

Première publication

PUREN 1995a. « La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire », *Études de Linguistique Appliquée* n° 100, oct.-déc. 1995, pp. 129-149. Paris : Klincksieck.

**LA PROBLÉMATIQUE DE LA CENTRATION SUR L'APPRENANT
EN CONTEXTE SCOLAIRE**

La volonté de centrer l'enseignement/-apprentissage des langues vivantes sur l'apprenant est sans conteste l'option pédagogique et idéologique fondamentale du Projet "Langues Vivantes" (René RICHTERICH 1981, p. 9).

Il n'y a pas une règle qui reste valide dans toutes les circonstances, et pas une seule instance à laquelle on puisse toujours faire appel (Paul FEYERABEND 1975, p. 196).

Résumé :

L'objectif de et d'analyser les problèmes pratiques posés par sa mise en œuvre en didactique scolaire. Après en avoir montré les insuffisances, on propose de lui substituer l'idée de centrations multiples (sur l'apprenant, l'adolescent, l'élève, la communication, les contenus, la langue, l'enseignant, le matériel, la méthodologie, le groupe, l'institution), dont la gestion simultanée (par sélections, combinaisons et modulations différentes) ne peut être conçue que dans le cadre d'une didactique complexe.

1. Introduction

L'un des concepts-clés de l'approche communicative (AC) a été et est encore de toute évidence la "centration sur l'apprenant" — ou, lorsque l'on veut signaler en même temps l'évolution qu'il a représenté en didactique des langues, "le recentrage sur l'apprenant" —, concept qui se décline à travers le discours didactique en de nombreuses expressions telles que "un enseignement, un enseignement/apprentissage, une approche, une évaluation... centrés sur l'apprenant". On sait d'autre part que l'utilisation du concept même d'"apprenant" s'est généralisée non seulement pour englober les publics adultes que le concept d'"élève" excluait, mais aussi pour affirmer, par la forme active de l'adjectif verbal, cette conception de l'apprentissage en tant qu'activité personnelle du

sujet apprenant qui constitue le fondement psychologique de la "centration sur l'apprenant".

Même si l'AC a été à l'origine conçue pour des publics adultes, elle a été utilisée par la suite comme base du renouvellement de la didactique scolaire du français langue étrangère (FLE)¹, avant de pénétrer plus tardivement et plus progressivement la didactique scolaire des langues vivantes étrangères (LVE) en France *via* l'ajout, dans les instructions officielles, d'une présentation notionnelle et fonctionnelle des contenus linguistiques à côté des traditionnelles listes de centres d'intérêt et de points de grammaire². Le résultat en est que le concept de "centration sur l'apprenant", tel qu'il a été développé à l'intérieur de l'AC, vient interférer avec celui, très proche, de "méthodes actives", central dans le discours des pédagogues scolaires sinon dans les pratiques de classe depuis la fin du XIX^e siècle. Le pédagogue G. COMPAYRÉ écrivait en 1880 :

L'âme n'est pas une matière inerte qui se laisse façonner comme on l'entend, qui obéit passivement à tout ce qu'on entreprend sur elle : loin de là, elle réagit sans cesse, elle mêle son action propre à celle du maître qui l'instruit (p. 383).

On retrouve la méthode active — avec la méthode directe et la méthode orale — dans le noyau dur de la méthodologie directe du début du siècle. E. BAILLY explicitait ainsi en 1903 le principe didactique correspondant : "Une langue [...] s'apprend en vivant cette langue !" (p. 178).

L'objectif de cet article n'est en aucune façon de mettre en doute la nécessité des méthodes actives dans l'enseignement des langues, mais d'interroger le concept de "centration sur l'apprenant" en didactique scolaire des langues (en prenant l'exemple que je connais le mieux, celui de la France) pour en évaluer la place, la fonction et la pertinence.

2. La centration sur l'apprenant aux origines de l'approche communicative

2.1. Centration sur l'apprenant et idéologie

S'interrogeant, à partir de sa longue expérience personnelle, sur la réalité d'un "progrès pédagogique" dans les instructions officielles de français langue maternelle depuis un siècle, Frank MARCHAND constate :

Il est difficile de dire si l'on peut qualifier ces changements de progrès. On doit constater toutefois qu'un certain nombre constituent des changements qui se calquent exactement sur l'évolution des valeurs sociales qui existent en dehors de l'école. Passer d'une école où l'on évolue de l'effort au plaisir, de la censure à la liberté, de la copie à l'invention, c'est passer aussi d'un état social à un autre. A ce titre le progrès de la pédagogie n'est qu'un calque du "progrès social"... (1985, p. 123).

Et j'ai de mon côté suggéré à plusieurs reprises que non seulement, comme l'écrit L. Marchand, les méthodologies successives — AC comprise — ont toujours été élaborées en fonction des modèles idéologiques dominants, mais encore que la rupture avec la méthodologie antérieure a été conçue dans chacune d'elles sur le modèle idéologique de changement en vigueur à l'époque dans la société³.

¹. Voir par exemple L. PORCHER 1980.

². Voir par exemple l'instruction du 14 nov. 1985 pour l'anglais 1^{er} cycle, l'instruction du 5 février 1987 pour l'anglais 2^e cycle, et tout récemment les projets de programmes de la classe de 6^e pour l'allemand et le portugais (M.E.N. 1995).

³. Voir par ex. C. PUREN 1994a, pp. 46-54.

2.1.1 L'idéologie humaniste et démocratique

Pour une part, les travaux et recommandations du Conseil de l'Europe à l'origine en Europe de l'approche communicative (désormais siglée "AC") se réfèrent explicitement à une certaine idéologie, et c'est, comme le rappelle J.L.M. TRIM en 1981, "la doctrine des Droits de l'Homme et [...] la notion d'éducation permanente", dont le premier objectif, "amener chaque individu à organiser sa propre expérience", "se place dans la perspective d'une approche centrée sur l'apprenant et sur ses motivations" (p. VIII). Certains didacticiens de FLE l'ont reprise à leur compte, comme Robert GALISSON, qui en 1980 qualifie l'AC :

- de **démocratique** (elle naît de la concertation entre apprenants et appreneurs, qui débattent ensemble des objectifs d'éducation et des modalités d'accès à ces objectifs) ;

- d'**humaniste** (elle place l'apprenant au centre de ses préoccupations et cherche à satisfaire ses besoins, en faisant évoluer le cadre institutionnel qui le prend en charge) (p. 23, souligné dans le texte).

Pour une autre part, l'idéologie de la nouvelle approche est implicite, et j'ai proposé ailleurs (C. PUREN 1994a, p. 52) d'y distinguer deux modèles, celui de l'individualisme contemporain et celui de la "révolution de l'information" ou "de la communication".

2.1.2 Le modèle individualiste

Dans le modèle individualiste, la recherche du bien doit s'effectuer principalement à travers l'épanouissement et le bonheur individuels. Ou, pour reprendre une formulation intégrant la marque de l'idéologique, l'épanouissement et le bonheur individuel constitueraient un but **en soi**.

On peut reconnaître ce modèle à l'œuvre dans la plupart des concepts-clés de la DLE depuis une quinzaine d'années — besoins, attentes et motivations individuelles, stratégies individuelles d'apprentissage, individualisation, autonomie, autodidaxie, centres de ressources... —, dont bien sûr celui de "centration sur l'apprenant". Dans cette dernière expression (comme dans les variantes rappelées en introduction), l'emploi du singulier défini ("l'apprenant") n'est pas neutre, pas plus d'ailleurs que l'expression morphologique de l'action ("la centration", "centré"), laquelle, en effaçant les différents agents impliqués (l'enseignant bien entendu, mais aussi l'institution, les concepteurs de matériel, les formateurs, les didacticiens), isole chaque apprenant dans l'individualité de sa propre démarche.

Ce modèle a forcément pesé sur la place et la fonction assignées dans l'AC à la centration sur l'apprenant, l'effet le plus évident ayant été la minoration de l'importance de la dimension formative et collective de tout apprentissage institutionnel, comme le souligne très pertinemment René RICHTERICH dès 1985 :

D'autres idées fausses n'auraient pas eu cours si la notion de besoin n'avait pas été constamment associée à celles de plaisir et satisfaction personnels. Certes, il s'agissait de redéfinir le rôle central de l'apprenant dans le jeu des composantes des systèmes de formation, mais les institutions, les groupes sociaux ont eux aussi des besoins, donc des exigences dont dépendent, d'ailleurs, ceux de l'individu (p. 29).

2.1.3 Le modèle de la révolution de la communication

Dans le modèle de la révolution de la communication, tout accroissement de la capacité à communiquer et de la quantité d'informations échangées impliquerait **en soi** un progrès individuel et social. D'où l'importance de la communication entre apprenants sous toutes ses formes (en particulier le *pair work*) dans la nouvelle approche, à qui elle donne d'ailleurs son nom, et où elle occupe la place centrale réservée, dans toute méthodologie constituée, aux concepts auxquels est appliqué le principe de l'homologie entre la fin et les moyens. Ainsi, pour Louis PORCHER, "ce qu'il est désormais convenu d'appeler les "méthodologies communicatives"", ce sont "les manières d'enseigner qui visent à se centrer sur la communication à la fois comme démarche et comme objectif" (1995, p. 16).

2.1.4 Le modèle révolutionnaire

Mais au-delà du changement du modèle idéologique de référence par rapport à la méthodologie antérieure (la révolution de l'information dans l'AC vs la révolution technologique dans la méthodologie audio-visuelle), il y a bien une continuité fondamentale, à savoir la permanence du modèle révolutionnaire, que l'on retrouve dans le discours des communicativistes à travers ses différents traits caractéristiques.

L'une des caractéristiques de ce modèle est le radicalisme, qui justifie la rupture totale d'avec la méthodologie antérieure. Henri HOLEC écrit ainsi, après avoir souligné que chaque apprenant a ses propres caractéristiques et sa propre "trajectoire d'acquisition" :

*Ce sont donc des apprentissages différents tant du point de vue de leur contenu que de leur déroulement que réalisent les différents apprenants. Pédagogiquement, cela implique une adaptation **constante** des objectifs et des contenus, et donc des matériaux d'apprentissage, à l'évolution de **chaque** apprenant (1981, p. 74, je souligne)⁴.*

Une seconde caractéristique est l'abstraction méthodologique, le radicalisme amenant en effet à élaborer une méthodologie idéale pour apprenant idéal, face à laquelle la réalité tend à n'être ressentie que comme un ensemble de contraintes. Dans le texte cité plus haut, Henri HOLEC considère que "les caractéristiques permanentes et momentanées de l'apprenant en tant qu'apprenant" (la "forme d'apprentissage privilégié", le "type de mémoire", les "qualités telles que la persévérance, la sociabilité"...) sont des "contraintes internes" qui, comme les "contraintes externes" ("cadre spatio-temporel", "durée de l'apprentissage", "répartition du temps total", "conditions matérielles"...), "**pèsent** sur l'apprentissage" et peuvent représenter des "**freins**" à cet apprentissage (pp. 77-78, je souligne).

Une troisième caractéristique, liée aux deux précédentes, est la tendance normalisatrice voire autoritariste vis-à-vis des apprenants et des enseignants, de qui l'on va exiger une remise en cause radicale non seulement des pratiques, mais même des convictions personnelles. On le voit dans le passage ci-dessous, rédigé en 1981 par le secrétariat du Groupe de Projet "Langues vivantes" :

⁴. Je tiens à préciser que les citations de didacticiens incluses dans ce chapitre n'indiquent strictement à mes yeux que la présence ponctuelle dans leurs écrits d'une trace de l'idéologie en question, et en aucune façon une quelconque orientation générale de l'ensemble de leurs travaux ni même des textes dont sont extraites les citations. C'est ainsi que quelques pages après les lignes citées ici, H. Holec écrit avec un grand pragmatisme : "L'autonomisation des apprenants ne doit pas être considérée comme le "remède" à tous les maux de l'apprentissage de langue et doit donc être envisagée dans ses rapports avec la démarche traditionnelle d'enseignement : c'est de l'interaction entre les deux démarches que naîtront des pédagogies nouvelles conformes à l'orientation éducative qui se dessine en Europe depuis quelques années" (p. 81).

*Si l'on veut que les effets de l'innovation pédagogique ne restent pas partiels et provisoires, mais qu'ils conduisent à des **modifications importantes et durables** de la **pratique** pédagogique, [...] les **apprenants** doivent trouver que les nouvelles méthodes conduisent au **succès** et sont **agréables** à suivre ; il doivent **comprendre** et **accepter** les fondements des buts et des méthodes ; les **enseignants** doivent être convaincus que les nouvelles méthodes de travail seront plus **efficaces** et qu'elles leur apporteront plus de **satisfaction** dans leur travail (CONSEIL DE COOPÉRATION CULTURELLE, pp. 191-192, souligné dans le texte).*

Et le second passage ci-dessous me paraît d'autant plus exemplaire que l'auteur en arrive à une contradiction interne, son texte, qui constitue aussi un acte de communication vis-à-vis des enseignants, violant les principes énoncés au moment même où il les pose (cf. le passage que je souligne) :

*Les maîtres qui enseignent un programme fondé sur la communication doivent être prêts à accepter que la communication est une interaction libre entre des personnes de tous les talents, de toutes les opinions, de toutes les races et de toutes les origines socio-culturelles, et que plus spécialement la communication en langue étrangère sert la compréhension internationale, les droits de l'homme, le développement démocratique et l'enrichissement individuel. **Elle exige donc avant tout une ouverture d'esprit, un esprit d'auto-détermination et de respect des autres, de leur histoire, de leur environnement, de leurs attitudes et de leurs opinions** (Christoph EDELHOF 1981, p. 83).*

Une quatrième caractéristique, elle aussi liée aux précédentes, est la place faite, dans le discours des formateurs, à la nécessité non seulement de croire aux nouveaux principes méthodologiques, mais aussi "d'y croire", c'est-à-dire de s'y investir affectivement. Le passage suivant est extrait comme les précédents d'une publication officielle du Conseil de l'Europe, et plus précisément d'un chapitre consacré à des rapports d'expériences de mise en œuvre de l'AC sur le terrain. Il me paraît très révélateur de l'effet idéologique correspondant, dans la mesure où l'auteur reconnaît, avec une grande honnêteté intellectuelle, qu'il n'y a pas de lien direct entre les résultats et la méthodologie utilisée :

Il était encourageant de voir l'enthousiasme et la passion avec lesquels les enseignants participant aux projets faisaient leur cours. Une explication possible était, bien entendu, que beaucoup d'élèves étaient plus motivés du fait qu'ils trouvaient l'enseignement plus intéressant et constataient qu'ils faisaient réellement, pas à pas, des progrès dans la langue. Et pourtant, l'enseignement était parfois très traditionnel, comprenant souvent des éléments fonctionnels, mais rarement une approche communicative au sens propre du terme (Rune BERGENTOFT 1981, p. 159)⁵.

2.2. Centration sur l'apprenant et épistémologie

⁵. On peut trouver une analyse très similaire à celle que je viens de développer sur le modèle révolutionnaire dans le passage que R. RICHTERICH consacre aux "approches non-conventionnelles" (la *Community Language Learning*, la suggestopédie et le *Silent Way*) dans son ouvrage de 1985. On y lit, en particulier : "Ce qui est frappant, c'est qu'elles [ces approches] prétendent toutes respecter la personnalité de l'apprenant, mais comme elles croient toutes détenir la ou une certaine vérité en la matière, elles n'en imposent pas moins à tout le monde, chacune à sa manière, une seule façon d'enseigner et d'apprendre les langues étrangères à laquelle il faut, si l'on veut réussir, adhérer pleinement" (p. 10). Mais les propagateurs de l'AC n'ont pas toujours été eux-mêmes exempts du même reproche.

L'importance au moins théorique accordée à la centration sur l'apprenant dès les débuts de l'AC peut être mise en partie sur le compte de l'influence de deux nouveaux modèles épistémologiques, l'épistémologie du sujet et l'approche systémique.

2.2.1 L'épistémologie du sujet

Ce n'est pas un hasard si l'application de la linguistique structuraliste à l'enseignement des langues — avec la subordination exigée des stratégies d'apprentissage aux matériels conçus à partir d'une description "objective" de l'objet langue — a coïncidé avec l'époque triomphante du structuralisme dans les Sciences Humaines, dont l'une des orientations était de considérer l'homme plus comme objet soumis inconsciemment à des forces extérieures que comme sujet libre et conscient. Et ce n'est pas non plus un hasard si la mise en avant de la centration sur l'apprenant, en didactique des langues, coïncide avec le passage, dans les Sciences Humaines, d'une épistémologie de l'objet à une épistémologie du sujet : les historiens revalorisent le rôle des grands personnages ; les spécialistes en marketing proposent aux entreprises de passer d'une logique du produit à une logique du client ; et en didactique des langues les méthodologues communicativistes donnent la priorité aux hypothèses des apprenants par rapport aux objets linguistiques constitués (les descriptions objectives de la langue réalisées par les linguistes), et aux stratégies individuelles d'apprentissage par rapport aux objets méthodologiques constitués (les méthodologies).

2.2.2 L'approche systémique

Quant à l'approche systémique, c'est une problématique interdisciplinaire qui se développe en Europe à partir de la fin des années 60, et dans laquelle on cherche à mettre au point des principes méthodologiques de connaissance et d'intervention concernant les "systèmes", c'est-à-dire les ensembles complexes formés de sous-ensembles et d'éléments en interaction dont l'interdépendance assure le maintien d'une certaine permanence dans le temps. Cette approche a donné lieu à la dite "analyse systémique", dans laquelle on insiste "sur les relations entre moyens disponibles, objectifs poursuivis et contraintes internes ou externes au système" (Bernard WALLISER 1977, p. 10).

Les membres du Projet "Langues vivantes" du Conseil de l'Europe se sont réclamés constamment de l'approche systémique :

- aussi bien en ce qui concerne leur objectif, élaborer des **Systemes** *d'apprentissage des langues vivantes par les adultes* : tel est le titre de la première grande étude publiée par le Conseil de l'Europe en 1973 sous la direction de J.L.M.. TRIM, et qui inclut d'ailleurs une modélisation graphique de la démarche d'analyse systémique proposée ;

- qu'en ce qui concerne l'outil d'analyse privilégié, "l'analyse des besoins de l'apprenant", que le même J.L.M.. TRIM, alors Conseiller du Projet n° 4, présente ainsi en 1981, de manière très orthodoxe par rapport à l'approche systémique telle que je l'ai définie plus haut⁶ :

L'analyse des besoins de l'apprenant s'est transformée pour devenir l'identification et le contrôle continu des besoins, motivations, caractéristiques et ressources de toutes les parties au processus d'apprentissage. Nous devons recenser le plus grand nombre possible de caractéristiques de toutes les parties prenantes et évaluer leur effet sur la situation des apprenants compte tenu des différences qui

⁶. Nous verrons plus avant qu'il n'en a pas été toujours ainsi, l'approche systémique ayant été interprétée dans les débuts de l'AC dans un esprit très positiviste. C'est à cette évolution que fait allusion l'auteur dans la première phrase de la citation.

existent entre eux du point de vue de leur âge, de leur expérience, de leur intelligence, de leur manière d'apprendre et de leur attente en matière d'apprentissage ainsi que de leurs besoins et de leurs motivations (p. IX).

2.2.3 Les effets de l'épistémologie positiviste dans l'AC

L'histoire montre cependant que ces deux modèles d'épistémologie moderne n'ont pas été réellement exploités dans les débuts de l'AC, et qu'ils ont été largement neutralisés par l'épistémologie positiviste encore dominante, laquelle postule qu'il est possible, grâce à la méthode scientifique, de parvenir à une connaissance de plus en plus objective et à une maîtrise de plus en plus parfaite de la réalité aussi bien physique qu'humaine. Ce positivisme me semble avoir provoqué dans l'élaboration et la mise en oeuvre de l'AC un certain nombre d'effets dont trois me paraissent particulièrement négatifs dans la perspective de didactique scolaire qui est ici la mienne.

2.2.3.1. La simplification de la complexité

L'un de ces effets est la simplification de la complexité de la problématique didactique par disjonction, réduction et abstraction, pour reprendre la terminologie qu'utilise Edgard MORIN pour désigner les trois principes du "paradigme de simplification" (1990, p. 18). De la centration sur l'enseignant (dans la méthodologie traditionnelle) à la centration sur la méthode (dans les méthodologies audio-orale et audio-visuelle) puis à la centration sur l'apprenant (dans l'AC), on n'a fait en définitive que poursuivre la même démarche simplificatrice qui donne à l'un des éléments du système le privilège — indu au niveau théorique et intenable au niveau pratique — de principe unique de cohérence. Gilbert DALGALIAN *et al.* écrivent ainsi en 1981 :

*L'idée d'enquêter sur les besoins et les publics n'est pas née uniquement de notre volonté d'individualiser l'apprentissage : elle prend racine également dans la recherche d'une cohérence nouvelle du système d'apprentissage, non plus centré sur le contenu, ou la méthode, ou l'institution ou l'enseignant, mais désormais sur **l'apprenant pris comme référence et fondement de tout le système** (p. 47, je souligne).*

Et l'on peut voir dans le passage suivant, rédigé par l'un des promoteurs du Projet "Langues Vivantes" du Conseil de l'Europe, comment, dans un même mouvement de simplification, se trouve au moins momentanément occultée la relation complexe, en l'occurrence récursive, entre la société et l'individu (lequel est tout autant créé par la société qu'il ne la crée) :

En matière d'éducation, notre but est de donner à nos élèves le maximum de chances de se réaliser en tant qu'individus uniques dans une société qui, en fin de compte, est leur création. (Jan A. van EK 1988, p. 16)

Mais l'illustration la plus évidente de la simplification de la complexité causée dans l'AC par l'épistémologie positiviste est la manière dont l'analyse systémique, modèle d'appréhension des récursivités complexes, est devenu un modèle linéaire réducteur aux mains des concepteurs de programmes. Denis GIRARD présentait encore récemment "l'approche systémique du Conseil de l'Europe" de cette manière :

1. *identification des besoins ;*
2. *définition d'objectifs notionnels-fonctionnels ;*
3. *analyse des contenus linguistiques ;*
4. *élaboration d'une méthodologie et de matériaux pédagogiques ;*
5. *mise en œuvre pédagogique en classe, à travers diverses activités privilégiant la communication ;*

6. *évaluation intégrée à la démarche et permettant de l'infléchir* (1995, p. 105).

On voit que dans la formulation retenue, significativement, l'apprenant lui-même est absent en tant que sujet, et que la seule récursivité prévue (en 6.) met en boucle l'ensemble du dispositif sans possibilité de le remettre en cause. Comme l'indiquait en effet J.L.M.. TRIM en 1980 : "Le système se complète par un *feedback* qui fournira d'utiles informations sur les divers intervenants dans le processus d'apprentissage/enseignement **à mesure que le programme se poursuit**" (p. 1, je souligne).

Un tel type d'analyse systémique des années 70, avec la notion de "besoins" (où sont souvent confondus demandes, attentes, motivations, besoins et objectifs), constitue sans doute l'un des points les plus souvent et les plus clairement critiqués dans l'AC par les didacticiens de FLE dès le début des années 80 : voir entre autres Henri BESSE (1980 pp. 63-64), Daniel COSTE (1981, p. 39), ou encore René RICHTERICH, qui le soumet en 1981 à la critique radicale suivante :

*Mais définir, avant l'apprentissage, ce dont aura besoin un individu, est-ce vraiment centrer un enseignement sur l'apprenant? N'est-ce pas, d'une manière plus subtile, parce que reposant sur une analyse de faits réels, lui imposer une nouvelle fois ce qu'il va apprendre sans qu'il puisse intervenir en quoi que ce soit? **Est-ce qu'on peut véritablement parler d'un enseignement centré sur l'apprenant lorsque c'est le système, donc les institutions, qui a décidé qu'il serait au centre et comment il le sera ?** De plus, n'est-ce pas illusoire et utopique de vouloir prendre en compte les besoins de chaque individu alors que la plupart du temps il ne les connaît pas lui-même et qu'ils se révèlent être multiples, divers, variés, particuliers ?* (p. 12, je souligne).

La cause sur ce point semble être aujourd'hui entendue, si l'on en croit Denis LEHMANN qui écrit en 1994 que, "s'agissant des systèmes de type besoins-objectifs-contenus, la "centration" sur l'apprenant n'était guère plus qu'une illusion" (p. 14).

2.2.3.2. La prétention à la totalité

Un second effet de l'épistémologie positiviste dans l'AC est la prétention "totalitaire" (le mot étant ici pris dans son seul sens premier : "qui englobe tous les éléments d'un ensemble donné"), prétention qui s'exprime parfaitement dans une formule telle que "Tout est communication", que ne contrediraient sans doute pas les méthodologues communicativistes. J'ai personnellement entendu récemment, de la bouche d'une spécialiste de l'interculturel, un "Tout est culture", preuve que sur ce point aussi, le changement en didactique des langues se fait malheureusement dans une grande continuité épistémologique. On se souvient sans doute du "Tout est politique" des décennies 60-70, à quoi un philosophe avait un jour répondu : "Oui, sauf que le "tout" n'existe pas..." Il y a de même dans le concept de centration sur l'apprenant tel qu'il a fonctionné dans l'AC l'idée sous-jacente qu'une telle démarche permettrait, directement ou indirectement, de prendre en compte la totalité des paramètres en jeu dans une situation qui est pourtant, comme le suggère la formule tout aussi consacrée, **d'enseignement**/apprentissage. Il est contradictoire de se réclamer de l'analyse systémique et en même temps de vouloir appréhender et maîtriser la totalité d'un système en se "centrant" sur un seul de ses éléments, pour important qu'il soit.

2.2.3.3. La prétention à l'universalité

Un troisième effet de l'épistémologie positiviste dans l'AC est l'affirmation de l'universalité des principes retenus et de la cohérence constituée, avec ce que cela peut impliquer dans la production de matériels et les stratégies de formation, ce en quoi

d'ailleurs l'AC se situe, là encore, dans le prolongement épistémologique des méthodologies constituées antérieures. Francis DEBYSER en appelle avec raison, dans un article de 1982, à une plus grande prudence dans les "transferts de pédagogie d'un pays à l'autre", parce que l'idéologie — "c'est-à-dire [le] système d'idées, de représentations et de valeurs de la société où a été conçue cette pédagogie" — peut être incompatible avec d'autres. Il s'interroge :

L'accent très fortement mis sur un modèle logico-sémantique de communication rationnelle et efficace en vue de transactions pratiques, correspond-il vraiment à la représentation que se font d'autres cultures de la hiérarchie des fonctions du langage ? (p. 26).

Mais on peut se poser le même genre de question (rhétorique) en ce qui concerne la centration sur l'apprenant telle qu'elle a été conçue dans l'AC : il est clair qu'elle correspond à un modèle de relation enseignant-apprenant qui n'a rien d'universel. Et sur ce plan, l'enseignement scolaire en France est sans doute aussi éloigné de l'enseignement aux adultes que l'Europe ne l'est de l'Asie ou de l'Afrique, ne serait-ce que parce qu'avec la relation didactique enseignant-apprenant viennent interférer une relation psychologique adulte-adolescent et une relation institutionnelle professeur-élève.

3. La centration sur l'apprenant à l'épreuve de la didactique scolaire

En 1977, le Groupe de Projet "Langues vivantes" du Conseil de l'Europe s'est vu chargé d'élargir ses travaux à l'enseignement scolaire. La première étude réalisée montre la place centrale qu'occupe toujours alors dans le dispositif didactique l'analyse des besoins considérée comme condition *sine qua non* de la centration sur l'apprenant, puisqu'il s'agit d'une *Adaptation du Niveau-seuil aux publics scolaires* (Louis PORCHER 1980).

3.1. L'intérêt du concept en didactique scolaire

Appliquée à la didactique scolaire, le concept de centration sur l'apprenant présente un certain nombre d'avantages qui expliquent son attrait :

- Il permet de rajeunir et de réactiver les idées contenues à l'origine dans le concept de "méthodes actives", mais quelque peu usées par un siècle d'application minimaliste dans des conditions difficiles. Comme l'écrit en 1995 un ancien inspecteur général d'anglais, Denis GIRARD :

Nous avons, depuis pas mal d'années, pris l'habitude de reconnaître la prédominance de l'apprenant dans toute situation d'apprentissage linguistique. Mais nous devons admettre que c'était le plus souvent du lip-service (pp. 13-14).

- Il apparaît comme un nouvel outil de lutte contre l'un des problèmes majeurs de l'enseignement scolaire, à savoir l'hétérogénéité des élèves :

L'avantage fondamental est que cette approche [notionnelle-fonctionnelle], qui met au premier plan les besoins langagiers de l'élève, conduit obligatoirement vers une plus grande individualisation de l'enseignement des langues. Or, je crois avoir montré la nécessité de cette individualisation, pour répondre au défi que représente l'hétérogénéité de plus en plus grande des publics (id. p. 15).

- Il établit enfin une liaison entre l'AC et le courant cognitiviste (qui met lui aussi en avant l'activité interne du sujet apprenant), concourant ainsi d'une part à relégitimer l'objectif spécifique à la didactique scolaire de "formation intellectuelle" (en particulier sous la forme de "apprendre à apprendre"), d'autre part à invalider les pédagogies anciennes toujours en usage, celle de l'enregistrement (dans la méthodologie

traditionnelle) et celle du conditionnement (dans les méthodologies audio-orale et audiovisuelle).

C'est ce qui explique sans doute qu'actuellement, dans le discours des didacticiens, l'analyse des besoins et autres "démarches fonctionnelles d'élaboration de programmes" aient été remplacées par la centration sur l'apprenant comme principe global de cohérence de l'AC. Pour Louis PORCHER, "l'option pédagogique de "centration sur l'élève" [...] engage tout le processus didactique" (p. 24), et Denis GIRARD peut aller jusqu'à affirmer (de manière à mon avis abusive) que "l'enseignement axé sur la communication est par définition centré sur l'apprenant" (1995, p. 24).

3.2. La difficile pénétration de ce concept en didactique scolaire des LVE en France

Malgré tout, le concept de "centration sur l'apprenant" n'apparaît à ma connaissance dans les instructions officielles françaises qu'en 1995 et pour seulement trois langues : l'allemand, l'anglais et le portugais⁷. Le programme d'allemand "esquisse le cadre d'un apprentissage qui se veut à la fois méthodique, **centré sur l'élève et orienté prioritairement vers la communication directe en langue étrangère**" (M.E.N. 1995, *Allemand*, p. 1, souligné dans le texte), et celui de portugais "propose un enseignement centré sur la pratique de l'élève (*sic*) et orienté prioritairement vers la communication directe en langue étrangère (M.E.N. 1995, *Portugais*, p. 1). L'enseignement de l'anglais, quant à lui, "résolument centré sur l'élève, sur ses goûts, sur ses intérêts, sur ce qu'il est convenu d'appeler ses besoins langagiers, a comme objectif premier l'appropriation des outils linguistiques nécessaires à l'expression personnelle, à la communication" (M.E.N. 1995, *Anglais*, p. 21).

On peut s'interroger sur les raisons d'une pénétration aussi tardive et limitée de ce concept en didactique scolaire, malgré les avantages présentés plus haut. On peut bien sûr arguer du fait que la place était déjà occupée par le concept de méthodes actives, ou encore accuser l'inertie particulière au domaine et à ses acteurs, mais je voudrais aussi montrer qu'en l'occurrence les réticences et les résistances étaient amplement justifiées.

3.3. Les insuffisances du concept en didactique scolaire

La mise en œuvre du concept de "centration sur l'apprenant" est en effet pour le moins problématique en didactique scolaire.

3.3.1 L'absence de "besoins"

En didactique scolaire, la critique de la notion de "besoins" – base première comme on l'a vu de la centration sur l'apprenant – n'est plus à faire, et se résume pour l'essentiel aux deux points suivants : l'élève en milieu exolingue n'a pas de besoins présents en langue étrangère, et il n'a généralement pas la maturité suffisante et/ou de projet professionnel assez défini pour être motivé à se préparer à des besoins futurs⁸. C'est pourquoi l'intérêt des didacticiens s'est reporté, au cours des années 80, de l'élaboration des programmes aux modes de création et d'exploitation des "besoins

⁷. Voir M.E.N. 1995. Il ne s'agit pour l'instant que de projets de programmes soumis en septembre 1995 à consultation nationale, mais les textes définitifs ne devraient pas être très différents dans leurs contenus. En allemand et en portugais est proposé en même temps pour la première fois un programme notionnel-fonctionnel, que l'inspection d'anglais avait inclus dès 1987 (*Programmes de la classe de Seconde*, B.O. n° spécial 1 du 5 février). Pour être complet sur ce point, je signale que les instructions communes à toutes les langues pour l'enseignement d'initiation aux langues étrangères (EILE) propose ce type d'inventaire depuis le début de l'expérimentation (Circulaire du 14 juin 1989, B.O. n° 26 du 29 juin).

⁸. Je ne pense pas que beaucoup de professeurs de l'enseignement secondaire français suivent Louis PORCHER lorsqu'il écrit que "l'apprentissage communicationnel est devenu aujourd'hui l'objectif d'une très grande majorité d'élèves" (1995, p. 31).

immédiats⁹ des élèves dans les interactions suscitées par la gestion de la classe, par le travail sur les documents, par les travaux de groupe, par le travail sur tâches et en particulier celles de type *information gap* et résolution de problèmes. Comme l'écrit Kathleen JULIÉ :

*La situation de vie dans laquelle le professeur et ses élèves se trouvent est celle de la classe. Avant tout autre **outil** pédagogique (manuel, cahier, support visuel), c'est donc celui-ci qu'il faut examiner, car c'est dans la classe elle-même que le professeur puisera les moyens de sa pédagogie communicative (1994, p. 34).*

Cependant, et sans vouloir en rien nier la réalité des besoins ainsi créés et l'intérêt pédagogique des démarches ainsi proposées dans le cadre de la classe, il semble évident que la réponse faite par l'enseignant à de tels "besoins" n'a pas grand chose à voir avec une véritable centration sur l'apprenant, dans la mesure où c'est le plus souvent lui, l'enseignant, qui les a suscités par le choix des documents et l'organisation des activités. L'autonomie laissée aux élèves, sur ce plan — et quel que puisse être l'intérêt des propositions de mise en œuvre qui en ont déjà été faites¹⁰ —, ne peut être dans la pratique que limitée, ponctuelle et réalisée sous le contrôle de l'enseignant, qui se trouve être en l'occurrence le garant de la dimension collective de l'enseignement et du respect des objectifs institutionnels. La nécessité, en enseignement scolaire, d'un programme officiel de référence pour chaque classe, exclut *ipso facto* la possibilité d'une véritable centration **constante** sur **chaque** apprenant, comme l'exigerait l'interprétation maximaliste du concept.

3.3.2 La multidimensionnalité de l'élève

Il peut paraître paradoxal, à bien y réfléchir, que l'approche **communicative** fonde sa cohérence sur la centration sur l'"apprenant" et non sur le "communicateur"¹¹. Le concept de centration sur "l'apprenant" est erroné et trompeur dans la mesure où chaque élève agit et réagit face à l'enseignant et aux autres élèves non comme un simple apprenant (de telle ou telle langue étrangère) mais comme un être multidimensionnel : individu avec sa propre personnalité, élève dans un contexte institutionnel, adolescent face à un adulte, membre d'un groupe (classe scolaire, famille, groupe de pairs, quartier, classe sociale, communauté...). Ce qui fait que dans la pratique, l'enseignant est amené à passer constamment, au cours d'une même heure de classe, d'une centration sur une dimension de l'élève à une centration sur une autre dimension. Comme le remarque par exemple très justement Denis GIRARD : "Il y a des moments pour apprendre et des moments pour communiquer, même si certaines activités de classe réunissent les deux objectifs" (1995, p. 51).

C'est dans doute en raison des avantages que peut présenter par ailleurs le concept de centration sur l'apprenant en didactique scolaire (cf. plus haut) qu'il s'est non seulement maintenu mais qu'il a pris l'importance que nous avons vu depuis une décennie, alors que, si l'on en croit René RICHTERICH, la prise en compte de la multidimensionnalité de l'élève a fait partie des préoccupations des promoteurs de l'AC dès le début des années 80 :

⁹. Sur cette notion de "besoins immédiats" et ses modes de mise en œuvre en classe, voir par ex. D. GIRARD 1995, pp. 106-107.

¹⁰. Voir par ex. les 18 "suggestions pratiques" de L. DICKINSON et D. CARVER dans leur excellent article de 1981.

¹¹. Voir plus haut la citation de L. PORCHER définissant les "méthodologies communicatives" comme "les manières d'enseigner qui visent à se centrer sur la communication à la fois comme démarche et comme objectif" (1995, p. 16). On comprend dès lors pourquoi il affirme que "l'apprentissage communicationnel est devenu aujourd'hui l'objectif d'une très grande majorité d'élèves" (voir ci-dessus note 8), ce postulat devenant indispensable pour sauver la compatibilité théorique entre la centration sur la communication et la centration sur l'apprenant.

Les orientations récentes du Projet "Langues Vivantes" [...] tendent résolument à rendre l'apprenant progressivement autonome et responsable de son propre apprentissage dans sa quadruple dimension :

- *en tant qu'individu qui communique (développer sa compétence de communication) ;*
- *en tant qu'apprenant (développer ses propres stratégies d'apprentissage, apprendre à apprendre une langue) ;*
- *en tant qu'être social (faciliter son intégration) ;*
- *en tant que personne (développer et affirmer sa personnalité) (1981, p. 12).*

3.3.3 La dimension collective

Ce n'est pas non plus le moindre paradoxe de l'AC qu'elle s'appuie sur le concept de centration sur l'apprenant alors qu'elle privilégie par ailleurs les travaux de groupe, indispensables au développement d'interactions authentiques. Comme l'écrit l'auteur du récent projet de programmes pour le portugais :

*Ces programmes proposent un enseignement centré sur la pratique de l'élève et orienté prioritairement vers la communication directe en langue étrangère. Les activités et exercices faits en classe reposent donc constamment sur **l'activité individuelle, de groupe et collective** qui produit les interactions nécessaires au développement d'échanges aussi naturels que possible (M.E.N. 1995, Portugais, p. 1, je souligne).*

On peut toujours soutenir en théorie la compatibilité voire même — radicalisme idéologique aidant — la complémentarité parfaite entre les intérêts du groupe et ceux de l'individu apprenant. Il n'en reste pas moins que dans la pratique de la classe, ils s'opposent souvent, comme le reconnaît Denis GIRARD lorsqu'il examine le problème de la communication au grand groupe de travaux réalisés auparavant en groupes restreints :

Il s'agit de concilier deux intérêts souvent contradictoires : l'intérêt individuel (ou du petit groupe) et l'intérêt de la classe. Le petit groupe doit pouvoir s'exprimer. Il y a une joie certaine à faire part de ses découvertes. Mais cette communication ne doit pas se heurter à l'indifférence de la classe et ainsi décourager des entreprises ultérieures (1995, p. 81).

3.3.4 La dimension méthodologique

La « centration sur la méthode » a mauvaise presse actuellement, puisque c'est d'abord contre elle que l'on a forgé le concept aujourd'hui dominant de centration sur l'apprenant. Néanmoins, dans la pratique de la classe là encore (niveau où l'idéologie n'a pas le champ aussi libre que dans le discours des didacticiens et des formateurs...), les moments de centration sur la méthodologie sont tout aussi nécessaires que ceux de centration sur l'apprenant pour au moins trois (bonnes) raisons :

1) Une première raison en est que la compétence professionnelle s'appuie en partie sur des "routines" méthodologiques : ce n'est que dans la mesure où il fonctionne avec un certain degré d'automatisme méthodologique que l'enseignant peut consacrer en temps réel le maximum d'attention aux actions et réactions de ses élèves. Dans une certaine mesure donc, et sans aucunement cultiver le goût du paradoxe gratuit, une certaine centration sur la méthode (impliquée dans la décision de lancer une séquence

méthodologique prédéfinie) est une condition *sine qua non* de la mise en œuvre de la centration sur l'apprenant¹².

2) Une seconde raison en est que le contact avec les documents authentiques, en réception, et la réalisation des tâches communicatives, en production, fragilise les élèves les plus faibles, qui vont ressentir fortement le besoin de s'appuyer sur les méthodes proposées par l'enseignant. Comme l'écrit encore René RICHTERICH :

Le rôle de l'enseignant et de la méthode devient dès lors prépondérant pour servir d'intermédiaire entre l'apprenant et la complexité infinie de la langue et pour fournir petit à petit, dans un cadre sécurisant par sa cohérence, les moyens de faire face à l'imprévisible de la communication langagière (1985, p. 9).

Cette position me paraît être plus réaliste et surtout présenter moins de risques de dérive élitaire que celle que semble défendre Daniel COSTE dans les lignes suivantes :

On estime que c'est l'apprenant lui-même qui, dans le mouvement propre de son apprentissage, et à partir des cohérences partielles (cohérence d'une tâche ou d'une série de tâches, cohérence d'une catégorisation notionnelle-fonctionnelle, cohérence d'une description grammaticale, cohérence d'un rôle ou d'une interrelation entre rôles, etc.) construit les systèmes plus ou moins transitoires de sa compétence de communication en langue étrangère (1981, p. 44).

3) Une troisième raison en est qu'en didactique des langues, la méthodologie est devenue, après la communication, à la fois un but et un moyen. Je partage tout-à-fait l'analyse ci-dessous de René RICHTERICH, qui date de 1985 :

Récemment, l'approche méthodologique qui avait été quelque peu négligée dans les années 70 est revenue en force pour se combiner avec l'approche psychologique¹³. Apprendre à apprendre une langue étrangère, faire découvrir à l'apprenant ses propres stratégies d'apprentissage, le rendre capable de les développer et de les exploiter, lui apprendre à devenir autonome, tels sont quelques-uns des traits marquants de la pédagogie et de la didactique actuelles. Il est intéressant de constater que le poids méthodologique est double : d'une part il concerne l'enseignant qui doit trouver les moyens pratiques de réaliser les tâches ci-dessus, de l'autre, il intéresse l'apprenant qui doit acquérir une méthode pour apprendre. La méthodologie s'applique par conséquent aussi bien à l'enseignement qu'à l'apprentissage (p. 13).

Il y a bien sûr une manière d'essayer de sauver l'idée de la centration sur l'apprenant en méthodologie, et c'est de réclamer de l'enseignant qu'il mette en œuvre "une méthode différente pour chaque élève", comme le suggère Denis GIRARD avec cependant une prudence fort bien venue en l'occurrence étant donné l'irréalisme manifeste de cette position maximaliste ("Je ne suis pas loin de le penser...", 1995, p. 15).

3.3.5 La dimension institutionnelle

En enseignement scolaire, la dimension institutionnelle est si prégnante que je ne vois pas personnellement comment le concept de centration sur l'apprenant peut être mis en œuvre au delà de ce que proposent déjà les méthodes actives depuis un siècle. René RICHTERICH affirme très clairement en 1985 :

¹². Le cadre de cet article ne me permettant pas de développer ce point comme il le faudrait, je renvoie les lecteurs intéressés par cette problématique des automatismes méthodologiques à C. PUREN 1994b.

¹³. Voir dans ma conclusion la définition que donne R. Richterich de ces différentes approches.

*La définition des contenus et des rôles de l'enseignant et des apprenants ne peut être conçue que par rapport à une institution dont, en fin de compte, tout dépend. C'est donc elle qui est la composante déterminante des systèmes et **c'est en fonction d'elle que pédagogie et didactique doivent se définir** (p. 11, je souligne).*

Et Denis GIRARD a raison d'écrire en 1987 que "si l'on veut réellement prendre en compte les besoins et centrer l'enseignement sur les apprenants, il est indispensable de prévoir des procédures qui leur permettent de participer aussi bien à l'identification de leurs besoins qu'à l'élaboration des programmes" (p. 109). Mais il reconnaît quelques pages plus loin qu'en contexte scolaire, la question (non rhétorique, celle-là) "Comment faire d'une programme un carrefour de négociation où tous les partenaires d'un projet d'enseignement/apprentissage puissent prendre, d'un commun accord, les décisions?" reste pour l'instant sans réponse. Autant dire que tant que des propositions concrètes, fiables et **généralisables** de mise en œuvre n'auront pas été faites pour résoudre ce problème dans les classes (et à ma connaissance elles n'ont pas encore été faites à ce jour)¹⁴, la centration sur l'apprenant dans ce qu'elle veut impliquer au delà des méthodes actives restera largement en didactique scolaire un mot d'ordre ou une incantation.

3.3.6 La centration sur l'enseignant

En contexte scolaire, et là encore sans rechercher à tout prix le paradoxe et la provocation, la centration sur l'apprenant implique la centration sur l'enseignant. Sans vouloir être exhaustif, je soumets à la réflexion de mes lecteurs trois arguments en ce sens :

1) L'absence ou la faiblesse de motivation à l'apprentissage fait que très souvent le processus d'apprentissage se calque passivement sur le processus d'enseignement : il y a des moments, concrètement, où certains élèves ne travaillent que s'ils sont énergiquement "tirés" par l'enseignant, voire sous sa contrainte. Il est illusoire de penser que des méthodes communicatives doivent forcément et constamment motiver les élèves parce qu'elles sont communicatives : certains élèves — et **tous à certains moments** — n'ont tout simplement pas envie de communiquer en classe en langue étrangère, parce qu'ils ne ressentent même pas/plus ces "besoins immédiats" censés suppléer aux véritables besoins langagiers. Je suis persuadé que beaucoup d'enseignants seraient prêts à reprendre à leur compte, pour décrire certains moments de leur pratique, les lignes suivantes de Louis PORCHER, mais après leur avoir fait subir un exercice structural bien connu en didactique des langues : passer à la forme affirmative les phrases à la forme négative, et *vice versa* :

L'élève n'attend pas de l'enseignant que celui-ci fasse son travail d'élève à sa place. [...] Il travaille pour lui-même, trace son chemin vers le but qu'il s'est fixé. Il n'attend pas qu'un autre lui dicte sa loi (1995, p. 28).

2) Évelyne BÉRARD fait très justement remarquer que "[dans l'AC] le rôle de l'enseignant est sans doute beaucoup moins codifié que dans les MAV [méthodes audiovisuelles] : sa personnalité va jouer un rôle important" (1991, p. 59). Dans la fonction d'animateur que le professeur est amené à assurer, par exemple, c'est très légitimement qu'il va tenir compte de son propre profil d'enseignant ou de ses dispositions psychologiques du moment : il vaut sûrement mieux qu'il renonce

¹⁴. On peut toujours imaginer et réaliser – et on l'a peut-être déjà fait – des mises en œuvre effectives de ce type de négociation dans des situations expérimentales. Mais l'une des particularités fondamentales de la didactique scolaire – très rarement prise en compte pourtant – est que les innovations, pour être viables en dehors de leur premier terrain d'expérimentation, doivent intégrer en elles-mêmes les conditions de leur généralisation.

momentanément à faire jouer ses élèves s'il ne se sent pas à l'aise dans le rôle qui devra être le sien au cours de cette séquence.

3) La pratique de classe présente inévitablement des situations de doubles contraintes dont certaines ne peuvent être gérées que par des alternances de centration sur l'apprenant/centration sur l'enseignant, voire des superpositions ou imbrications de ces deux types de centration. J'en donnerai trois exemples dans des écrits récents.

a) Le premier exemple, tiré d'un article de Monique WAENDENDRIES, présente explicitement un cas paradoxal de double centration sur l'apprenant **et** sur l'enseignant :

La tâche du maître-accoucheur-en-devenir est complexe : il doit non seulement être à l'écoute, répondre aux besoins des élèves, mais aussi guider le dialogue de manière suffisamment cohérente et économique pour atteindre ses objectifs. Il doit donc, en fait, à la fois centrer l'enseignement sur l'apprenant tout en restant centré sur son propre projet¹⁵ (1995, p. 61).

b) Le second exemple est extrait d'un ouvrage de Kathleen JULIÉ, qui utilise pour décrire la stratégie de l'enseignant une image qui pourra surprendre voire choquer certains de mes lecteurs (voir dans la citation ci-après le passage souligné par moi). Cette image exprime vraisemblablement sous la plume de l'auteur non l'idée d'une quelconque duplicité de l'enseignant (un autoritarisme qui se cacherait sous des apparences de libéralisme), mais le mode de gestion paradoxal d'un double contrainte bien réelle, celle d'avoir à favoriser l'autonomie des élèves tout en devant la maintenir dans des limites compatibles avec le maintien de la discipline collective :

*Beaucoup de collègues craignent les conséquences de la mise en place d'une telle pédagogie [communicative] parce qu'elle nécessite un recentrage des initiatives, des responsabilités, du temps de parole, vers l'élève. Le résultat est une classe moins monolithique, plus bruyante, avec un contrôle moins aisé. Mais communication is a noisy business, et le recentrage n'entraîne pas la perte du pouvoir s'il est mené par **"une main de fer dans un gant de velours"** (1994, p. 38).*

c) Le troisième exemple a sans doute plus de poids puisque l'auteur déclare exprimer "le principe qui a guidé les auteurs des divers niveaux-seuils du Conseil de l'Europe" dans une publication de cette institution ; ce principe permettrait selon lui de gérer, dans la fabrication des manuels, la contradiction entre la nécessité de définir une progression grammaticale *a priori*, et celle de partir des besoins des élèves :

En dernier ressort, la gradation et le choix des éléments grammaticaux dépendent de l'intuition de professeurs expérimentés travaillant sur des matériaux recueillis pour exprimer les fonctions tirées des besoins et des intérêts de leurs élèves, qui sont eux-mêmes déterminés en se fondant sur "l'expérience de la classe" et sur "le bon sens". C'est incontestablement la meilleure façon de procéder... (Denis GIRARD 1987, p. 95).

¹⁵. Le terme de "projet" permet d'interpréter la formule comme une centration aussi bien sur l'enseignant que sur la méthode, mais cela ne change rien à mon argumentation.

4. Conclusion

René RICHTERICH (que j'aurai beaucoup sollicité ici) repère dans l'histoire de l'enseignement des langues étrangères cinq "approches pédagogiques et didactiques" qu'il définit de la manière suivante :

- *L'approche langagière, centrée sur les contenus.*
- *L'approche méthodologique, centrée sur les méthodes d'enseignement et sur l'enseignant.*
- *L'approche psychologique, centrée sur les processus d'apprentissage et sur l'apprenant.*
- *L'approche socio-politique, centrée sur les institutions.*
- *L'approche systémique, centrée sur les systèmes d'enseignement/apprentissage et sur les interactions de leurs composantes (1985, p. 12).*

Et l'auteur signale qu'elles ne se retrouvent jamais appliquées isolément, mais qu'elles entrent toujours dans des combinaisons variées. On ne sera pas surpris, à la fin de cet article, que je me déclare persuadé qu'en didactique scolaire, c'est en réalité **chacune** de ces centrations qui est indispensable, la gestion concrète d'une classe exigeant de l'enseignant des formes multiples de sélections, combinaisons et modulations de centrations différentes. L'évaluation en est un bon exemple : suivant les cas, l'enseignant est amené à sélectionner, combiner et moduler de manière différente plusieurs critères tels que l'effort fourni par chaque élève, son progrès individuel et le maintien de sa motivation (centration sur l'apprenant), le niveau moyen de la classe (centration sur le groupe), la progression adoptée par le manuel et ses contenus (centration sur la méthode), le programme officiel et le niveau attendu par rapport à l'ensemble du cursus et/ou par rapport à l'examen officiel (centration sur l'institution).

Faut-il encore, par conséquent, continuer à accorder à la centration sur l'apprenant, dans le discours didactique, l'exclusivité qui lui est généralement réservée aujourd'hui? La question est d'importance parce que les deux réponses possibles renvoient à deux grands types divergents de stratégie formative :

1) On peut décider de continuer à présenter aux enseignants la centration exclusive sur l'apprenant comme une ardente obligation, un idéal vers lequel ils doivent toujours s'efforcer de tendre, en jouant ce qu'Althusser, je crois, appelait "la stratégie de la contre-courbure" : lorsqu'un bâton est tordu d'un côté, il faut pour le redresser exagérer volontairement la courbure inverse. Cela consiste en formation à mettre l'accent sur la seule centration sur l'apprenant — en exagérant ainsi l'importance de sa place et de sa fonction —, pour corriger l'excessive centration sur la méthode et/ou sur l'enseignant que l'on prêterait aux professeurs en poste ou que l'on considérerait comme la pente "naturelle" des professeurs débutants. Mais les deux risques encourus sont énormes :

- l'un, de nature disciplinaire, est d'affaiblir la crédibilité de la formation didactique aux yeux des praticiens, la centration sur l'apprenant, telle qu'elle est ainsi présentée, n'étant pas viable dans la réalité quotidienne des classes ;

- l'autre, de nature éthique, est de provoquer l'inutile frustration voire la culpabilisation d'enseignants parmi les plus motivés, mais qui se retrouveront sur le terrain dans l'incapacité — et pour cause !... — de mettre en œuvre la centration sur l'apprenant d'une manière aussi forte et systématique qu'ils pensent devoir le faire.

2) On peut au contraire décider de considérer les enseignants déjà en poste comme des professionnels responsables, et les stagiaires en formation initiale comme des adultes responsables et de futurs professionnels responsables, et jouer avec eux la carte

de la transparence. Et dans ce cas, réflexion faite¹⁶, je pense que le concept de "centration", **à condition qu'on le décline constamment dans toutes ses dimensions¹⁷ et qu'on problématise fortement la mise en œuvre simultanée de celles-ci**, présente l'avantage décisif de répondre à cette complexité des pratiques d'enseignement qu'exige la complexité de la situation scolaire d'enseignement/-apprentissage.

Mais quelle que soit la stratégie adoptée en formation, il me semble impossible, dans la recherche didactique actuelle, de ne pas prendre acte du fait que l'AC, à l'instar des autres méthodologies qui dans le passé ont cherché comme elle à construire une cohérence forte autour d'un centre unique, est désormais épistémologiquement dépassée. Le temps est venu pour que les didacticiens, après avoir à deux reprises au cours des trois dernières décennies demandé aux enseignants qu'ils se remettent radicalement en cause¹⁸, montrent à présent l'exemple et fassent leur propre révolution, non plus copernicienne cette fois, mais post-copernicienne : pas plus que l'univers, comme l'a montré Hubble, la didactique des langues n'a de centre unique, et l'apprenant n'a pas plus d'avenir que les prétendants antérieurs à une place qui n'existe pas.

Quant au recentrage sur la linguistique, que tentent visiblement d'opérer depuis quelques années un certain nombre de didacticiens, en particulier français, il ne représente qu'une nouvelle fuite — en arrière cette fois !... — dont il n'est pas besoin d'être grand devin pour prédire l'échec à tous les niveaux. Au niveau de la recherche didactique, puisque tout recentrage quel qu'il soit relève d'un modèle épistémologique qui n'est plus crédible. Au niveau de l'élaboration des matériels didactiques, puisque la cohérence méthodologique, pas plus aujourd'hui qu'hier, ne peut être conçue autour d'une application de la linguistique. Au niveau des nouveaux enseignants, enfin, parce que les valeurs qu'ils partagent avec les jeunes de leur génération — en particulier l'individualisme, le réalisme et le pragmatisme — les protègent bien mieux que ne le furent ceux de mon âge contre ce que Jean-René LADMIRAL avait dénoncé fermement en 1975 comme un "terrorisme généralisé" des linguistes. On sait depuis plus de vingt ans qu'en didactique des langues, la linguistique appliquée, ça ne marche pas. Avis aux amateurs tentés malgré tout de prendre la relève : les enseignants de langue ne marchent plus.

Christian PUREN

Professeur à l'IUFM de Paris
Directeur de Recherches à PARIS-III

5. Bibliographie

BAILLY E. 1903

"L'enseignement de l'allemand dans l'école allemande et la méthode intuitive (I)",
Les Langues Modernes, n° 6, déc., pp. 168-179.

BESSE Henri 1980

"La question fonctionnelle", pp. 30-136 in : H. Besse et R. Galisson, *Polémique en didactique. Du renouveau en question*, Paris, CLE international, 144 p.

CONSEIL DE COOPÉRATION CULTURELLE (éd.) 1981

¹⁶. J'avais commencé à préparer cet article avec l'idée d'en arriver en conclusion à proposer l'abandon du concept de centration sur l'apprenant...

¹⁷. Centration sur l'apprenant, sur l'adolescent, sur l'élève, sur la communication, sur les contenus, sur la langue, sur l'enseignant, sur le matériel, sur la méthodologie, sur le groupe, sur l'institution.

¹⁸. Au début des années 60, avec la méthodologie audiovisuelle, et au milieu des années 70, avec l'approche communicative.

- Groupe de Projet n° 4, "Évaluation et recommandations", pp. 187-196 in : TRIM J.L.M. et al. 1981.
- COSTE Daniel 1981
"Méthodologies de la communication", pp. 37-47 in : TRIM J.L.M. et al. 1981.
- COMPAYRÉ Gabriel 1880
Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVI^e siècle, Paris, Hachette, 2^e éd., T. 1, 460 p.
- DEBYSER Francis 1982
"Pédagogies venues d'ailleurs. Transferts de didactique et cultures", *Le Français dans le Monde*, n° 170, pp. 25-27.
- EDELHOF Christoph 1981
"Formation des enseignants dans le cadre du Projet "Langues vivantes", pp. 82-87 in : TRIM J.L.M. et al. 1981.
- EK Jan A. van 1988
Objectifs de l'apprentissage des langues vivantes. Volume 1 : Contenu et portée, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1988, 91 p., multigr.
- FEYERABEND Paul 1975
Contre la méthode. Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance, Paris, Seuil, tr. fr. 1979 (1^e éd. 1975), 350 p.
- GALISSON Robert 1980
D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme, Paris, CLE international, 160 p.
- GERMAIN Claude 1992
L'approche communicative en didactique des langues, Anjou (Québec), Centre Éducatif et Culturel Inc. (coll. "Le Point sur..."), 104 p.
- GIRARD Denis 1987
Choix et distribution des contenus dans les programmes de langues, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 114 p., multigr.
- 1995 : *Enseigner les langues : méthodes et pratiques*, Paris, Bordas (coll. "Pédagogie des langues"), 176 p.
- HOLEC Henri 1981
"L'autonomie de l'apprenant et l'apprentissage des langues", pp. 72-81 in : TRIM J.L.M. et al. 1981.
- JULIÉ Kathleen 1994
Enseigner l'anglais, Paris, Hachette-Éducation, 256 p.
- LADMIRAL Jean-René 1975
"Linguistique et pédagogie des langues étrangères", *Langages*, n° 39, sept.
- LEHMANN Denis 1995
"Langue, société et apprentissage dans le contenu des méthodes de langue. De l'élaboration des syllabus au développement des curriculums", *Études de Linguistique Appliquée*, n° 98, avr.-juin 1995, pp. 8-22.
- MARCHAND Frank 1985
"Progrès pédagogique (un siècle de ?)", *Études de Linguistique Appliquée*, n° 59, juil.-sept., pp. 110-123.
- M.E.N. 1995
Ministère de l'Éducation nationale, Direction des lycées et Collèges, *Projets de programmes de 6^e pour la rentrée 1996, Fascicule 2, Langues vivantes étrangères*, Paris, Imprimerie nationale, n.p.
- MORIN Edgar 1990
Introduction à la pensée complexe, ESF éditeur, Paris, 160 p.
- PORCHER Louis 1995
Le français langue étrangère, Paris, Hachette-Éducation, 1995, 105 p.
- PORCHER Louis, M. HUART, F. MARIET 1980
L'adaptation de "Un niveau-seuil" pour des contextes scolaires, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 648 p.
- PUREN Christian 1994a

Christian PUREN, « La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire »

La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme, Paris, CREDIF-Didier (coll. CREDIF-Essais), 212 p.,
www.christianpuren.com/1994a/.

- 1994b : "Psychopédagogie et didactique des langues. A propos d'observation formative des pratiques de classes", *Revue Française de Pédagogie*, n° 108, juil.-août 1994, pp. 13-24, www.christianpuren.com/1994b/.

RICHTERICH René 1981

"L'identification et l'évaluation des besoins, motivations, caractéristiques et ressources des apprenants dans les contextes institutionnels et sociaux", pp. 9-23
in : TRIM J.L.M. *et al.* 1981..

- 1985 : *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette (coll. "F - Recherches/Applications"), 176 p.

TRIM J.L.M. 1980

"Avant-propos", pp. 1-2 *in* : L. PORCHER *et al.* 1980.

1981 : "Résumé", pp. I-XXV *in* : TRIM J.L.M. *et al.* 1981.

TRIM J.L.M. *et al.* 1981

Langues vivantes (1971-1981), Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1981, XXV + 196 + XVI p.

WAENDENDRIES Monique 1995

"Profession : maître-accoucheur", *Le Français dans le Monde*, n° spécial "Recherches et applications", juil., pp. 58-62.

WALLISER Bernard 1977

Systèmes et modèles. Introduction critique à l'analyse de systèmes, Paris, Seuil, 256 p.