

2005d. « Quelle dynamique engager pour une plus grande efficacité ? », *Le Français dans le monde* n° 338, mars-avril 2005, pp. 23-27. Republié avec une préface de mai 2010.

PRÉFACE DE MAI 2010
(pour publication sur mon site personnel)

Le titre de cet article tel qu'il a été publié dans la revue *Le Français dans le monde*, je l'ai découvert à l'époque en recevant mon numéro d'auteur. Je le republie ici sur mon site sous son titre original.

Contrairement à ce que celui-ci peut laisser supposer, je me réfère dans cet article aux instances non pas judiciaires, mais... cognitives. J'y défends l'idée que toutes les capacités cognitives auxquelles on a eu recours dans l'histoire de la didactique des langues-cultures peuvent se révéler efficaces à un moment ou à un autre, pour un apprenant ou pour un autre, ainsi que toutes leurs articulations et combinaisons possibles : la Raison, l'Imitation, la Mémorisation, l'Émotion, la Réaction, l'Action et l'Imprégnation (que je présente dans cet ordre parce qu'elles forment un acrostiche sympathique: « RIMERAÏ »...).

Si je devais réécrire maintenant cet article, je ferais sûrement la différence, à l'intérieur de l'instance « action » :

- entre sa forme de mise en œuvre dans les méthodologies directe et active, et qui était en fait une « activation » (pour l'essentiel, l'activité de l'élève y était une réponse à l'activité de l'enseignant, en particulier sous la forme de questions de l'enseignant / réponses des élèves) ;
- et sa forme de mise en œuvre dans la perspective actionnelle / la pédagogie du projet, qui est une « pro-action ».

C'est sans doute une combinaison entre le socioconstructivisme et cette psychologie de la pro-action (dans laquelle la théorie des « neurones miroirs » prendra sa place au plus bas niveau, celui du fonctionnement neuronal), qui pourra permettre dans les années qui viennent, un étayage de la nouvelle perspective actionnelle (la perspective de l'agir social) en termes de théorie cognitive.

Sur la question plus générale de la théorisation de la nouvelle perspective actionnelle, je renvoie au dernier chapitre « 14. Quelles théories de l'agir social en didactique des langues-cultures ? » de mon article suivant, consultable lui aussi sur mon site :

[2009b](#). « Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères ».

LE PROCÈS DES CONTRE-PERFORMANCES DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE DES LANGUES : AUPRÈS DE QUELLE « INSTANCE » FAIRE APPEL ?

Par Christian PUREN

Les plaintes concernant l'inefficacité de l'enseignement des langues à l'école française, ses « contre-performances », ne sont pas nouvelles. La plus ancienne et la plus célèbre à la fois est dans nul doute celle de Michel de Montaigne dans ses *Essais* de 1595, que je rappelle ainsi dans *Histoire des méthodologies* (p. 35) :

Montaigne nous raconte que pendant son enfance son père avait imposé comme « règle inviolable » que personne ne parle avec son fils si ce n'est en latin, depuis le précepteur allemand spécialement engagé à cet effet jusqu'à la chambrière. Le résultat de ce bain linguistique intégral fut que « sans art, sans livre, sans grammaire et sans précepte, sans fouet et sans larmes, j'avois appris du Latin, tout aussi pur que mon maistre d'eschole le sçavoit ; car je ne pouvais l'avoir meslé ny altéré » (p. 221).

Quand son père se résout à l'envoyer au collège, à l'âge de six ans, il choisit l'un des plus réputés de l'époque, le collège de Guyenne à Bordeaux. Mais, constate Montaigne, « tant y a, que c'estoit toujours college. Mon Latin s'abastardit incontinent, duquel par desacoustumance j'ay perdu tout usage » (*id.*).

Il faudra attendre plus de trois siècles pour que soit officiellement imposée dans l'enseignement scolaire français, avec les instructions de 1901 et 1902, une méthodologie moderne des langues vivantes résolument orientée vers la pratique orale sur des contenus de la vie quotidienne (la méthodologie directe). Tout au long du XX^e siècle cependant, et malgré les rénovations successives apportées par la méthodologie audiovisuelle dans les années 60 et l'approche communicative dans les années 80-90, les mêmes plaintes se répètent. Jusqu'à ces dernières années, si j'en crois ma récente expérience personnelle en tant que Président de l'APLV (Association des Professeurs de Langues Vivantes en France), au cours de laquelle, entre 1996 et 2001, tous les conseillers pour les langues des trois Ministres de l'Éducation Nationale qui se sont succédé m'ont posé les deux mêmes inévitables questions : Comment expliquer les mauvais résultats de l'enseignement des langues en France ? Comment faire pour que les élèves maîtrisent effectivement les langues vivantes à leur sortie du système scolaire ? Et jusqu'à la toute dernière évaluation internationale sur le niveau des élèves en anglais, peu flatteuse pour la France¹, qui a relancé à nouveau non pas le débat, mais le procès à charge.

Mon rôle ici n'est pas de faire l'avocat de qui que ce soit, encore que mes anciennes responsabilités, et mes convictions, m'inciteraient plutôt à prendre la défense des enseignants, souvent condamnés par l'opinion publique « sans autre forme de procès ». Il n'est pas non plus d'instruire un débat aussi complexe, ce qui serait parfaitement impossible dans la limite des 15000 signes qui me sont accordés pour cet article, mais seulement d'y apporter l'éclairage de la perspective historique.

Pour filer la métaphore du « procès », je dirai qu'avant de déposer une plainte, il faut savoir auprès de qui le faire, devant quelle « instance », comme on dit en Droit.

Le sens premier d'« instance » est « sollicitation pressante », et par extension « ce qui est sollicité ». De là son utilisation en psychologie comme synonyme de « force » ou « mécanisme en jeu » : on y parlera ainsi de « l'instance de l'inconscient » à l'œuvre dans la construction de la personnalité, ou de l'« instance rationnelle » à laquelle le sujet peut faire appel.

¹ *The assessment of pupils' skills in English in eight European countries* (G. Bonnet, Ed.); pp. 210; *European network of policy makers for the evaluation of education systems*. MEN/DEP Édition, Paris, mars 2004. Cette évaluation place les élèves français en dernière position, et en régression par rapport aux évaluations précédentes.

En psychologie de l'apprentissage linguistique, la perspective historique de ce siècle écoulé fait apparaître sept grandes instances auxquelles les enseignants de langues ont fait appel. Comme elles ne peuvent être présentées que dans un ordre non significatif, j'ai choisi celui d'un acrostiche (**RIMERAI**).

Raison, lorsque l'enseignant s'adresse à l'intelligence de l'apprenant. Dans un premier temps pour qu'il appréhende intellectuellement (qu'il « conceptualise ») l'objet langue, que ce soit par exemple la prononciation d'un phonème (explication du mode d'articulation), la construction d'un mot (explication étymologique), les relations formelles (paradigme verbal ou grammatical) ou sémantiques (regroupement de formes dans un même champ sémantique, notionnel ou fonctionnel), ou encore le fonctionnement d'une structure grammaticale. Dans un second temps pour qu'il s'appuie sur cette compréhension pour une production linguistique raisonnée, dans des exercices dits d'« application ». C'est à cette instance rationnelle que correspond ce que certains appellent la « dimension cognitive » de la classe de langue.

Imitation, comme dans la répétition immédiate d'une phrase ou d'un phonème entendu, la reprise dans la réponse de mots ou de structures présentes dans la question correspondante, la récitation d'un dialogue, la reproduction du modèle dans un exercice structural, ou encore la réutilisation en production personnelle de phrases toutes faites ou d'expressions figées.

Mémorisation, dans le sens limité de « processus de mémorisation volontaire », c'est-à-dire d'apprentissage « par cœur », comme lorsque l'apprenant se prépare à réciter un poème, à dramatiser un dialogue, ou encore à jouer un jeu de rôle dont il a préalablement rédigé toutes les répliques.²

Émotion, comme lorsque l'enseignant sollicite « l'authentique, le spontané, le vécu, l'affectif, l'émotionnel, le plaisir, la confiance, la convivialité, l'imagination, la créativité, le jeu, le relationnel, l'interactif, le corporel »³. C'est à cette instance que correspond ce que certains appellent la « dimension affective » de la classe de langue, privilégiée par la plupart des méthodologies dites « non conventionnelles ».

Réaction, comme lorsque l'enseignant vise la mise en place immédiate de réflexes ou d'automatismes au moyen d'exercices d'entraînement mécanique. Dans les exercices structuraux, cette instance est combinée avec celle de l'imitation, la reproduction intensive de modèles constituant, avec l'application de règles, le second grand type d'exercices grammaticaux.

Action, instance mobilisée principalement sous forme de tâches scolaires dans les méthodologies directe et active des années 1900-1960 (description et manipulation d'objets, gestes et déplacements en classe, description d'images, « explication » de textes), sous forme de communication simulée dans la dite « approche communicative » (échanges d'informations et « action sur l'autre » au moyen des actes de parole), enfin, dans la mise en œuvre future de la « perspective actionnelle » du *Cadre européen commun de référence* de 2001, centrée sur l'« action sociale », sous des formes telles que la « pédagogie du projet » ou l'utilisation de la langue comme outil d'apprentissage d'autres matières (classes dites « européennes » ou « bilingues »).

Imprégnation, dans le modèle empirique dit du « bain linguistique » ou d'« immersion », dans lequel l'apprentissage se fait empiriquement et de manière inconsciente, comme par osmose, par la simple exposition intensive de l'apprenant à la langue. C'est cette instance que défend M. de Montaigne dans la citation *supra*, contre celle de la « raison ».

² Ce sens de « mémorisation » en didactique des langues est à distinguer de celui que lui donnent les psychologues – plus large et orienté produit – d'inscription mentale permettant tout type de nouvel accès aux formes linguistiques concernées pour tout type de nouvelle mobilisation, que ce soit dans le contexte d'une récitation ou d'une expression personnelle (dans ce dernier cas, on parle en didactique d'« appropriation », ou d'« assimilation »).

³ Pour reprendre les mots clés que me semblaient partager les « approches différentes » présentées dans le numéro spécial « Recherches et Applications » de janvier 1999 du *Français dans le monde*, coordonné par Jean-Marc Caré.

Dans leur chapitre 6.2.2 intitulé « Comment les apprenants apprennent-ils ? », les auteurs du *Cadre européen commun de référence (CECR, 2001)* retiennent pour leur part quatre instances, à savoir les deux extrêmes de l'imprégnation et de la raison, entre lesquelles ils situent l'action et la réaction :

À l'heure actuelle, il n'y a pas de consensus fondé sur une recherche assez solide en ce qui concerne cette question pour que le Cadre de référence lui-même se fonde sur une quelconque théorie de l'apprentissage. Certains théoriciens prétendent que les capacités humaines de traitement de l'information sont assez puissantes pour qu'il suffise à un être humain d'être exposé à suffisamment de langue pour lui compréhensible pour qu'il l'acquière et soit capable de l'utiliser tant pour la compréhension que pour la production. [...] D'autres pensent qu'outre l'exposition à un apport compréhensible, la participation active à l'interaction communicative est une condition nécessaire et suffisante pour que la langue se développe. [...] Certains (encore qu'ils soient bien moins nombreux qu'autrefois) croient que l'on peut atteindre ce but par des exercices systématiques jusqu'à saturation. [...] À l'opposé, certains considèrent que les activités cognitives sont suffisantes, que les étudiants qui ont appris les règles de grammaire appropriées et du vocabulaire seront capables de comprendre et d'utiliser la langue à la lumière de leur expérience antérieure et de leur bon sens, sans avoir besoin de répéter. Entre ces deux extrêmes, la plupart des étudiants et des enseignants « courants » ainsi que les supports pédagogiques suivront des pratiques plus éclectiques. (pp. 108-109)

Depuis l'instance la plus empirique jusqu'à la plus rationaliste, l'ordre logique était plutôt l'inverse, « réaction » puis « action », mais l'important réside moins dans l'ordre ni le nombre ni même la nature des instances – toujours discutables –, que dans la prise de conscience et la prise en compte de leur variété, et de leur nécessaire variation sur le terrain par les acteurs eux-mêmes du processus d'enseignement/apprentissage. En effet, comme l'écrivent justement à la suite les auteurs du *CECR* :

De toute évidence, il existe des variations de réaction considérables selon l'âge, la nature et l'origine des apprenants quant aux éléments auxquels ils répondent de la manière la plus productive ; ces mêmes variations se retrouvent parmi les enseignants, les auteurs de méthodes, etc. quant à l'équilibre des éléments qu'ils introduisent dans un cours selon l'importance qu'ils attachent à la production plutôt qu'à la réception, à la correction plutôt qu'à l'aisance, etc.⁴ (p. 109)

Je propose ci-dessous ce qui me semble être le postulat psychologique actuel de la Didactique des langues-cultures, que j'énoncerai, pour continuer à filer la métaphore juridique, sous forme d'une « loi fondamentale » constituée d'un seul article :

Article unique. *Le système d'enseignement/apprentissage scolaire des langues vivantes le plus efficace est celui qui sollicite le plus fortement le plus grand nombre d'instances psychologiques dosées, combinées et articulées de manière la plus adaptée au projet des apprenants tel qu'il se construit en permanence en fonction de l'ensemble des paramètres de leur environnement d'enseignement/apprentissage.*

Dans les limites de ce texte introductif, je me contenterai de faire sur cet article unique deux remarques qui me paraissent devoir être versées au procès en cours, en tant que « pièces à conviction ».

Remarque 1

Toutes les méthodologies constituées ont certes par le passé dosé, combiné et articulé différentes instances chacune à leur manière, mais ces opérations ont toujours été réalisées avec au moins trois constantes négatives :

1) Toutes ces méthodologies ont commencé par une opération première d'exclusion : elles se sont constituées d'abord contre la précédente, en en prenant sur certains points le contre-pied systématique : on est ainsi passé d'un recours intensif à la raison (exercices de conceptualisa-

⁴ Dans ce très long « etc. », de toute évidence aussi, devraient apparaître aussi le projet des apprenants, en parallèle avec celui des enseignants, de l'institution et de la société.

tion et d'application grammaticales) dans la méthodologie active des années 1920-1960 à son exclusion dans la méthodologie audiovisuelle première génération (années 1960) au profit d'un recours intensif aux exercices structuraux d'imitation-réaction.

2) Ces opérations ont aussi abouti à un jeu d'instances simplifié par rapport à la complexité des stratégies des apprenants et enseignants et de leur environnement parce qu'elles ont été réalisées sous forte influence extérieure, que ce soit celle d'une orientation pédagogique de l'époque (la mémorisation dans la méthodologie traditionnelle ou l'action dans la méthodologie directe, par ex.), d'une théorie « scientifique » en vigueur (cf. le poids du béhaviorisme dans le statut attribué à l'imitation et à la réaction dans les exercices structuraux des années 1960) ou encore d'une idéologie dominante (ainsi l'interaction verbale dans l'approche communicative, qui correspond à la « révolution de l'information et de la communication » célébrée à l'époque).

3) Ces opérations ont toujours été réalisées une fois pour toutes : elles étaient, comme on dirait maintenant, « encapsulées » sous forme d'un montage et d'un réglage uniques et définitifs à l'intérieur de chaque méthodologie, que l'on peut qualifier précisément pour cela de « constituée ».

Or, les effets négatifs de ces trois constantes ont été particulièrement puissants en France en raison d'une forte double tradition liée de rationalisation et d'autoritarisme que l'institution scolaire partage avec d'autres, et j'y vois pour ma part l'une des causes fondamentales des contre-performances de l'enseignement scolaire français par rapport à celui d'autres pays européens. Il est très significatif à ce propos, par exemple, que le concept de « pédagogie différenciée » n'existe pas dans les pays du Nord de l'Europe, et que l'équivalent (mais il n'est pas du tout équivalent en termes de conception sous-jacente de la relation enseignement/-apprentissage !) y soit l'« apprentissage ouvert » (*open learning, offenes lernen*).⁵

Ce que je dénonce ici n'est pas le rationalisme, bien sûr, mais une forme de rationalisation autoritaire, de type bureaucratique, qui s'accommode parfaitement d'incohérences. Le Ministère de l'Éducation français a pu ainsi, ces dernières années, exiger des enseignants de langues qu'ils forment enfin des élèves capables de communiquer oralement à la fin de leurs études, alors même que pour la classe terminale, celle où les élèves se préparent directement au baccalauréat, il maintenait une épreuve finale de type commentaire de texte, remplaçant dans certaines filières ce commentaire oral par un commentaire écrit, enfin, *last but not least*, réduisait de 3 à 2 les heures d'enseignement de la première langue étrangère.

Remarque 2

Le système scolaire d'enseignement/apprentissage des langues n'est qu'une partie d'un système global qui inclut la société tout entière, et dont il ne peut être séparé entièrement au moment de l'analyse des « performances » des apprenants. Si je reprends les différentes instances présentées dans le tableau *supra* :

– Le faible recours à l'instance affective (« émotion ») peut effectivement être mis principalement sur le compte d'une certaine tradition scolaire française en collège et plus encore en lycée.

– La limitation à des tâches purement scolaires de l'instance actionnelle (« action ») est de plus en plus forte au fur et à mesure que s'impose la préparation des épreuves du baccalauréat, et elle peut donc être mise principalement sur le compte de l'institution. Celle-ci vient par ailleurs – autre preuve récente d'inconséquence – de supprimer les TPE (Travaux Personnels Encadrés) en classe terminale, alors qu'ils correspondaient à des mini-projets transdiscipli-

⁵ Cf. mon article de 2001, où je présente le résultat d'un Programme de Coopération Européenne que j'ai dirigé pendant 3 ans, et qui a mobilisé sur cette thématique près de deux cents d'enseignants de onze associations de dix pays de l'Union européenne.

naires dans lesquels les langues étrangères peuvent fonctionner comme d'authentiques instruments d'action (pour la recherche documentaire, en particulier).

– La présence très discrète des langues étrangères dans l'espace public français (où tous les films sont systématiquement doublés, par exemple, comme toutes les interviews radiophoniques ou télévisées) affaiblit l'instance « imprégnation », contrairement à ce qui se passe dans d'autres pays européens (comme les pays nordiques) : cette faiblesse est à mettre sur le compte – au-delà des médias qui ne font que répondre à la demande du public – de la société tout entière.

Il ne s'agit pas ainsi, de ma part, de diluer les responsabilités, mais de concentrer ma critique sur les explications simplistes, elles-mêmes génératives de solutions simplistes. « Ça marche !... », s'émerveillait il y a quelques jours une journaliste française, en conclusion de son reportage télévisé dans une école maternelle madrilène où toutes les activités se font entièrement en anglais, sans réfléchir une seconde à ce que l'extension d'un tel dispositif à l'échelle d'un pays tout entier impliquerait et provoquerait.

Je pourrais multiplier les exemples de ce type, qui illustrent une absence tragique de réflexion en France, dans la conception de l'innovation, sur le rapport entre expérimentation et généralisation. Je préfère « boucler » ce texte (dans les deux sens du mot : le terminer et le mettre en boucle) par une citation moins ancienne que celle qui l'ouvre, et signée d'un nom moins connu – il s'agit de « M. GIRARD », dont je sais seulement qu'il était professeur d'allemand langue étrangère dans l'enseignement primaire français à la fin du XIX^e siècle :

Que de gens font fi de la grammaire ! Pour un grand nombre, il suffit tout bonnement de jeter les enfants en plein allemand, comme on jette, selon la recommandation du proverbe, les gens à l'eau pour leur apprendre à nager. Et d'abord ce proverbe nous paraît un de ceux qu'il serait peut-être dangereux de prendre au pied de la lettre... Mais de plus, la comparaison ne nous semble pas exacte. Où prendre ce plein d'allemand ? Pas en classe assurément. Un verre d'eau n'est pas un fleuve ; et si l'on dit que l'on peut se noyer dans un verre d'eau, nous n'avons pas encore entendu dire qu'on pût apprendre à y nager. L'allemand ne coule à pleins bords que de l'autre côté du Rhin. Veut-on que nous y conduisions tous nos élèves ? (1884, p. 145)

Dans sa défense, à l'inverse, du recours à l'instance rationnelle dans l'enseignement des langues aux enfants, cette citation n'en est pas moins tout aussi convaincante que celle de Michel de Montaigne. Le problème, en France, n'est pas l'importance du recours à la grammaire dans l'enseignement, mais sa mise au service de l'exigence d'une correction linguistique maximale qui « bloque » les élèves dans leur expression : il ne faut pas que la « raison » prenne le pas sur l'« émotion » et l'« action » ; aucune instance ne doit s'imposer au détriment des autres ; toutes, au contraire, doivent coopérer au service de chaque processus d'enseignement/apprentissage dans son environnement propre. Autant dire qu'il n'existe pas de solution toute faite qui serait à découvrir, qu'elle soit méthodologique, technologique, administrative et/ou politique, mais seulement une plus ou moins grande *capacité et possibilité* des enseignants à construire en permanence avec les apprenants les réponses les plus adéquates à l'ensemble du système d'enseignement/apprentissage dont eux-mêmes font partie.

BIBLIOGRAPHIE

- CONSEIL DE L'EUROPE, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes. 2001. *Cadre européen commun de référence pour d'apprentissage et l'enseignement des langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier : Strasbourg, 192 p.
- GIRARD M. 1884. « De la Méthode dans les Classes Élémentaires [III] ». *Revue de l'enseignement des langues vivantes*, n° 5, juillet, pp. 143-146.
- MONTAIGNE Michel de. *Essais*. Paris : U.G.E., 1964 [1e éd. 1595], t.1, 449 p.
- PUREN Christian. 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-CLE international, 488 p.
- 1999. « "My taylor is different !" : "Approches différentes" et didactique plurielle des langues ». *Le Français dans le monde*, n° spécial « Recherches et Applications », janv., pp. 187-191. Paris : EDICEF.
 - 2001. « Pédagogie différenciée en classe de langue ». *Cahiers pédagogiques*, n° 399, déc., pp. 64-66. Paris, CRAP-Cahiers pédagogiques.