression en spirale, modulaire, inductive permettant des itinéraires d'apprentissage individualisés et personnalisés ;
- alternance de travail en commun, individuel (assisté par ordonnateur et entretiens personnels).

Le versant « apprentissage »

75 Sur le versant « apprentissage » : tout apprentissage est affaire de **médiation** et de **construction personnelle**, construction des **représentations de l'objet d'apprentissage**, de soi et des différents **objets de la scène scolaire**, des **connaissances** à acquérir, qui supposent chez l'élève l'aptitude à mettre en cause l'image de soi, la place occupée, les acquis antérieurs, dans la tentative de résolution d'un « conflit cognitif » d'une tâche entrant dans son projet, et d'une conception de l'acquisition comme un travail « en réseaux », incluant l'analogique et non pas exclusivement linéaire.

76 Une didactique du sujet suppose que soit mis l'accent sur les options suivantes :

- l'intérêt pour des objectifs, base éventuelle de l'élaboration d'un Projet expressif plus développé, qui inclut la recherche d'un effet sur autrui et, finalement, d'un effet sur soi ;
- mise en scène de soi et de sa parole en tenant compte des contraintes situationnelles ;
- nécessité de se situer dans un appareil de repères permettant une relative sécurité symbolique ;
- **adaptabilité** requise par la variété des échanges qui présuppose une confiance dans le langage, la langue, les normes, les usages et dans sa propre parole renvoyée.

77 La dimension sociale apparaît dans les choix relatifs aux critères qui suivent :

- la culture (pratiques, comportements langagiers...) est indissociable de l'appropriation du langage ;
- les normes d'utilisation des variétés discursives ancrent un apprentissage dans la réalité sociale d'une langue ;

- les variétés discursives et comportementales représentent les outils de l'« homme d'expression ».

78 Enfin, rappelons que tout enseignement propose :

- trois entrées qui ne peuvent se saisir chacune que dans la conception d'une **stimulation** du sujet suscitant chez lui une réaction : un défi, une tâche à résoudre ou le contrat (ou encore un projet de réalisation) ;
- trois modes d'accès au savoir : par analogie, par essai/erreur, par conceptualisation/systématisation en fonction des déterminations sociales, psychologiques ou culturelles du public ;
- trois dimensions de l'apprentissage : hédonique, fonctionnelle, ou intégrative/valorisante.

79 Il s'agit aujourd'hui de faire la place à une diversité d'options et de moyens qui s'articulent à une conception de l'homme social, sujet de ses performances dont la seule maîtrise d'outils compétentiels ne garantit pas le statut, varié dans ses modes et ses conditions d'apprentissage, et qui communique de manière adaptée aux différentes interactions auxquelles il participe. La communication, les actes de parole (auxquels nous substituons les comportements langagiers, incluant la dimension comportementale elle aussi culturellement marquée) sont subordonnées à la nécessité où nous nous trouvons tous, quotidiennement et inévitablement, de prendre place dans le monde et dans les échanges humains, ce qui implique la conception d'un homme - être de repères et une langue outil de positionnement, aux plans symbolique, axiologique et praxique.

BIBLIOGRAPHIE

BEACCO J.-C. : « Approche communicative : quels rythmes méthodologiques ? », in *Le Français dans le Monde*, N° 248, avril 1992. Paris, Éd. conjointe : Hachette - Larousse.

BOUTON C.P. : *Les grammaires de Claude Mauger*. Paris, Klincksieck, 1971.

COSTE D. : « Les discours naturels de la classe », in *Le Français dans le Monde*, N° 183, février-mars 1984. Paris, Éd. conjointe : Hachette-Larousse.

CHEVALIER J.-C. : *La notion de complément chez les grammairiens*. Genève, Droz, 1968.

GANASCIA J.G. : *Les sciences cognitives*. Paris, Flammarion, Collection : Dominos, 1996.

GAYET D. : *Modèles éducatifs et relations pédagogiques*. Paris, A. Colin, 1995.

GAONAC'H : *Psychologie cognitive et éducation, implications dans l'enseignement des langues étrangères*, Thèse pour le doctorat en psychologie. Dijon, Éd. : Université de Dijon, 1986.

HYMES D. : *Vers la compétence de communication*. Paris, Éd. conjointe : Crédif - Hatier, Collection : LAL, 1991.

PERRAUDEAU M. : *Les méthodes cognitives, Apprendre autrement à l'école*. Paris, Armand Colin, 1996.

PUREN C. : *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes - Essai sur l'éclectisme*. Paris, Didier, 1994.

PUREN C. : *Histoire des méthodologies*. Paris, Didier, 1989.

NOTES

1. Au XII^e siècle, la référence en matière de qualité linguistique était représentée par le *native speaker* : « *Mis language est buens, car en France fui nez* », déclare Garnier de Pont Sainte-Maxence, et Conon de Béthune, lui, se plaint d'Alix de Champagne :

« *La raine ne fist pas que cortoise
Qui me reprist, ele et ses fius lis rois.
Encor ne soit ma parole française,
Si la puet on bien entendre en François.* »

2. Geoffroy Tory, en 1529, témoigne de l'importance de fixer la langue — un des rôles des descriptions grammaticales prescriptives - et d'en faire un usage socialement correct : « *Je suis content estre le premier petit indice à exciter quelque noble esprit qui se esvertuera davantage, comme firent les Grecs jadis et les Romains, mettre et ordonner la langue française à certaine reigle de prononcer et bien parler.* » Et d'attendre sa récompense : « *Pleust à Dieu que quelque noble seigneur voulust proposer gages et beaux dons à ceulx qui ce porroient bien faire !* »

3. Cette ambition utilitaire et praticienne guidera longtemps les grammairiens, à témoin Gabriel Meurier : « *Coloques familiares muy convenientes y mas provechosas de quantos salieron fasta agora para qualquiera qualidad de personas desseosas de saber hablar y escribir espanol y francès* » - l'utilité étant double - sinon triple ou quadruple, ce manuel, comparatif comme la plupart de ceux paraissant à cette époque, permettant un usage en quelque sorte réversible pour apprendre le français ou l'espagnol. Ou encore : « *Conjugaisons, Règles et Instructions mout propres et necessairement requises, pour ceux qui désirent apprendre François, Italien, espagnol et Flamen : dont la plupart sont mises par manières d'interrogations et responses.* » (1658). *Les jeunes publics ne sont pas négligés* : « *La première et la seconde partie des dialogues François pour les jeunes enfants* » (1567).

4. La garantie de qualité est requise ! ainsi Charles Maupas titre son ouvrage, en 1607 : « *Grammaire françoise contenant reigles tres certaines et adresse tres asseurée à la naïve (native) connoissance et pur usage de nostre langue. En faveur des estrangiers qui en seront désireux.* »

5. C'est sur le modèle des grammaires du latin que les premières descriptions du français se fondent, et l'on trouve des tableaux de déclinaisons du français. **Singulier** - Nominatif : le, la ; Génitif : de, du ; Datif : à, au ; Accusatif : le, la ; Ablatif : par. **Pluriel** - Nominatif : les ; Génitif : des ; Datif : aux ; Accusatif : les ; Ablatif : par. Et, de même : le home, de lhôme, à lhôme...

6. Le bain linguistique, l'imprégnation est alors courante, associé à la réflexion — et à l'entraide, comme en témoigne ce texte du Père de Dainville : « *Pour les élèves français envoyés parmi nous par leurs parents, afin d'apprendre l'allemand, on n'emploiera jamais de précepteurs français, de peur qu'ils ne deviennent plus négligents à apprendre la langue allemande... Il faut veiller que les élèves sachant bien l'allemand aient cette charité à l'égard de leurs camarades qui l'ignorent de leur expliquer la syntaxe et la morphologie.* »

7. **Grammaire de Maupas**, Préface, 1626 :

« *Étranger désireux de. nostre langue apprendre
Employe en ce livret et ton temps et ton soin
Que si t'enseignement plus ample il t'est besoin
Vien-ten la vive voix de l'auteur même entendre.* »

Ces manuels sont à plusieurs entrées ; ainsi, la Grammaire de Guillaume Beyer, en 1662, associe comparativement trois langues : « *Vestibule, introduisant à la vraye Instruction des trois langues, la Française, l'Angloise et la Flamende.* »

8. Il s'agit là d'une « motivation » forte, ainsi Samuel Bernard propose en 1613 son « Tableau des Actions du jeune gentilhomme, divisée en formes de dialogues. Pour l'usage de ceux qui

apprennent la langue française, Parsemé de Discours, Histoires, Sentences et Proverbes, non moins utiles que facétieux. » : agrément, facilité, utilité, diversité sont au rendez-vous...

9. La mémoire sous-tend l'approche qui se construit : « *Comment la mémoire faut-il exercer ? Premièrement par une diligente attention, c'est-à-dire ayant l'esprit ententif [sic] et dressé à ce que nous entendons et lisons ; et puis en répétant souvent la même chose : finalement en montrant aux autres les choses que nous avons appris.* » conseille le Père Lamy en 1640, et l'on notera l'importance qu'il accorde à la mise en œuvre des savoirs dans une interaction que l'on pourrait nommer reformulation. L'échange entre élèves constitue d'ailleurs un principe couramment appliqué, tant dans l'apprentissage du latin que du français : « *je croy que pour leur rendre ceci fort utile, il sera bon en les faisant exercer les Regles, de les accoutumer à se demander l'un l'autre. D'où vient Itineris [sic] ? D'où vient Iovis ? et non pas : comment Iter et Jupiter ont ils au génitif.* »

10. Puren, dans son *Histoire des méthodologies*, p. 130 sv., rappelle que le terme même de « **méthode directe** » apparaît le 15 novembre 1901, mais que le livre de Gouin, en 1880 : *L'Art d'enseigner*, pose les bases de cette approche.

11. Ces méthodes tentent de prendre appui, dans l'espace de la classe, sur des « [...] conditions aussi naturelles que possible [...] de même que l'enfant apprend sa langue maternelle à force d'y être exposé, de même le candidat à la maîtrise d'une langue étrangère n'atteindra son but que si l'enseignement lui donne l'occasion d'une pratique constante. » - COSTE D. : « Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du FLE : remarques sur les années 1955-70 », in *Langue Française*, N° 8, décembre 1970, p. 9. (« **Apprentissage du FLE** »). Paris, Larousse, pp. 7-23.

12. Pour des raisons d'économie, nous traitons sous un même intitulé des méthodes qui ne se font écho que partiellement : oral prioritaire, recours à la manipulation structurale, référence au Français fondamental, progressions... Mais le conditionnement n'est caractéristique que des audio-orales (Le français actuel par ex., ainsi que les *Exercices pour le laboratoire de langue - Cedamel*) et de certaines méthodes SGAV. Puren (*Op. cit.*, pp.354-355) classe ces outils pédagogiques en trois générations.

13. GAONAC'H, dans son ouvrage - Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère. Paris, Éd. conjointe : Crédif - Hatier, Collection : LAL, 1987, p. 15 - « *Apprendre une langue n'est pas une activité intellectuelle, ce n'est pas apprendre quelque chose, mais apprendre à faire quelque chose. Une fois acquis, un mécanisme peut être généralisé par des changements minimaux dans la structure acquis : on peut alors amorcer une généralisation grammaticale sans énoncer de règle...* »

14. Partisans plutôt que pédagogues, car comme l'observe Gaonac'h et comme nous avons pu nous-même le montrer dans notre thèse, les praticiens n'ont jamais véritablement suivi à la lettre ces principes, leur préoccupation étant davantage de se libérer du joug de la tradition en prenant argument du prestige de la linguistique alors structuraliste, immanente, phrastique, centrée sur l'oral et la forme, sans pour autant s'y soumettre, conscient qu'ils étaient de la globalité de l'acte de communication...

15. « *Le schéma stimulus-réponse étant [...] réduit à des performances prédéterminées et parfaitement mécanistes au laboratoire de langue ou en classe, on ne doit pas s'étonner si le passage de la manipulation à la communication se fait mal et si le sens ensuite résiste ;* » observe D. Coste, *Op. cit.*, p. 36.

16. En fait un adulte, comme l'indique E. Roulet dans *Présentation et guide d'emploi* (Strasbourg, 1977). Il précise : « [...] si Un Niveau-Seuil peut contribuer à déterminer le contenu d'un cours de français, il ne fournit aucune information sur d'autres problèmes cruciaux pour les auteurs de cours comme l'établissement d'une progression de la matière à apprendre et le choix des activités pédagogiques propres à développer une compétence de communication en langue seconde » ; (p. 16). S. Moirand dans *Enseigner à communiquer en langue étrangère* (Paris, Hachette, 1990, pp. 9-10) cadre la communication comme : « [...] un échange interactionnel entre au moins deux individus situés socialement. »

17. Cf. - RICHTERICH R. : « Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes », in - TRIM. J. et al. (éds.) : *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, pp. 35-66.

18. BEACCO J.-C., dans son article - « Approche communicative : quels rythmes méthodologiques ? », in *Le Français dans le Monde*, N° 248, avril 1992. Paris, Éd. conjointe : Hachette - Larousse, p. 42 - souligne l'importance d'une approche discursive et conversationnelle de la communication, où selon nous, s'implante et se développe le projet expressif, que risque de morceler une saisie restrictive de son fonctionnement par les seuls actes de parole : « [...] il est probablement opportun d'éviter l'émiettement fonction par fonction qui fait perdre de vue les cohérences discursives au sein des situations d'échanges. »

19. Il faut en effet considérer que ce qui peut présenter un intérêt dans le recours à ces matériaux, hors leur vertu d'intérêt immédiat et de curiosité, consiste en leur fonction de déclenchement de comportements authentiques. On ne lit pas un article de journal pour produire de manière analogique un article de journal, mais bien pour s'informer, et peut-être, manifester ensuite son opinion, le résumer pour le voisin, mettre en évidence sa pertinence - le commenter - ou les positions de son auteur : ce qui doit être authentique, ce n'est pas tant le document que la performance en réponse, elle-même didactique si et seulement si elle permet une construction de savoirs...

20. « Les activités de classe devraient simuler au plus près les échanges auxquels l'apprenant est susceptible d'avoir affaire en langue étrangère » déclare D. Coste dans - COSTE D. : « Les discours naturels de la classe », in *Le Français dans le Monde*, N° 183, février-mars 1984. Paris, Éd. conjointe : Hachette - Larousse, p. 22 - avant d'ajouter : « Simuler d'éventuels usages futurs ne suffit pas : ce qui compte, c'est que les apprenants s'engagent eux-mêmes dans des événements de communication qui leur importent... » En effet, ils **doivent** : comment y parvenir ? Nous développerons quelques pistes dans le passage qui suit concernant la Didactique réactionnelle.

21. Pour nous, sur le terrain didactique, mais aussi dans le champ sociolinguistique, la représentation est comprise comme construction marquée de culture et de social, à la fois individuelle et groupale, et tout autant organisatrice du monde que mode d'emploi de celui-ci, mais aussi d'affectivité, de symbolique, de valeurs... Il ne semble cependant pas que les courants du cognitivisme voient dans cette notion autre chose qu'une organisation d'éléments informationnels.

22. Les guillemets marquent le doute du rédacteur, en cela qu'une stratégie ne constitue jamais un observable, mais se déduit de comportements, ce que souligne Gayet (p. 79 sv.). Parlons alors prudemment de styles d'apprentissage, d'opérations psycholangagières (c'est-à-dire manifestées par le langage) en attendant que le psychologue cognitiviste nous dévoile le mystère de ces opérations mentales et de ces conduites toutes intérieures que l'on présuppose sans doute à juste titre, mais, pour le moment, dans un acte de foi...

23. Même si l'on pose que les structures cognitives présentent des invariants, les profils, les stratégies et les itinéraires d'apprentissage décrivent des espaces singuliers. La notion de « style cognitif » renvoie à — HUTEAU M. : « Style cognitif et pensée opératoire », in *Bulletin de psychologie*, 1980, XXXIII, 345, p. 667-674. Un panorama rapide en est donné in PERRAudeau, p. 46.

24. M. Perradeau recense dans son ouvrage (p. 69 sv.) les démarches visant à la construction des « opérations mentales » et celles qui visent une aide à l'apprentissage.

25. Jusqu'à ce que la « réalité virtuelle » ne vienne replonger l'acteur dans le fictif...

26. Cette conception prend appui sur les travaux du groupe de recherche DIDAXIS de l'Université Paul Valéry (Montpellier III).

27. Ce que rappelle F. François dans une conférence rapporté in *Kaléidoscope polyphonique*, ss dir. G. Francequin, Paris, INETOP/CNAM, 1998.

28. « Qu'exprime donc le langage, s'il n'exprime pas des pensées ? Il présente, ou plutôt il est la prise de position du sujet dans le monde de ses significations ». MERLEAU-PONTY M. : *Op. cit.*, p. 225.

29. L'étude de ces conditions constitue, à côté des dimensions disciplinaire (connaissance de l'objet d'enseignement/apprentissage) et méthodologique, la dimension écodidactique

AUTEUR

ALAIN COIANIZ

Didaxis, Université de Montpellier II