

L'EVOLUTION DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES ETRANGERES ET DU FRANÇAIS LANGUE MATERNELLE

Il est intéressant, quelquefois, de se replonger dans quelque livre un peu oublié dans un coin de bibliothèque – privilège de l'âge ?

Ainsi en va-t-il de *Didactique du français*, en quatre volumes, dirigé par Franck Marchand¹. Dans le premier opuscule, *Orientations*, cet auteur fait le point sur les évolutions de la didactique du français langue maternelle.

Il expose tout d'abord les modalités d'élaboration du plan de rénovation communément appelé depuis « Plan Rouchette », du nom de l'inspecteur général qui en a été le coordonnateur. Il cite ce faisant le rôle de l'AFEF et du *Français Aujourd'hui* dans l'élaboration et dans la diffusion des principes méthodologiques de ce plan.

Dans les mêmes années paraissait *l'Histoire des méthodologies des langues étrangères* de Christian Puren. Cet ouvrage n'a jamais été éloigné, ni oublié dans un coin de bibliothèque, je l'ai souvent à portée de main. Il m'est arrivé de le citer à des directeurs et des enseignants d'école primaire, à des élèves professeurs d'école, à des enseignants maitres-formateurs... Pour l'enseignement des langues à l'école ? Oui, certes, dont le français langue étrangère, mais aussi pour l'enseignement du français langue de scolarisation et même du français langue maternelle. Mais pourquoi cela ?

Cet ouvrage montre bien comment l'enseignement des langues vivantes étrangères en France est passé d'une conception de la langue comme objet d'enseignement, à l'image de ce qui était à l'œuvre pour le latin et le grec, à une conception centrée sur la communication, sur l'utilisation de la langue comme outil de communication. Avec beaucoup d'écarts entre différentes acceptions de cette notion.

L'ouvrage de F. Marchand montre, quant à lui, comment l'enseignement du français s'appuyait sur celui du latin et du grec et comment il a été tenté de s'appuyer sur la didactique du FLE et des langues étrangères pour se rénover.

Dans cet article, nous voulons montrer tout le parti qu'il y aurait à tirer des recherches actuelles en didactique des langues. Nous allons d'abord rappeler brièvement l'évolution de la didactique des langues vivantes étrangères (DLVE) et celle du français langue maternelle (DFLM) jusque dans la deuxième moitié du XX^{ème} siècle, puis l'émergence en DLVE de la notion de communication – ou plus exactement le recours beaucoup plus franc et massif à cette notion. Pour approfondir ces questions, on se reportera à l'article de Lucile Cadet : *Didactiques, Didactique des langues, Didactiques de langues. Repères épistémologiques, transversalités et spécificités*, dans ce dossier.

Force est de partir d'assez loin pour fixer les notions, dont certaines sont encore bien perceptibles à notre époque.

Le système scolaire français, ou ce que l'on appellera ainsi par commodité, n'a longtemps visé qu'à former à la culture générale et littéraire une petite élite. La base de cette culture étant celle héritée des Latins et des Grecs, ce sont tout naturellement ces deux langues qui faisaient l'objet de toutes les attentions. Toute communication scientifique par exemple n'a pu se faire qu'en latin quasiment jusqu'à *l'Encyclopédie*.

L'enseignement du français ne venait qu'ensuite. La fondation de l'Académie Française vise à uniformiser et normer la langue, mais les règles d'orthographe et de grammaire ne sont pas fixées, la langue continue d'évoluer et en fait aucune norme n'est réellement respectée jusqu'au début du XIX^{ème} siècle et à la cinquième édition du dictionnaire de l'Académie Française en 1835.

L'enseignement de la grammaire du français se fait sur la base de celle du latin. Certains vont même jusqu'à rechercher la trace de déclinaisons en français : ainsi, *le* est un pronom accusatif, *lui* un datif

¹ Marchand, Franck (dir.) : *Didactique du français*, 4 vol., Delagrave, 1987.

(*je le vois ; je lui donne*). Pourquoi pas ? Mais comme ce sont les seuls pronoms, avec leurs homologues du pluriel, à être différenciés, l'intérêt semble bien médiocre².

Quand on s'intéresse aux langues étrangères, même au XVI^{ème} siècle (voir Montaigne), c'est pour pouvoir communiquer avec des locuteurs natifs dans le pays concerné ou si l'on en rencontre en France. Bien entendu, ce cas est tout aussi réservé, rare, que celui qui nécessite réellement l'apprentissage des langues et cultures anciennes, mais il existe. C'est donc tout naturellement que des « manuels » de conversation apparaissent, en particulier quand les échanges peuvent être facilités grâce aux progrès techniques touchant les routes et les calèches.

Ainsi, lorsque Antoine Le Fèvre de Vatimesnil devient ministre-secrétaire d'Etat au département de l'Instruction publique le 10 février 1828, le premier à occuper ce type de fonction, il promulguera une ordonnance pour « l'enseignement spécial » (nous dirions professionnel) et y introduira un enseignement de langues étrangères axé sur les « *besoins des professions commerciales, agricoles, industrielles et manufacturières* » : contrats, factures, données techniques³.

Mais il faudra attendre les Instructions Officielles de 1890 et les intenses réflexions des dirigeants politiques et des élites suite à la lourde défaite de 1871 pour voir apparaître un enseignement de langues étrangères dans l'enseignement général. Et là, il ne sera plus question de conversation ni de documents professionnels mais de culture et de littérature. Il est vrai que le lycée et l'enseignement général ne s'adressent qu'à une toute petite frange de la population, mais pourquoi ce choix, somme toute paradoxal si l'on estime que la puissance des Allemands vient de leur supériorité scientifique et technique ? Une somme de connaissances culturelles suppléerait-elle à des compétences techniques défailtantes ? Nos voisins n'auraient-ils pas eu les deux, les connaissances culturelles et scientifiques ?

Bien des tentatives ont eu lieu de développement de méthodologies plus axées sur la communication, en particulier orale, et sur les besoins et intérêts de ceux que l'on n'appelait pas encore des apprenants⁴ : ainsi la méthodologie directe au début du XX^{ème} siècle et la méthodologie active, qui intégraient l'action des élèves et l'observation de faits – en même temps qu'apparaissait la leçon de choses en sciences – , l'abandon du recours à la langue maternelle, le souci de partir de l'environnement des élèves et de montrer les objets de la classe, ou de les dessiner si on ne les avait pas sous la main. Bien des manuels des années cinquante et soixante procédaient encore ainsi⁵. Mais très vite, après un an ou deux, on retrouve des leçons portant sur des notions culturelles : légendes, récits sur le pays, littérature.

L'arrivée de l'audiovisuel a modifié cette première approche, profondément, grâce au recours à des enregistrements des dialogues par des locuteurs natifs, par l'attention portée à la langue nécessaire dans la vie courante, tant du point de vue des registres que des contenus et par le recours à une grammaire implicite, du moins dans les premières unités d'enseignement.

Mais, pareillement, le recours à des textes de littérature est ressenti comme naturel, normal, allant de soi dans le milieu scolaire, à la différence des écoles de langues privées, et ils doivent donc être introduits après ce qui peut apparaître comme une phase d'appropriation des éléments de base de la langue.

Quand des articles de journaux ont été introduits dans les manuels, beaucoup de professeurs de langue s'en sont ému : ce n'est pas de la culture !

On n'est alors pas très éloigné de cette remarque d'Octave Gréard, Vice-recteur de l'académie de Paris en 1901 : « *j'ai entendu maintes fois ces professeurs d'allemand ou d'anglais, qui se considèreraient comme déshonorés s'ils apprenaient à leurs élèves à parler et à écrire pour l'usage courant les langues qu'ils enseignent (...)* »⁶

² On trouve pourtant toujours cette indication sur le site « etudes-litteraires.com » et sur d'autres sites !

³ Rapport de Vatimesnil du 26 mars 1829, cité par Christian Puren : *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan CLE International, 1988, p.47.

⁴ Dans le cadre extrascolaire, parmi les plus populaires, il faut citer la méthode Assimil, dès 1929.

⁵ Les plus anciens se souviendront certainement de ce sketch de Jacques Baudoin : *la leçon d'anglais*, en 1962, disponible sur youtube, qui caricature cette méthodologie directe.

⁶ Cité par Christian Puren : *op. cit.*, p. 54-55.

Cette citation est contemporaine des instructions qui imposent la méthode directe. Mais celle-ci n'aura, pour cette raison, une durée de vie que d'une dizaine d'années dans les textes règlementaires⁷.

En français langue maternelle, à la même époque, et de la même manière, les productions des élèves étaient réduites à des exercices de grammaire, des réponses à des questions sur un texte, bien peu de productions écrites ou orales d'imagination, de fiction voire de réflexion. Ces pratiques semblent suivre ces Instructions Officielles de 1923 pour le primaire qui précisent, pour la rédaction, que l'on peut faire écrire une phrase au cours élémentaire, un paragraphe au cours moyen et qu'il faut attendre le cours supérieur pour que « *l'enfant (...) possède non seulement une assez riche collection d'idées, mais une assez riche collection d'expressions. Il faut que toutes les autres disciplines (...) aient accumulé dans son esprit des faits et des notions.* »⁸ pour demander une véritable rédaction.

C'est bien le même principe qui sera appliqué en langues vivantes jusqu'à un passé relativement proche. L'écriture d'invention n'a pas sa place, l'écriture pour apprendre ou pour communiquer non plus. Seul trouve sa place dans cet enseignement le commentaire de littérature.

Les années soixante-dix voient le paysage changer assez fondamentalement avec les travaux des experts mandatés par le Conseil de l'Europe qui aboutissent à la publication du Niveau Seuil en 1975-76 pour diverses langues, dont le français. Ces travaux partent du principe que les apprenants ont des besoins différents dépendant des conditions d'utilisation de la langue (dans la vie courante, au travail, en tourisme, dans des relations amicales, etc.). Aux plans linguistique et langagier, le Niveau Seuil s'appuie sur la philosophie du langage anglo-saxonne selon laquelle le langage est action⁹. On développe donc la notion d'actes de langage, rebaptisés actes de parole : se présenter, parler de soi, demander son chemin, dire qu'on aime/n'aime pas, etc. De là sont présentés le lexique et les structures syntaxiques correspondantes, qui peuvent varier beaucoup selon le niveau de compétence en langue visé¹⁰.

Il est habituel depuis de parler « d'approche communicative » pour ce type de méthodologie.

Dans cette approche, la grammaire ne saurait être le point d'entrée. Comme avec l'audiovisuel, une partie de cette dernière est d'abord vue de manière intuitive, non explicitée. On apprend par exemple à dire « je voudrais » en FLE (et son équivalent pour d'autres langues) sans savoir qu'il s'agit d'un conditionnel présent ni comment construire toutes les personnes. Simplement, c'est ainsi qu'il faut s'exprimer et c'est cela qui importe : le succès de la communication.

Il s'agit donc, ou s'agirait si on l'appliquait..., d'une approche radicalement différente de celle qui a perduré depuis deux siècles et qui a fait le bonheur des grammaires scolaires. « *Mais il fallait bien enseigner l'orthographe à tous les petits Français. Cette nécessité, nous l'avons payée très cher.* »¹¹

Procède-t-on différemment avec les enfants de l'école maternelle ?

Pourquoi faudrait-il alors, dès l'apprentissage effectif de la lecture, en venir à une entrée dans l'enseignement de la langue par la grammaire ?

⁷ Pour être tout à fait rigoureux, une étude des méthodologies devrait s'appuyer sur des constatations faites en classe, tant peuvent être importantes les différences entre « la méthodologie circulante » et les « méthodologies constituées » comme l'a montré JC Beacco dans un article éponyme du *Français dans le Monde*, R&A, janv. 1995.

⁸ L. Leterrier : *Programmes, instructions, répartitions mensuelles et hebdomadaires*, Hachette, 1956, pp. 165-166.

⁹ Notamment les ouvrages de J.R. Searle (*Les actes de langage*, 1972) et J.L. Austin (*Quand dire c'est faire*, 1970) ; voir aussi dans la production en français O. Ducrot : *Dire et ne pas dire*, 1970.

¹⁰ Des inventaires linguistiques ont depuis été produits pour les divers niveaux du CECRL, auxquels on pourra se reporter avec intérêt. Le Niveau Seuil y a été intégré (B1). Voir le document en ligne : <http://bit.ly/1LeC3Lp>

¹¹ Voir Chervel André : *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français, histoire de la grammaire scolaire*, Payot, 1977, p. 88. Chervel note aussi (p. 283) que André Martinet « associe une analyse formelle des « monèmes » (les plus petites unités significatives) à une théorie des fonctions héritées de la grammaire scolaire. »

Certes, nous sommes là, tous, je dirai même nous sommes payés pour faire en sorte que les enfants qui nous sont confiés s'approprient la norme – et mêmes les normes, de l'écrit et de l'oral – et sachent appliquer les règles à leurs productions.

Mais tous les enseignants ont également remarqué depuis longtemps qu'il ne suffisait pas de connaître une règle pour l'appliquer de manière automatique¹², ni de travailler par familles de mots pour faire acquérir du vocabulaire, ni de procéder à des « enrichissements de phrases » pour améliorer les compétences syntaxiques.

Les tentatives qui ont été faites d'introduire des exercices structuraux en langue maternelle n'ont pas été plus concluantes qu'en langue étrangère¹³.

La solution ne serait-elle pas alors dans un apprentissage progressif de l'explicitation des règles, accompagné d'une réflexion (j'oserais dire « d'une observation réfléchie de la langue »¹⁴) et surtout de mises en pratique de la langue dans des activités où ses différentes formes seront ressenties comme nécessaires et allant de soi, tant à l'oral qu'à l'écrit, tant en réception qu'en production, dans un grand nombre de situations de communication pour des besoins scolaires et/ou de - ou vers - l'extérieur de l'école dans lesquelles elles prendront sens?

A la suite du Cadre Européen Commun de Références pour les Langues (CECRL), paru en 2001, dont une version provisoire circulait déjà en 1996, les mêmes experts du Conseil de l'Europe et d'autres ont été appelés à travailler sur les langues de scolarisation. Ces travaux ont abouti, à partir de 2006-7, à une « Plateforme de ressources et de références pour une éducation plurilingue et interculturelle ».

Alors que le CECRL est axé sur l'apprentissage des langues étrangères et son harmonisation et avait, entre autres, pour objectif de faciliter la comparaison entre les certifications, concernant les langues de scolarisation la finalité ne pouvait plus être un cadre commun, ainsi que l'a montré Daniel Coste¹⁵.

Notre problématique ici ne vise pas non plus l'éducation bilingue mais les conditions d'apprentissage et d'utilisation de la langue de scolarisation qu'est le français dans notre système éducatif. Et ces recherches peuvent grandement apporter une aide parce que « toute construction de connaissances passe par du langagier et développe les capacités langagières et parce que toute éducation prend aussi la forme d'une éducation langagière »¹⁶.

Des élèves en « insécurité linguistique » ne peuvent apprendre une discipline, quelle qu'elle soit, que difficilement. Cette insécurité naît à cause « d'une infériorité ressentie, représentée, intériorisée, incorporée, qui s'est mise en place »¹⁷. Le rôle de l'institution scolaire est important dans l'exposition aux standards et dans l'intériorisation de l'incapacité à se les approprier pour nombre d'élèves.

Cette insécurité est encore renforcée quand le curriculum – et donc le sens des apprentissages proposés - n'apparaissent pas clairement à l'élève.¹⁸

Un des documents de cette Plateforme note à ce sujet que, d'une part, « les descripteurs concernant les matières autres que les langues portent très indirectement ou trop globalement sur

¹² Et tous les linguistes savent qu'il y a de la variation dans la langue et que la norme de l'écrit évolue ; ce qui pose la question du niveau d'exigence de l'École. Mais c'est une autre question.

¹³ Il est d'ailleurs à noter que ces exercices structuraux sont apparus en FLM dans les années soixante-dix, au moment où ils commençaient être remis en cause en langues vivantes, avec les travaux sur le Niveau Seuil cité plus haut...

¹⁴ Ce principe est déjà présent dans les instructions de 1938. Voir Leterrier, op.cit., pp. 138 ss. De même que cette idée, à méditer ! : « On a dit qu'il fallait simplifier l'enseignement de la grammaire élémentaire, la réduire à un très petit nombre de notions, et s'en remettre pour le reste à la pratique. »

¹⁵ in : *Langues de scolarisation et droit à une éducation plurilingue et interculturelle, conférence intergouvernementale*, Strasbourg, 2009, rapport établi par Mike Fleming, p.19. (www.coe.int/lang/fr)

¹⁶ in : *Langues de scolarisation...*, op.cit., p.21.

¹⁷ Daniel Coste, cité p. 23 du rapport ci-dessus. Cf aussi le guide accessible à : www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_FR.pdf.

¹⁸ Sur la notion de curriculum caché, voir Perrenoud Philippe : *Curriculum : le formel, le réel, le caché*, 1993, sur son site.

les conditions langagières de leur exercice, alors même que leur enseignement/apprentissage dépend étroitement des usages linguistiques qu'il suppose et/ou installe ; d'autre part , tout ce qui relève de la transversalité entre les matières, des contacts, des liens, des interstices entre elles, se trouve le plus souvent soit passé sous silence dans les programmes et dépourvu de descripteurs, soit caractérisé en termes tellement généraux qu'ils en deviennent inutiles (...) »¹⁹.

Il convient donc, comme certains l'ont proposé sur cette Plateforme, de commencer par se demander

- quels élèves et quels citoyens veut former chaque pays,
- quelles compétences transversales sont nécessaires,
- quelles compétences langagières doivent être mises en œuvre et sont nécessaires pour l'enseignement/apprentissage d'une matière donnée.

On n'argumente pas en mathématiques comme en histoire, on ne décrit pas un paysage en géographie comme dans un texte de fiction. Et ces opérations cognitives²⁰ ne revêtent pas les mêmes formes syntaxiques et textuelles ni le même lexique en CE1 qu'en 1^{ère}.

Pour prendre l'exemple de l'histoire, en suivant le document proposé par JC. Beacco²¹ pour cette Plateforme, l'institution établira tout d'abord :

- quelles sont les valeurs dont la transmission est particulièrement de la responsabilité de l'histoire pour un pays donné et
- par quels moyens de communication sociale l'histoire sera abordée.

Le programme (ou le curriculum) précisera quelles compétences cognitives (identifier des sources scientifiques, identifier les formes de raisonnement...) et langagières (distinguer la description du commentaire, lire des tableaux...) les élèves doivent développer/acquérir ; puis à un niveau plus « micro », par quelles situations de communication ces éléments seront travaillés (regarder/comprendre un film documentaire, réaliser l'interview de Résistants...) et quelles seront les compétences discursives (genres de discours) et les ressources linguistiques nécessaires pour chacun de ces éléments.

Comme le notent encore des auteurs de la Plateforme : *« la « question de la langue » dans l'enseignement des matières scolaires n'est pas à considérer, comme souvent, comme relevant d'une sorte de responsabilité collective de tous les enseignants, devant veiller ensemble et partout au bon emploi de la langue de scolarisation. Elle est, comme cela a été montré, au coeur même de la transmission et de l'acquisition des connaissances et, à ce titre, elle constitue une responsabilité spécifique des enseignants de disciplines et non une annexe de l'enseignement de la langue comme matière. »*²²

Dans un projet interdisciplinaire visant par exemple à réaliser un film documentaire sur un épisode de la Résistance dans la ville, de multiples tâches²³ seront à réaliser mettant toutes en jeu, nécessairement, des compétences langagières.

¹⁹ *Les descripteurs et la Plateforme de ressources et de références pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Conseil de l'Europe, 2007, p.9.

²⁰ Je préfère ce terme à d'autres (acte de langage par exemple) car il s'agit de bien davantage que simplement des compétences de langue et de langage(s).

²¹ Cf. : *Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'enseignement/apprentissage de l'histoire dans le premier cycle de l'enseignement secondaire : une démarche et des points de référence*, version du 2 novembre 2008, Conseil de l'Europe. D'autres documents, pour les mathématiques et la littérature, sont également disponibles.

²² Beacco Jean-Claude, Coste Daniel, Van de Ven Piet-Hein, Vollmer Helmut : *Langue et matières scolaires Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums* ; Genève, Suisse, 2-4 novembre 2010. Pp.18-19.

²³ La notion de tâche n'est pas exactement la même d'un auteur à un autre et dans le CECRL (voir le chap. 7). Voir COSTE Daniel : *Tâche, progression, curriculum*, in : *La perspective actionnelle...*, Le Français dans le Monde, R&A n°45, janvier 2009., p. 15ss.

Comme le note Peter Griggs²⁴ : « Une tâche orientée vers un but social constitue donc un moteur de l'appropriation langagière en ce qu'elle amène un apprenant à mobiliser des compétences langagières ».

Mais les éléments qui interviennent dans l'accomplissement d'une tâche, à plus forte raison d'un projet interdisciplinaire, ne sont pas que « communicationnels ». La compétence communicative n'est qu'un élément parmi toutes les compétences nécessaires. La communication sera au service de l'action dans une logique intégrative, les activités langagières étant imbriquées les unes dans les autres au service de l'accomplissement de la tâche ou des tâches nécessaires pour le projet ou, comme le dit Monique Denyer²⁵ : « on ne peut plus considérer l'activité langagière comme une pratique autonome ; force est de la traiter comme partie intégrante – de diverses manières – de l'action et recevant de celle-ci ses lois en matière de contexte et d'intention ». Elle continue en précisant que l'activité langagière, toujours dans ce cas de la pédagogie actionnelle, doit être « considérée comme une activité complexe », non comme la simple application d'un savoir et/ou d'un savoir faire, « mobilisant de façon intégrée une série de ressources de tous ordres. » L'élève jouit d'une plus grande autonomie et doit pouvoir s'adapter – y compris langagièrement - à des situations différentes, voire changeantes. C'est dans l'accomplissement de la tâche que l'élève est amené à prendre conscience de la nécessité de modifier son comportement – toujours y compris langagièrement.

Des activités d'étude de la langue à proprement parler seront bien entendu nécessaires à certains moments, mais à considérer comme « pré-communicatives ».

Enfin, comme il est mentionné plus haut, l'intégration de l'enseignement de la langue à celui de la matière, principe dénommé EMILE²⁶, Enseignement d'une Matière par Intégration à une Langue Etrangère, nécessite que soient bien délimitées les compétences à travailler, tant aux plans linguistique que langagier (voir l'article de J. Béliard et G. Gravé-Rousseau et celui de Patricia Drussel dans ce dossier).

L'éclatement institutionnel est essentiel ; le partenariat, la collaboration avec les pairs, voire le tutorat (voir l'autre article de Patricia Drussel sur ce sujet dans ce dossier) doivent également être bien encadrés, sinon le projet et même la pédagogie par les tâches ne profiteront qu'à ceux qui savent s'en servir, c'est-à-dire ceux dont les habitudes leur permettent de s'adapter facilement à toutes sortes de situations.

On le voit, les réflexions et recherches menées en didactique des langues et pour le bilinguisme et le multiculturalisme présentent des approches intéressantes pour la didactique du français considéré comme langue maternelle, qui ne doit justement pas être considérée comme « infusée » dans chaque enfant de manière aussi uniforme qu'adapté à toute situation.

Gérard Malbosc

IEN honoraire

Ancien attaché de coopération en éducation

²⁴ Griggs Peter : *A propos de l'articulation entre l'agir d'usage et l'agir de l'apprentissage dans une approche actionnelle : une perspective sociocognitive*, in : « *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues* », Maison des Langues, 2010, p.80.

²⁵ Denyer Monique : *La perspective actionnelle du Cadre Européen de Commun Référence et ses répercussions dans l'enseignement des langues*, in : « *L'approche actionnelle...etc.* », op.cit. p. 149.

²⁶ Cette notion est assez différente de celle de DNL utilisée habituellement à l'Education Nationale, pour l'enseignement d'une matière en langue étrangère. Là, il s'agit d'intégrer les deux disciplines l'une à l'autre. La notion de DNL, souvent, ne renvoie qu'à du lexique spécialisé, les spécificités discursives et syntaxiques n'étant que très peu, voire pas du tout, prises en compte dans l'enseignement/apprentissage.