

L'éclectisme actuel en didactique, est-il le résultat d'une évolution, est-il le début d'une nouvelle ère didactique ?

Docteur Z.Benhamla
Université d'Alger

Résumé :

En abordant le bilan proprement dit de l'évolution de la didactique des langues, il n'est pas inutile de préciser que la notion de didactique procède d'une expansion du champ pédagogique habituel. Alors que celui-ci limitait son intérêt aux aspects strictement linguistiques, hérités d'une description superficielle des faits langagiers, celui de la didactique englobe non seulement les aspects linguistiques, vus sous l'angle de l'apprentissage et de l'utilité d'emploi (actes langagiers et actes de communication), mais aussi les aspects psychologiques et sociologiques relatifs aux perspectives de toute formation : à qui enseigner et pour quoi faire ? Nous appréhendons le parcours de la didactique par le biais des ruptures et des bouleversements, épistémologiques et conceptuels qui ont marqué les différentes générations didactiques conduisant à l'éclectisme. Nous retiendrons deux états de la discipline. Le premier étant marqué par la linguistique appliquée et les méthodologies constituées, correspond à la perspective objet (langue)

Le second état, celui de la pluridisciplinarité, portant sur les approches fonctionnelles puis communicatives, correspond à la perspective sujet (apprenant). Dans cette optique l'éclectisme postérieur ne permet pas encore de classification puisqu'il symbolise, par sa rupture avec le "noyau dur" des méthodologies, une ouverture vers, peut être, une nouvelle ère didactique.

Mots-clés

Parcours – génération – fondements – application – rupture – méthodologie – approche - noyau dur - sujet-objet.

Summary:

In addressing the evolution of language teaching, it is worth to make it clear that the didactics concept is based on expanding of the usual educational field. While this one had strictly limited its interest in linguistic aspects, acquired of a superficial description of linguistic facts, the didactic include not only the linguistic aspect, from the perspective of learning and useful usage (linguistic acts and communication acts), but also psychological and sociological aspects related to the prospect of all training: who teach and for what ?

We understand the didactic course through epistemological and conceptual rupture and disruption, which influenced different didactic generations leading to eclecticism. We retain two states of discipline. The first, being marked by the applied linguistics and the constituting methodologies corresponding the view of the object (the language) the second, relevant to the multidisciplinary, dealing with the functional, then communicative approaches, corresponding the view of the subject (the learner). In this context, posterior eclecticism still hinder the classification since it symbolizes, by its rupture with the "hard core" of methodologies, to a potential opening towards a new didactic era.

Keywords: Course-generation–basic–application-rupture–methodology-hard core-approach- subject-objet.

ملخص:

بالتطرق لحصيلة ما يسمى بتطور علم تعليم اللغات، من المفيد التذكير بأن هذا المفهوم انبثق من توسع اختصاص البيداغوجيا المعتادة. وفي حين أن هذه الأخيرة تحصر اهتمامها حول النواحي اللغوية البحتة التي تعتمد على التوصيف السطحي للمكونات اللغوية، فإن علم التعليم لا يشمل الجوانب اللغوية، من منظور التعلم وضرورة الاستعمال (فعل كلامي/فعل تواصل) فحسب، بل يتعداها ليشمل الجوانب النفسية والاجتماعية المتعلقة بأبعاد كل عملية تعليمية: تعليم من ولماذا؟ حيث إننا على إدراك مسار علم التعليم المرتبط بالقطيعة والاضطرابات المعرفية والتصورية التي ميزت مختلف الأجيال التعليمية والتي أفرزت الانتقائية.

نخلص إلى أن الاختصاص المعرفي يعيش وضعين مختلفين. يتميز أولهما بتأثره باللسانيات التطبيقية والمنهجيات البنيوية، الذي يراعي اللغة. أما الثاني، التعددية والذي يعتمد المقاربات الوظيفية ومن ثم التواصلية، فيراعي المتعلم. من هذا المنطلق، لا تزال الانتقائية التي ظهرت لاحقا تمنع عملية التصنيف باعتبارها ترمز، بفعل قطيعتها مع النواة الأساسية للمنهجيات، الباب للولوج إلى عهد تعليمي جديد.

المفردات الأساسية : المسار، الجيل، أسس، التطبيق، القطيعة، المنهجية، المقاربة، النواة

الأساسية.

L'éclectisme actuel en didactique, est-il le résultat d'une évolution, est-il le début d'une nouvelle ère didactique ?

Notre réflexion sur l'éclectisme est animée par le souci de mettre en évidence la relativité de certaines pratiques didactiques et de leurs fondements présentés comme scientifiques, que n'ont pas confirmé l'éclectisme et d'autres théories didactiques. En effet, ici on justifie encore le maintien de la conception d'une culture dominante animée par le principe de l'égalité des chances, là on prêche un retour au pluralisme, en avançant la justification que sont les sous-cultures et les sous-codes qui ont conduit à l'apprentissage individualisé des langues étrangères. Ce qui nous a conduit à nous poser la question : l'éclectisme actuel en Didactique des Langues Etrangères, est-il le résultat d'une évolution ou bien le signe d'une nouvelle ère didactique ?

La didactique a connu deux moments historiques dans son parcours correspondant à des renversements de perspective tant épistémologique que conceptuelle. Le premier renversement concerne le passage de la Pédagogie à la Linguistique Appliquée et le deuxième renversement concerne le passage de la Linguistique Appliquée à la Didactique/Didactologie des Langues et des Cultures.

C'est un parcours long et productif en théories linguistiques et en application à l'enseignement des langues étrangères. L'élaboration des différentes méthodologies constituées, qu'elles soient d'origine américaine ou d'origine française, en sont le meilleur témoignage. Les méthodologies constituées correspondent à la première période de la discipline, connue sous l'appellation de Linguistique Appliquée (ou didactique de première et deuxième génération), la deuxième période est plus marquée par les approches, approche fonctionnelle et approche communicative (ou didactique de troisième génération). Ces différentes générations ont travaillé sur le "comment enseigner une langue étrangère ?". mais chaque génération avait son centre d'intérêt ou noyau dur. Or, l'éclectisme a rompu avec le noyau dur des différentes générations, il constitue ainsi, peut-être, une ouverture vers une autre ère didactique. C'est ce que nous tenterons d'observer dans cet article, à travers le parcours de la didactique et notamment les bouleversements et ruptures qui ont conduit à l'éclectisme.

1. De la pédagogie à la linguistique appliquée : première rupture

1.1- Génération pré didactique : La génération pré-didactique ou classique est fondée sur une vieille conception du savoir héritée du modèle du XVIII^e siècle où l'enseignement de la langue étrangère faisait partie des disciplines littéraires, considéré à l'époque comme un moyen d'accès à la culture générale.

La langue envisagée consistait en un modèle de langue écrite, à mi-chemin de la langue littéraire et d'une langue sociale standardisée. L'objectif visé était une formation humaniste et élitiste. On étudiait les Lettres et les beaux-arts pour accéder à la culture savante. La culture était synonyme de littérature. Elle passait par l'étude des grandes œuvres littéraires pour accéder à l'écrit littéraire. Les méthodes étaient indirectes (lexicalistes et culturalistes) et la grammaire explicite. La langue maternelle était souvent convoquée, mais on ne pouvait distinguer sa pédagogie de celle de la langue étrangère, puisque les variables sociales et culturelles étaient exclues.

Cette situation a peu évolué, malgré l'influence des principes nouveaux, sociologiques et linguistiques, propres au structuralisme saussurien. Comme la nature structurelle de la langue ou encore l'aspect social de la langue. Son schéma de la communication verbale relève d'une psycho-physiologie basée sur la théorie des localisations cérébrales, aujourd'hui dépassée puisqu'elle ignore la notion de communication telle qu'elle est perçue actuellement.

Même en faisant la part des facteurs historiques et sociologiques, on est frappé de la quasi-inertie du milieu pédagogique à l'égard des besoins naissants au plan de la communication orale, suscitée par les échanges internationaux qui déjà quittaient le domaine privilégié des interprètes et des diplomates. C'est probablement ce décalage qui a conduit, du temps de l'enquête sur le français fondamental conduite par le C.R.E.D.I.F, à une vive critique de l'enseignement des langues vivantes étrangères. De nouveaux fondements linguistiques, psychologiques et pédagogiques commençaient alors à germer pour donner naissance à la Didactique de la première génération.

1.2. Didactique de première génération : La didactique de première génération prend forme sur le plan linguistique avec le structuralisme et ses précurseurs distributionnalistes. L.Bloomfield marque le début d'une nouvelle période, de par sa conception matérialiste et "Behavioriste" des faits linguistiques. Cette conception se résume en termes de structures et combinatoires.

Le schéma de la communication bien connu (S.R.S.R) traduit la nature du processus (s), le stimulus externe pousse quelqu'un à parler représenté par (r), le stimulus linguistique (s) qui provoque une réponse pratique (r). Ainsi s'enchaînent des événements pratiques qui déclenchent l'appel aux facteurs linguistiques. L.Bloomfield, en conduisant la dite analyse linguistique, tentait une "approche scientifique" des faits linguistiques. Mais l'application d'un schéma mécaniste, admis pour rendre compte des phénomènes comportementaux primaires aux échanges langagiers, mettra en évidence les limites pragmatiques d'un tel schéma. C'est sur cette théorie mécaniste du comportement, que va néanmoins se fonder l'enseignement des langues étrangères. L. Bloomfield expose son modèle en termes de stimuli et de réponses affirmant :

« La chose importante dans la langue n'est pas la façon dont elle sonne, mais sa fonction de relation entre le stimulus du locuteur et la réaction de l'auditeur »¹.

Au plan pédagogique, une multitude de méthodes audio-orales et audio-visuelles naissent alors. La première méthode audio-orale du théoricien Skinner se fonde sur un processus mécanique d'apprentissage.

Skinner est l'un des plus célèbres représentants de la théorie de la psychologie de l'apprentissage connu sous le nom de "Behaviorisme".

Ce programme, élaboré par un premier groupe de linguistes, signale un début d'influence du "behaviorisme" sur l'enseignement des langues, proposant des théories essentiellement associativistes (postulant des procédures imitatives et mémorielles), pour rendre compte de l'activité d'acquisition du langage².

L'enseignement est basé strictement sur la forme parlée avec présentation exclusivement orale, réalisée sous forme de dialogue. C'est la méthode dite audio-orale (M.A.O), considérée depuis, comme l'application la plus évidente du behaviorisme à l'apprentissage des langues (1950-1960).

Le deuxième groupe dirigé par le phonéticien P.Guberina, a créé la méthode audio-visuelle structuro-globale, dite de St Cloud-Zagheb, suite à la collaboration de P. Rivenc du C.R.E.D.I.F, pour la réalisation de la méthode Voix et Images de France.

Chaque terme correspond à un principe de la méthode SGAV.

"Audio" : renvoie à la primauté de la langue parlée entendue et vécue dans le cadre de la civilisation et à un corpus lexical fondamental,

"Visuelle" : correspond à la mise en situation et à la recontextualisation du dialogue entendu,

“Structuro” : signale la volonté de considérer la langue sous sa forme structurée tant au plan phonologique que grammatical,

“Globale” : correspond à une conception globale de la perception. Trois conceptions sont à l’origine de cette méthode.

La justification conceptuelle du behaviorisme, sera enfin réfutée par N.Chomsky, qui remettra en cause le principe qui réduit l’usage de la langue à un système d’habitudes. Cette remise en cause représente l’un des éléments fondamentaux, annonçant le changement pour une “nouvelle théorie” : celle de la deuxième génération.

En conclusion, on retient que le principal reproche fait aux M.A.V., c’est leur conception étroitement behavioriste de l’apprentissage (aspect négatif). Ces méthodes, dites nouvelles, gardent l’héritage de la méthodologie directe d’une part, et en même temps, elles portent les germes de nouveaux concepts qui vont émerger dans la prochaine génération didactique, comme l’authenticité et la centration sur l’apprenant.

1. 2- Didactique de deuxième génération : La grammaire générative et transformationnelle de Chomsky, se fonde sur le principe que l’homme possède un talent inné pour organiser les structures de la langue. Chomsky s’est beaucoup intéressé à la formation au sens logico-mathématique qui a très sensiblement inspiré sa théorie de grammaire générative, “comme un ensemble de règles, d’instructions dont l’application mécanique produit des énoncés admissibles” (grammaticaux). Un autre aspect caractéristique de sa théorie qui fera également plus tard l’objet d’une remise en cause : c’est le principe que l’acquisition d’une langue se fait de la même façon pour tous. Le contexte social n’est pas pris en considération dans l’étude du langage, car selon Chomsky :

«... les principes d’organisation du langage découlent des caractéristiques mentales de l’espèce »³.

Cette nouvelle théorie linguistique a donné naissance, au plan pédagogique, à une variante de la méthodologie dite logico-structurale ou linguistique.

Des principes behavioristes, cette méthodologie a retenu la nécessité d’une répétition uniquement pour la période du début d’apprentissage, à la manière mécaniste de la méthode S.G.A.V. (structuro-globale-audio-visuelle).

La méthode se fonde sur la création par imitation, partant du principe que la langue est avant tout “créatrice de situation”. L’objectif est le même : accéder à l’oral d’abord avec les dialogues construits, soit autour d’une structure (conception d’origine américaine avec la méthode audio-orale), soit autour d’une situation (conception française avec la méthode audio-visuelle).

L’image ne joue plus un rôle essentiel, elle introduit de la variété dans le cours sous forme de diapositives, permettant l’accès au sens. On assiste alors à un nouveau modèle d’apprentissage en didactique du F.L.E, avec insistance sur la sélection de mots, de formes et de constructions grammaticales, à caractère universaliste (pour tous les publics). La grammaire est implicite, avec montages d’automatismes.

Le lexique et la culture ont disparu au profit de la grammaire, d’où l’appellation de méthode grammaticaliste. Enfin on peut considérer la modification par le dialogue, mais en fait il s’agira d’une parole qui n’est pas celle des locuteurs, ils sont fictifs, et la parole est celle des personnages de la méthode, représentant des locuteurs idéaux.

Ainsi, on pourrait résumer le passage de la pédagogie à la didactique en mettant en relief une série de ruptures :

- 1). Rupture avec la formation humaniste et élitiste, en vue d'un enseignement de masse ;
- 2). Rupture avec la méthode "culturaliste" remplacée par une méthode grammaticaliste
- 3). Rupture avec l'objectif de l'écrit par le texte au profit de l'oral par le dialogue.

Toute cette période de première et deuxième génération est marquée par l'applicationnisme : l'enseignement des langues s'appuie sur des théories linguistiques et psychologiques, et conduit à la mise en œuvre d'une méthodologie scientifique, unique et universelle, d'où l'appellation de Linguistique Appliquée.

Selon D.Girard (2002), c'est de là que vient la crise de l'enseignement des langues, essentiellement de la tutelle des sciences fondamentales :

« Il s'agit pour la didactique des langues d'élaborer sa propre théorie en échappant à l'emprise de la linguistique »⁴.

En effet, la linguistique appliquée (première génération), se caractérisait par une étroite dépendance à l'égard de la linguistique théorique de son temps, chargée de fournir l'ensemble des principes de l'enseignement des langues étrangères. Elle s'occupait aussi bien du "quoi enseigner" (de la matière) que du "comment enseigner" (de la manière), dans un souci de scientifier la discipline.

Quant à la deuxième génération de la linguistique appliquée, qui se posait comme remédiation à la première, elle a gardé le même rapport de dépendance avec la linguistique théorique.

Elle s'est chargée du "quoi enseigner", alors que le "comment enseigner" est devenu l'objet de la méthodologie (nouvelle orientation disciplinaire).

Les contestations relatives aux limites de la linguistique appliquée, se faisaient sentir déjà à la fin des années soixante. F.Debyser (1970) rappelle les hypothèses de base de la Linguistique Appliquée et leur insuffisance. Il estime que les principes énoncés par la Linguistique Appliquée ne permettent pas de fonder une méthodologie scientifique.

C'est dans ce contexte d'une volonté marquée d'évolution, que prennent place les travaux du Conseil de l'Europe. Ils ont fortement marqué le renouveau de l'enseignement des langues qui a abouti à l'approche notionnelle/fonctionnelle, puis à l'approche communicative, caractérisant la didactique de troisième génération.

2. De la linguistique appliquée à la didactique/didactologie :

deuxième rupture

2.1- Didactique de troisième génération : fondements théoriques

Les évolutions précédentes ont préparé l'avènement de la didactique de troisième génération avec l'apparition de "nouveaux" fondements sociologiques, linguistiques et pédagogiques. En effet, la didactique de troisième génération part d'une réalité irréfutable, à savoir que la société est hétérogène, formée de groupes et sous-groupes sociaux caractérisés par la multiplicité et la diversité de leurs déterminations socio-économiques et politiques, socioculturelles et linguistiques. Les rapports entretenus entre collectivités portent inévitablement les marques de leur modèle social d'appartenance. Souvent, d'ailleurs, on attribue l'échec ou les résultats insuffisants des conceptions didactiques précédentes à "l'impossible insertion du social dans la linguistique", comme le souligne Ch.Bachman(1981). On visait les partisans de la linguistique formelle et tous ceux qui ne partageaient pas l'idée que la langue doit être étudiée au sein de la société.

Pourtant, on relève quelques tentatives de coloration sociale. Dans l'analyse linguistique mise en place par les disciples de F. de Saussure, Bally, Sechehaye, on prend en compte les faits de civilisation. Déjà, Whitney au XIX^e siècle, défenseur de l'implication des facteurs sociaux, affirme que la parole ne constitue pas un "bien individuel" mais un "produit social". De son côté F. de Saussure (1916) a également décrit la langue en tant que "fait social".

Aussi bien les linguistes que les sociologues tels que P. Bourdieu, W. Labov, B. Bernstein, tous se sont intéressés de près ou de loin à la "sociolinguistique" comme une source d'explication possible des problèmes relatifs à l'enseignement /apprentissage des langues étrangères, et tous ont insisté sur le contexte social d'usage de la langue. L'élaboration par B. Bernstein (1975) de la notion de "code sociolinguistique", ou par W. Labov (1978) de celle de "stratification sociale" sont particulièrement intéressantes. En effet, B. Bernstein dans sa réflexion sur les problèmes théoriques relatifs à la transmission de la culture, ainsi que sur les problèmes relatifs à l'apprentissage des langues en milieu scolaire, use plutôt de la notion de code sociolinguistique, justifiant ainsi son emploi :

« En utilisant le concept de code sociolinguistique, j'entends par là qu'il y a une organisation sociale des significations et en même temps que cette organisation peut se réaliser dans les discours selon les modalités qui varient selon les contextes tout en gardant une parenté »⁵.

Notons que la question de code est liée particulièrement aux formes de socialisation, dans le contexte familial. W. Labov a également étudié le rapport entre le style et le contexte, en comparant les performances des locuteurs à différents moments, notamment à travers l'analyse du discours surveillé et du discours familial, ou encore la notion de variation stylistique (la prononciation de la variable "r" dans les magasins new-yorkais). Cette étude lui a permis d'observer :

« Qu'il existe une stratification stylistique tout autant qu'il existe une stratification sociale »⁶.

D'autres notions relatives au contexte social d'usage de la langue, ont été développées par W. Labov, notamment la notion de "relation de rôle". Il s'agit de l'influence de certains éléments, comme le lieu, le cadre et le moment sur les formes de communication langagière, et la nature des relations entre les acteurs sociaux (relation de travail, d'amitié ou de hiérarchie)

Tous ces phénomènes justifient son affirmation : «... désormais, la théorie linguistique ne pourra pas plus ignorer le comportement social des sujets parlants que la chimie peut ignorer les propriétés observables des éléments »⁷.

La didactique ne restera pas indifférente à cette nouvelle configuration. Désormais les aspects sociologiques et culturels, constituent l'un des fondements de la nouvelle conception en matière d'enseignement/apprentissage. L. Porcher a tenté d'établir les principes sociologiques qui vont gagner peu à peu le domaine de la didactique des langues. Partant de la réalité que toute langue vivante, en tant que pratique sociale, n'est jamais indépendante des sujets qui la parlent, ce qui implique que la linguistique doit se faire psycholinguistique et sociolinguistique.

C'est dans cette optique théorique que va s'élaborer le projet méthodologique de la didactique de troisième génération, caractérisée par la pluridisciplinarité et l'interdisciplinarité : l'approche dite notionnelle/ fonctionnelle puis l'approche communicative.

En effet, on va quitter le domaine de la linguistique structurale appliquée (aspect formel du système de la langue) et de la psychologie du comportement, avec sa "pédagogie de dressage", pour une approche fonctionnelle de l'apprentissage dont l'objectif est la compétence

de communication. Celle-ci se définit par un savoir verbal, basé sur la dimension grammaticale, et un savoir non verbal, basé sur la dimension sémantique, faisant ainsi la part de la compétence linguistique et celle de la compétence communicative (ou emploi de la langue en situation).

2.2 - Didactique de troisième génération : son projet méthodologique

2.2.1. L'approche notionnelle / fonctionnelle : Historiquement, c'est la question des contenus de la langue, relative au "quoi enseigner" qui est à l'origine de la réflexion issue de l'approche fonctionnelle. Elle est en relation avec le recours aux travaux de la philosophie anglaise du langage, et notamment aux travaux d'Austin (Quand dire c'est faire 1960). A travers cet ouvrage, Austin est l'un des premiers à théoriser la notion d'acte de langage. Elle tire aussi son origine des recommandations de Van Ek, pour le Conseil de l'Europe, sur le Niveau Seuil (1977). Partant du principe qu'on apprend une langue pour s'en servir, les contenus de la langue cible seront à sélectionner en fonction de situations pragmatiques. Il s'agit donc d'une combinaison à la fois de savoirs linguistiques et de savoirs procéduraux (utilisation des savoirs linguistiques).

A la question "quoi enseigner?", s'ajoute celle du "pourquoi faire ?", dans la méthodologie ou plutôt "approche" de la didactique de troisième génération.

Mais ce qui est révolutionnaire dans cette nouvelle approche, c'est la stratégie d'apprentissage qui va faire l'objet d'une rupture épistémologique profonde : passant du "pôle enseignement" au "pôle apprentissage".

Une troisième question "à qui enseigner" ? relative à l'apprenant, fait alors son apparition et fait de lui le nouveau noyau dur de l'approche. D'ailleurs, "apprentissage" et "apprenant" deviennent des mots clé dans la nouvelle approche. On assiste donc à un renversement de stratégie, puisqu'on passe d'une stratégie synthétique d'enseignement (des méthodologies), à une stratégie analytique d'apprentissage (des approches), selon l'analyse Ch. Puren⁸.

En effet, la stratégie synthétique concerne la langue, et s'appuie sur deux opérations : sélectionner des éléments de la langue (selon un modèle descriptif), ordonner ces éléments suivant une progression qui respecte une logique linguistique (du plus simple au plus complexe).

Quant à la stratégie analytique, elle s'appuie sur l'apprenant et sur ses besoins langagiers. Il s'agit de les identifier, de constituer des inventaires et d'organiser des contenus.

On passe donc d'un programme grammatical, dans la stratégie synthétique, à un programme situationnel, dans la stratégie analytique, centré sur les besoins de l'apprenant. Ce changement radical de stratégie a opéré "un renversement de perspective didactique". En effet on a commencé à s'intéresser de plus en plus au sujet apprenant et à sa manière d'apprendre. On assiste à la naissance d'un courant qui prend en compte l'apprenant, dans sa globalité (dimension sociale, culturelle et affective).

En effet, le terme "apprenant", attesté dans les discours depuis 1973, est alors conceptualisé dans une perspective cognitive, en relation avec le processus d'apprentissage. Il symbolise depuis, "le changement d'orientation" de la discipline didactique et sa centration sur l'apprentissage. L'objectif communicatif est au centre de la nouvelle approche dite communicative.

2.2.2. L'approche communicative : début de l'éclectisme ou fin de l'ère des méthodologies ?

L'approche "notionnelle fonctionnelle" correspond au "communicatif de première génération", selon l'expression de D. Bailly (1998 :42), même si elle reste marquée par le

behaviorisme, du point de vue pédagogique, d'où l'expression "d'approche". C'est probablement un début de dissolution de la méthodologie qui va se confirmer avec "le communicatif" de deuxième génération. Alors, au "communicatif de première génération" va succéder le "communicatif de deuxième génération", qui complète la première du point de vue de la relation pédagogique avec la centration sur l'apprenant, le développement de son autonomie, la modification du rôle de l'enseignant, la recherche de l'authenticité. Ainsi, selon Spinger :

« L'approche communicative peut être considérée comme une refonte pédagogique nécessaire à une mise en cohérence entre les principes didactiques, déterminés par la centration sur l'apprenant, et une nouvelle vision de l'apprentissage »⁹.

Ainsi, alors que l'enseignement fonctionnel a opéré un renversement didactique, l'approche communicative va opérer un renversement pédagogique avec un nouveau concept, celui de "pédagogie par objectifs".

Le projet méthodologique de l'approche communicative aura comme principe de base l'analyse du public et de ses besoins langagiers, en vue de dégager des stratégies (contenus et méthodes) et des procédures (documents, outils de travail) adaptées. Cette nouvelle conception de l'enseignement/apprentissage, a introduit une autre forme de "pédagogie par objectifs", avec la distinction entre des objectifs globaux et des objectifs spécifiques.

La pédagogie par objectifs est un dispositif clé en didactique des langues, puisque l'approche communicative s'en est largement inspirée. En effet, la réalisation du Niveau Seuil (1973), issu des travaux du Conseil de l'Europe, sans prétendre être un programme pédagogique, devient un outil de référence, permettant de spécifier les objectifs pédagogiques, concrétisés par les "unités capitalisables".

Le "Niveau Seuil" présente un intérêt indéniable au niveau de l'organisation et de la mise au point d'un enseignement ou production de "référentiel" de compétences (ou curriculum). Un "référentiel" apparaît comme la description de l'ensemble des capacités qui correspondent dans une matière donnée à un niveau de formation ou de qualification donnée. On distingue par exemple entre le "référentiel" de l'emploi (qui récapitule les tâches professionnelles susceptibles d'être confiées au titulaire du diplôme) et le "référentiel" du diplôme (qui fait l'inventaire des capacités qu'il doit posséder pour les prendre en charge). C'est en fait l'équivalent d'un programme, mais formulé en termes de capacités à atteindre.

Aide précieuse pour certains, contrainte pour d'autres, "la pédagogie par objectifs" n'échappe pas à la critique. En effet, L. Porcher a signalé le risque d'un enseignement artificiel, parce que trop comportementaliste (les effets sont définis en termes de comportements observables). L'autre obstacle selon lui, c'est que l'enseignant est pris au piège, sa liberté et son initiative sont limitées, puisque son rôle est réservé à surveiller des apprentissages dont il n'a pas lui-même déterminé la forme et le contenu. D. Coste, de son côté, fait remarquer :

« Un Niveau Seuil ne saurait devenir une nouvelle Bible prescrivant des contenus à enseigner et à apprendre partout et par tous »¹⁰.

L'approche communicative serait-elle la dernière "méthodologie constituée" ?

Plusieurs témoignages annoncent en effet la fin de l'ère méthodologique qui a connu son apogée avec la linguistique appliquée.

R. Galisson parle de mirage des méthodologies et de leur dissolution affirmant :

« Pour ma part, je fais l'hypothèse que l'approche éclectique marque l'ultime étape de dissolution des méthodologies »¹¹.

Alors que Ch.Puren (1995) évoquera pour sa part “la mort des méthodologies”, puisque selon lui, les méthodologies n’ont pas fait évoluer la didactique, au contraire, depuis la méthode active la didactique a plutôt régressé. G.Capelle, avec la montée des formations, constate la fin des méthodologies, et souligne la nécessité de travailler à la mise en place d’un nouvel outil de classe donc, d’un nouveau type d’enseignement du F.L.E.

Sommes-nous à l’aube d’une nouvelle génération didactique, d’un nouveau noyau dur ou d’une nouvelle idéologie, celle de la “perspective actionnelle” ?

Selon J.L.Trim, auteur du guide d’utilisation du cadre européen commun de référence « C.E.C.R. » (1997), et concepteur historique du Niveau Seuil qui avait, au début des années 1970, lancé en Europe l’approche communicative: La perspective actionnelle, se situerait dans le prolongement de l’approche communicative.

Cette orientation considère l’apprentissage des langues comme une préparation à une utilisation “active” de la langue pour communiquer. L’apprentissage fondé sur “la tâche” est, tout naturellement, une tendance forte et croissante dans le cadre de l’approche communicative.

Ce n’est pas l’avis de Ch. Puren, qui pense qu’au contraire :

« Il s’agit d’une remise en cause de “l’idéologie communicativiste”, au profit d’un autre système d’idées dont le noyau dur est l’action »¹².

Cette nouvelle idéologie, connue dans d’autres domaines d’activité sociale comme le management d’entreprise ou l’administration publique, impulse une “orientation du projet”.

Alors que l’approche communicative privilégiait les tâches langagières et plus précisément les tâches communicatives, avec un exercice de référence qui est la simulation (ou l’on demande à l’apprenant en classe de faire comme si ...), dans la perspective actionnelle les tâches ne sont pas seulement langagières. L’approche actionnelle fait la distinction entre apprentissage et usage. Selon Ch. Puren (2002), l’agir de référence de l’approche communicative est un agir sur l’autre par la langue (“se présenter”, “informer”, “demander”...), c’est-à-dire réaliser des actes de paroles ; alors que l’agir de référence de l’approche actionnelle est “l’action sociale”, c’est-à-dire “un agir avec l’autre”, dans lesquels les actes de parole ne sont qu’un moyen.

En reprenant point par point la perspective actionnelle présentée par J. L. Trim, comme prolongement de l’approche communicative, Ch. Puren démontre qu’il s’agit plutôt d’une nouvelle configuration didactique.

Ainsi, le passage de la linguistique appliquée à la didactique/didactologie constitue une deuxième rupture :

1. une rupture épistémologique avec le principe de projection de la théorie sur la pratique (le principe applicationniste).
2. Une rupture avec la grammaire implicite de type formel et un passage à la grammaire sémantique, avec réhabilitation de la culture.
3. L’apparition d’un nouveau concept de “pédagogie par objectifs”.
4. Le passage de la pédagogie par objectifs à la pédagogie du projet.

En conclusion, même si l’approche communicative suscite encore des interrogations, en milieu scolaire, elle a eu le mérite de poser la problématique de terrain : celle de l’apprenant, de ses besoins, de ses objectifs d’une part. D’autre part, elle a permis d’introduire une nouvelle façon d’envisager l’économie de la communication, pour passer de la compétence linguistique à la compétence communicative. En effet, il ne suffit pas de connaître le système linguistique pour prétendre à la communication, il faut pouvoir l’utiliser de manière appropriée et distinguer entre

normes grammaticales et normes d'emploi. C'est en cela que l'approche communicative est apparue révolutionnaire, par son renversement pédagogique. Alors que l'approche fonctionnelle s'occupait de la gestion de l'information (contenus), l'approche communicative s'occupait de la gestion de la communication, en lui reconnaissant une double dimension, socioculturelle et discursive. Enfin la nouvelle orientation dite "orientation projet", serait-elle dans le prolongement de la précédente, ou bien est-elle un nouveau point de départ d'une autre génération didactique ?

La didactique semble donc être en mutation réelle puisqu'elle quitte le domaine de la réflexion sur la langue, pour celui du milieu scolaire. Selon Ch.Puren, elle passe d'un objectif théorique et d'une recherche d'une cohérence et d'une scientificité, à un objectif pratique, celui de la pertinence et de l'efficacité. La didactique des langues et des cultures est sans doute en train de "se réaliser" en se détachant d'une théorie, et de "se constituer" en s'observant comme modèle. L'éclectisme n'en est-il pas un indice ?

- Notes :

1. **L. Bloomfield**, cité par G.C Lepschy, in La linguistique structurale, Col Payot, Paris, 1969, p118.
2. **D Bailly**, Didactique des langues, Nathan, Pédagogie, Paris, 1997, p 33.
3. **N. Chomsky**, cité par G.C Lepschy, op.cit, p.185.
4. **D.Girard**, « Linguistique Appliquée et Didactique des Langues », Etudes de Linguistique, Appliquée n°127, Didier Erudition, Paris.2002.
5. **B. Bernstein**, Langages et classes sociales, Ed. de Minuit, Paris, 1975, p.24.
6. **W. Labov**, cité par B. Bernstein, op.cit, p. 324.
7. **W. Labov**, cité par B. Bernstein, op.cit, p.350
8. **Ch. Puren**, « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues cultures », Etudes de Linguistique Appliquée n° 109, Didier Erudition, Paris, 1998, p36-37.
9. **C. Spinger**, Glossaire de didactique de l'anglais, Ellipses, Paris, 1997, p.161.
10. **D. Coste**, Un Niveau Seuil, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1976, p.13-22.
11. **R.Galisson**, « Les outils de la modernité. A enseignant nouveau, outils nouveaux », in Méthodes et Méthodologies, le Français dans le Monde, n° spécial, janvier 1995, p. 73.
12. **Ch, Puren**, « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des Langues-Cultures : vers une perspective co-actionnelle, co-culturelle », in Les Langues Modernes n°3, APLV, Paris, 2002, p. 55-71.

- Bibliographie :

a). Ouvrages :

- Bailly, D ; 1997. Didactique des langues. Col. Pédagogie. Paris : Minuit.
- Bernstein, B ; 1975. Langage et classes sociales. Paris : Minuit.
- Coste, D ; 1976. Un niveau seuil. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Lepschy, G.C ; 1969. La Linguistique Structurale. Paris : Payot.
- Spinger, C ; 1997. Glossaire de didactique de l'anglais. Paris : Ellipses.

B). Articles :

- **Galisson,R** ; 1995."Les outils de la modernité. A enseignant nouveau, outils nouveaux". In méthodes et méthodologies. Le Français dans le Monde. Janvier. p.73.
- **Girard, D** ; 2002."Linguistique Appliquée et Didactique des Langues". Etudes de Linguistique Appliquée n°127.
- **Puren,Ch** ;1998."Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues/cultures ". Etudes de Linguistique Appliquée.n°109.p.3.
- **Puren, Ch** ; 2002."Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues / cultures : vers une perspective co-actionnelle, co-culturelle". Langues Modernes. n°3.p.55 à 71.