

**PUREN 1992a.** « Spécificités de l'enseignement / apprentissage scolaire des langues étrangères et formation initiale des enseignants ». *Les Cahiers de l'EREL* (Centre de Recherches en Linguistique Appliquée et Didactique des Langues de Nantes – CLAN) n° 4, 1992, pp. 25-37.

## **SPÉCIFICITÉS DE L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE SCOLAIRE DES LANGUES ÉTRANGÈRES ET FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS**

Depuis trois décennies, la didactique scolaire des langues étrangères (DLE) ne fait que suivre, tant bien que mal, des évolutions commencées et menées en dehors d'elle. Tous les modèles dominants dont elle s'est inspirée pendant cette période – méthodologie audio-orale, méthodologie audiovisuelle, approche communicative –, ont été en effet élaborés à l'origine pour des publics adultes. Aussi la réflexion en didactique scolaire a-t-elle tendu à se limiter à une problématique de l'*adaptation* de modèles universels à des particularités du contexte scolaire que l'on se représentait négativement, comme autant de contraintes empêchant l'application intégrale de ces modèles.

Cette situation de dépendance "ne peut plus durer". Dans les deux sens de cette expression.

1. **Cette situation ne peut plus se maintenir** dans le contexte didactique actuel, où il n'y a plus de modèle dominant, où l'on ne croit plus à la méthodologie idéale, et où s'impose une vision systémique qui attribue à l'ensemble des particularités de toute situation d'enseignement / apprentissage le statut d'élément à part entière du champ didactique: en d'autres termes, ces particularités ne sont plus considérées négativement comme des contraintes à l'application d'une méthodologie élaborée ailleurs, mais au contraire positivement *comme des paramètres d'élaboration de démarches méthodologiques spécifiques*.

2. **Cette situation ne doit plus se maintenir** maintenant que la didactique, avec la mise en route des IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres), se retrouve constituer le noyau dur de la formation initiale professionnelle des enseignants de langues. C'est pour nous, didacticiens scolaires, non seulement une question de crédibilité disciplinaire, mais encore et surtout une exigence déontologique: nous avons la responsabilité de préparer nos étudiants à devenir des professionnels de l'enseignement *scolaire*. Le contexte actuel de la didactique des langues, tel que je l'ai présenté plus haut, permet précisément de concevoir enfin celle-ci comme une formation initiale à une didactique spécifique.

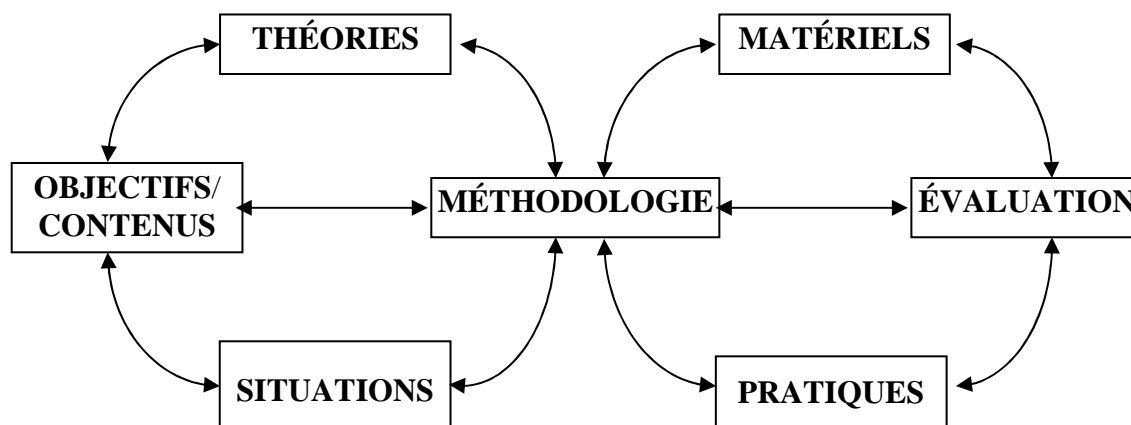
Il est donc urgent de repérer et de décrire systématiquement ces spécificités, et d'analyser leurs implications méthodologiques. L'objectif du présent article est de proposer une ébauche de ce travail.

Je partirai du schéma que j'ai adopté à la suite de mes recherches historiques pour représenter le champ de la DLE<sup>1</sup>:

---

<sup>1</sup>. J'ai proposé pour la première fois ce schéma dans un article intitulé "L'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères en France au XIX<sup>e</sup> siècle ou la naissance d'une didactique", *Langue Française* n° 82, mai 1989.

Schéma n° 1



Je définis rapidement quelques termes qui peuvent prêter à confusion, en les situant pour plus de clarté au seul niveau de *l'enseignement*<sup>2</sup>:

- **théories**: ce sont les dites "théories de référence", ou encore "théories annexes" ou "connexes": les trois principales sont la linguistique, la psychologie de l'apprentissage et la pédagogie générale.
- **matériels**: ce sont les matériels didactiques: cours constitués, grammaires, dictionnaires, documents authentiques introduits par le professeur, etc.
- **pratiques**: il s'agit des pratiques d'enseignement, de ce que fait concrètement le professeur en classe et que l'on peut décrire sous différentes formes de classement et d'interprétation de ses actes<sup>3</sup>: procédés, techniques, méthodes, approches, démarches, méthodologies.
- **situations**: on place sous ce concept des paramètres très nombreux et très hétérogènes, que l'on peut regrouper cependant sous cinq rubriques différentes:

1. *l'enseignant*: sa formation, son expérience, ses habitudes d'enseignement, sa personnalité et son caractère...;

2. *la classe*: le nombre d'élèves, d'heures de classe par semaine, d'années de cours déjà suivies, le nombre ainsi que la localisation de ces heures dans l'emploi du temps<sup>4</sup>...;

<sup>2</sup>. Une approche complète du champ didactique devrait en effet considérer simultanément les autres niveaux que constituent les apprenants, l'institution scolaire, les concepteurs de matériels et l'environnement socio-familial, ainsi que leurs relations entre eux. Sur ce problème de la description de la *complexité* du champ didactique, je renvoie à mon article à paraître dans la revue *Le Français dans le Monde* (n° 244, octobre 1991).

<sup>3</sup>. Je définis l'acte comme *l'unité minimale de comportement à objectif didactique assignable*: écrire un mot au tableau, demander à un élève de répéter, évaluer oralement la réponse d'un élève, etc.

<sup>4</sup>. Une heure de classe un lundi matin de 9h à 10h est qualitativement différente d'une autre placée juste avant le week-end, un vendredi soir de 16h à 17h.

3. *les élèves*: leur âge, leur personnalité, leur caractère, leur maturité, leur motivation, leur profil d'apprenant et leurs habitudes d'apprentissage...;

4. *la langue enseignée*: son rang par rapport aux autres (LV1, LV2, LV3), son statut dans la société, sa proximité par rapport à la langue source...;

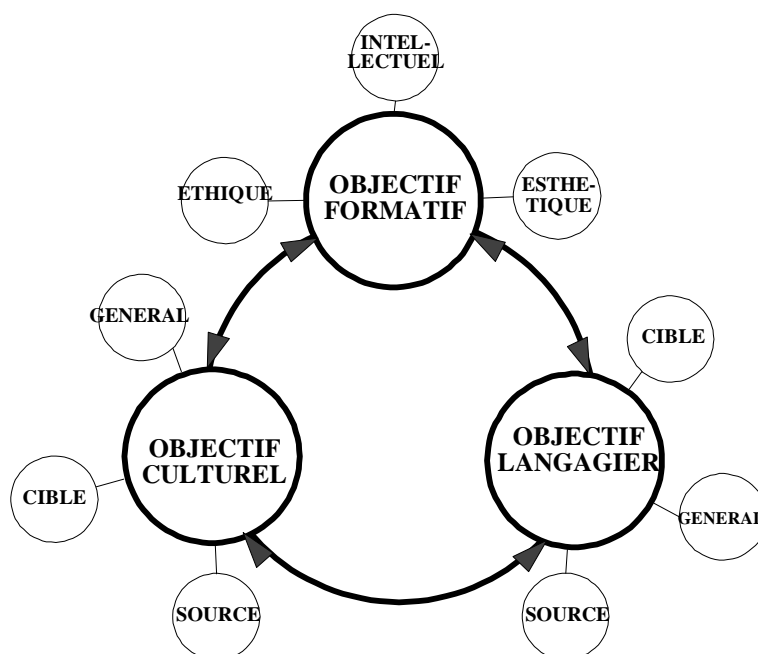
5. *les conditions de travail*: l'aménagement et l'acoustique des salles, le matériel disponible...;

J'utiliserai ici ce schéma de la DLE comme cadre d'analyse des spécificités de la Didactique Scolaire des LVE, en passant en revue ses différentes composantes.

## 1. Les objectifs

La Didactique scolaire des LVE n'a pas à prendre en compte seulement l'objectif d'apprentissage de la langue étrangère comme outil de communication, loin s'en faut! En France et au moins dans les autres pays latins, il existe trois objectifs fondamentaux, chacun d'eux étant lui même décomposable en trois autres. J'en ai proposé récemment<sup>5</sup> la représentation schématique suivante:

**Schéma n° 2**



Quelques définitions:

*Objectif langagier source* : l'enseignement d'une langue étrangère permet par comparaison une meilleure connaissance et une meilleure maîtrise de sa propre langue.

*Objectif langagier général* ou "compétence langagière générale": l'enseignement scolaire d'une LVE doit faciliter l'apprentissage ultérieur de toute autre LVE.

*Culture cible*: l'enseignement d'une culture étrangère permet par comparaison une meilleure compréhension de sa propre culture.

<sup>5</sup>. "Littérature et objectifs dans l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères: enjeux historiques", *Les Langues Modernes* n° 4, 1990, pp. 31-46.

*Culture générale*: cet objectif, hérité de la philosophie de la Renaissance et du Siècle des Lumières, concerne la connaissance de "l'homme en général", de l'humanité commune à tous les hommes au delà des diversités culturelles et historiques.

## 2. L'évaluation

- A part celui de langue étrangère, tous les autres objectifs ne sont pas "opératoires" dans le sens où soit ils ne sont pas évaluables (les objectifs éducatifs, bien sûr, mais aussi les objectifs linguistiques de "langue maternelle" et "langue générale"), soit ils le sont très difficilement (les objectifs culturels);
- Ce qui rend l'évaluation plus difficile encore (s'il était possible!), c'est que tous ces objectifs, à l'exclusion de celui de "langue étrangère", ne sont pas spécifiques à l'enseignement de telle ou telle LVE:
  - Toutes les autres matières scolaires concourent aux objectifs éducatifs<sup>6</sup> et à celui de "culture générale";
  - Toutes les langues (langues étrangères, mais aussi langue maternelle et langues mortes) concourent à l'objectif de compétence langagière générale;
  - D'autres enseignants, ceux de français, sont chargés spécialement de l'amélioration de la maîtrise de cette langue;
  - L'histoire et la géographie interviennent aussi dans la connaissance de la culture étrangère.
- Les autres matières scolaires interviennent encore dans l'évaluation institutionnelle par le jeu des coefficients. Avec les incidences importantes que l'on connaît bien sur la motivation et la stratégie des élèves face à l'apprentissage de la langue;
- Dernière spécificité forte de la problématique de l'évaluation en didactique scolaire: la grande influence qu'exercent les modes d'évaluation sur les méthodes d'enseignement. Je pense en particulier au second cycle (les trois dernières classes du cursus), pendant lesquelles le professeur, de lui-même ou sous la pression des élèves, tend souvent à préparer ceux-ci moins à la pratique de la langue étrangère qu'à la passation des épreuves terminales du baccalauréat.

## 3. Les matériels

Les conditions de travail, le grand nombre d'heures de classes à des niveaux différents, les lacunes dans la formation didactique, mais aussi le rôle important que joue le manuel pour les élèves (en raison de leurs propres situations d'apprentissage), le cycle assez lent de remplacement des manuels (de 5 à 10 ans en moyenne, parfois plus), l'existence de séries de manuels couvrant la totalité du cursus (de la classe de 6<sup>e</sup> à la classe terminale)...: on pourrait allonger la liste de ces facteurs qui donnent au manuel un poids très important, et jusqu'ici très méconnu me semble-t-il<sup>7</sup>, dans le champ de la didactique. On peut penser en particulier qu'aussi bien la méthodologie d'élaboration des

<sup>6</sup>. Cf. le rôle prééminent accordé de nos jours aux mathématiques dans la formation intellectuelle.

<sup>7</sup>. Cf. cependant la recherche de Michèle TOURNIER et Michèle NAVARRO, *Les professeurs et le manuel scolaire*, INRP, coll. "Rapports de Recherches" - 1885 n° 5, Paris, juin 1985. Parmi les 2.282 questionnaires de l'enquête effectuée auprès des enseignants, 459 portaient sur les manuels de langues vivantes.

matériels didactiques que leur méthodologie d'application<sup>8</sup> influent fortement sur les pratiques et les principes méthodologiques des enseignants.

#### 4. Les situations d'enseignement

C'est le point qui a toujours attiré l'attention des enseignants, parce qu'on trouve là des spécificités qui ont des incidences immédiatement et constamment perceptibles par eux sur les méthodes utilisables, la difficulté de leur travail, et sa rentabilité. La liste en est très longue, et je me contenterai d'énumérer ici les paramètres qui ont été le plus tôt et le plus fréquemment mis en avant par les professeurs depuis l'apparition de la première méthodologie spécifique à l'enseignement scolaire des LVE -la méthodologie directe- dans les dernières années du XIX<sup>e</sup> siècle:

4.1. Classes en général très nombreuses (40 est actuellement le maximum autorisé en second cycle en France, mais les classes de plus de 35 sont devenues la règle). De tels effectifs sont tout-à-fait disproportionnés eu égard à l'exigence de pratique orale de la part des élèves.

4.2. L'hétérogénéité des niveaux des élèves, qui est en partie un effet induit par le principe méthodologique fondamental depuis la méthodologie directe, à savoir l'enseignement de la langue par la langue. L'élève plus faible se retrouve pris dans un effet vicieux de "boule de neige", ses difficultés générant par elles-mêmes de nouvelles difficultés.

4.3. L'absence de motivation interne. Les élèves de l'Enseignement scolaire constituent ce que l'on appelle "un public captif" qui, sauf exceptions, n'a pas encore de "besoins" personnellement ressentis en LVE.

4.4. L'enseignement / apprentissage conjoint de nombreuses autres matières. Certaines, d'une part, sont considérées comme plus importantes par les élèves et la société. L'augmentation du volume horaire global et des contenus académiques dans le second cycle, d'autre part, était déjà donné par les méthodologues directs du début du siècle comme l'explication la plus plausible à ce tassement et souvent même à cette régression dans l'apprentissage constaté entre le premier et le second cycle. Enfin, les différences dans les méthodologies d'enseignement utilisées pour les LVE simultanément étudiées doivent avoir des effets qui jusqu'à présent, à ma connaissance, n'ont pas fait l'objet d'une recherche particulière.

4.5. Lié à toutes les caractéristiques précédentes, le problème de la régulation du travail collectif: une part très importante de l'énergie du professeur, en classe, consiste à "remuer" ses élèves... ou à les "tenir".

4.6. Je rajouterai un sixième point, qui me paraît essentiel bien qu'il ait lui aussi très peu attiré l'attention des chercheurs jusqu'à présent: l'enseignement scolaire des LVE présente cette autre forte particularité d'être un enseignement *de longue durée* (3, 5 ou 7 ans dans la plupart des cas), en extensif, et avec de nombreuses interruptions dont l'une est prolongée (les deux mois de vacances d'été). L'importante déperdition des acquis qu'un tel rythme provoque oblige les enseignants à des reprises constantes et à des "révisions générales" périodiques: la gradation linguistique d'un cours scolaire de LVE ne peut être ni linéaire, ni même "en spirale", tout simplement parce qu'il n'y a à aucun moment de véritable acquis collectif dans les classes.

---

<sup>8</sup>. La *méthodologie d'élaboration* est celle qui a guidé les concepteurs d'un manuel; la *méthodologie d'application* est celle qu'induit l'utilisation de ce manuel. Les deux ne coïncident jamais tout-à-fait, et les écarts sont même parfois très importants.

Ce facteur temps est essentiel, car il augmente fabuleusement **la complexité du champ de la didactique scolaire des LVE**, en ajoutant le facteur *variabilité* à la multiplicité, à la variété et à l'hétérogénéité de ses paramètres. De fortes variations peuvent intervenir par exemple:

- dans la psychologie des apprenants: l'élève de terminale n'est plus le même individu, ni le même type d'apprenant, que celui qui l'a commencé en classe de 6<sup>e</sup>;
- dans le degré de motivation des élèves: tous les enseignants opposent la spontanéité et l'enthousiasme des "petits sixièmes" à la réserve et l'inertie de beaucoup d'adolescents de troisième, qui se mettent à trouver ridicule de jouer des saynètes, de marquer l'accent étranger,... et participer en classe;
- dans les méthodologies d'enseignement, en raison de la succession de professeurs et de manuels différents;
- parfois même dans le rang de la LVE apprise, certains élèves permutant LV1 et LV2 avant le baccalauréat.

## 5. Les théories

Ce qui me semble caractériser cette composante du champ de la didactique scolaire des LVE, c'est l'importance qu'y prennent tout naturellement les théories qui paraissent pouvoir apporter des réponses aux problèmes liés aux spécificités des situations scolaires. Il s'agit en particulier de tout ce qui concerne:

- la gestion de la relation enseignant-élèves et élèves-élèves, en réponse aux effectifs chargés et aux problèmes de gestion du groupe-classe;
- la pédagogie différenciée, en réponse à la grande hétérogénéité des niveaux;
- et les méthodes actives, en réponse à l'absence de motivation interne chez les élèves.

Ce sont plus souvent ces problèmes que des questions de linguistique ou de psychologie de l'apprentissage qui préoccupent les enseignants<sup>9</sup>.

## 6. Les méthodologies

Elles sont prises dans un réseau très dense d'interrelations avec la totalité des autres composantes du champ didactique, qui les rend difficiles à décrire isolément. La méthodologie qu'applique chaque enseignant est ainsi déterminée non pas seulement par sa propre expérience pratique, mais aussi par ses objectifs, par ses conceptions concernant l'apprentissage de la langue, par les matériels qu'il utilise, par les examens auxquels il prépare, et par les conditions dans lesquelles il enseigne.

Il serait nécessaire d'évaluer sur ces méthodologies l'impact, *a priori* très fort, d'un certain nombre de paramètres propres à l'enseignement scolaire tels que:

- la longueur du cursus, qui pose par exemple des problèmes bien connus de continuité et de cohérence entre l'enseignement du premier et du second cycle;

---

<sup>9</sup>. Je ne veux pas dire par là, bien entendu, que la linguistique et la psychologie de l'apprentissage doivent être négligés en formation initiale et continuée. Mais il faudrait sans doute concevoir prioritairement leur étude dans la perspective des aides qu'elles peuvent apporter à l'analyse et au traitement des problèmes spécifiques à l'enseignement scolaire des LVE.

- l'existence de traditions méthodologiques propres à chaque langue; il suffit pour s'en convaincre de comparer les instructions des différentes inspections de langues, ou d'écouter les enseignants confronter leurs approches dans un stage inter-langues;
- des situations d'enseignement très défavorables à la poursuite de l'objectif pratique donné officiellement comme prioritaire: d'où la mise en place, au niveau des méthodologies, de stratégies de contournement et de compensation.

## 7. Les pratiques

Comme les méthodologies, elles sont fortement déterminées par les particularités des autres composantes du champ de la didactique scolaire, mais nous ne disposons pour l'instant que de très peu d'informations sur elles<sup>10</sup>. Des recherches à grande échelle seraient nécessaires sur des points tels que:

- l'impact des différentes méthodologies auxquelles sont exposés les enseignants, en particulier celles préconisées par l'inspection, et les méthodologies d'élaboration et d'application des manuels (cf. *supra* le point **3. Les matériels**);
- les effets de la perspective historique personnelle chez les enseignants qui ont, au cours de leur carrière, connu une succession de méthodologies officielles différentes, voire opposées, et plus généralement les effets dus à la longueur de la carrière (30 ans et plus).
- la gestion de la variété, de la variabilité et de l'hétérogénéité des paramètres à prendre en compte dans la pratique d'enseignement scolaire des langues.

On aura compris pourquoi, dans les limites du présent article, il ne pouvait être proposé qu'un cadre général de repérage des spécificités de l'enseignement scolaire des langues vivantes. Plus important cependant que leur description exhaustive est le statut qu'on leur accorde dans la réflexion didactique, et par conséquent la place qu'on leur attribue en formation initiale. Le fait qu'on ne les conçoive plus comme des contraintes extérieures, mais comme des paramètres didactiques, peut y produire des effets pervers dans la mesure où le désir d'innover pour mieux enseigner ne va jamais sans insatisfaction vis-à-vis des situations d'enseignement. Mais c'est aussi la fonction même de la formation initiale que de préparer des professionnels qui savent faire avec la réalité sans pourtant s'en satisfaire. Le domaine du didactique s'arrête là; au delà commence celui du politique.

---

<sup>10</sup>. Jusqu'à présent, seuls les inspecteurs sont matériellement en mesure de recueillir des informations quantitativement significatives sur les pratiques enseignantes. Mais leur optique, de par leur fonction, est plus normative que descriptive.