



HAL
open science

L'enseignement de l'anglais en France, didactique et linguistique : un difficile équilibre entre changements et continuités.

Yvon Rolland

► To cite this version:

Yvon Rolland. L'enseignement de l'anglais en France, didactique et linguistique : un difficile équilibre entre changements et continuités.. Alizés : Revue angliciste de La Réunion, 2009, Hommage à François Duban, 31-32, pp.218-250. hal-01168548

HAL Id: hal-01168548

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-01168548>

Submitted on 12 Nov 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'enseignement de l'anglais en France, didactique et linguistique : un difficile équilibre entre changements et continuités.

Cet article s'adresse à François Duban, qui a accompagné ma carrière dans le second degré et dans l'enseignement supérieur. Il témoigne de l'évolution de l'enseignement de l'anglais en France telle qu'il l'a vécue, étant enseignant dans le second degré à une époque où je démarrais. M'ayant accueilli au Lycée de Saint Paul comme remplaçant en 1980, puis m'ayant évalué en classes de collège et de lycée en tant que membre du jury du Capes pratique en 1985, il a vécu les changements et les continuités de notre système institutionnel qui a encore beaucoup évolué depuis.

La linguistique a toujours été, en France, au centre de l'apprentissage de l'anglais, mais son importance s'avère fluctuante selon les mouvances institutionnelles (Rolland, 2007 : 27). Parallèlement, les concours de recrutement d'enseignants mettent en avant la littérature, la civilisation et la linguistique. Depuis les années 90, la didactique de l'anglais a pris son envol ; celle-ci se définit par « un va-et-vient entre les réalités du terrain pédagogique et les apports de la réflexion théorique dans les domaines scientifiques concernés » que sont l'anglistique, les sciences du langage, les sciences humaines, les sciences cognitives entre autres (Ginet & Narcy, 1997 : 47-48). Cet essor a eu des incidences sur la place de la linguistique dans les cursus et l'enseignement.

Le problème qui se pose aux étudiants préparant le Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire(C.A.P.E.S.), mais aussi aux conseillers pédagogiques, est de faire face à des matériaux divers et d'arriver à une bonne acquisition linguistique sans pour autant céder aux dangers d'un enseignement formaliste dénué de contextualisation. Un sondage proposé à ce public mixte de

l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (I.U.F.M.) laisse entrevoir la difficulté annoncée (voir l'annexe). Il ressort que le problème majeur pour ces enseignants en herbe ou confirmés est justement d'arriver à mesurer l'évolution des approches d'apprentissage et surtout de traiter les matériaux qu'ils ont entre les mains. Cette étude sera donc descriptive et analytique. Le corpus relève d'une série d'extraits de manuels ou de documents issus des nouvelles technologies choisis par des professeurs et distillés dans les sujets de concours (Épreuve pré-professionnelle des années 2004 à 2008). Il est en effet déconcertant de constater à quel point des documents « anciens » ou récents relèvent de changements ou au contraire de continuités. La part de la linguistique y est fluctuante selon la méthode. Citons, par exemple, la préface de *The boy's own book* :

Nécessité d'un enseignement initial de la prononciation, gymnastique vocale au début de la classe, notions de phonétique, exercices collectifs à haute voix, lecture rythmée, vocabulaire appris par phrases complètes et à l'aide de textes vivants, progression méthodique reposant sur l'étude de la grammaire, travaux écrits et devoirs. (Camerlynck, 1953 : 7)

Citons aussi une autre préface, celle de *L'anglais par l'illustration* :

Des modèles de construction de phrases, présentés au moment opportun, et à petite doses, par le professeur, offriront aux élèves des structures qui finiront par se graver profondément dans les esprits. (Richard & Hall, 1958 : 3)

La préface de *Channel* est aussi intéressante : « l'apprentissage de l'anglais consiste à acquérir le vocabulaire, les structures et les fonctions de communication » (Gibbs-Goodey & Morel, 1984 : 2). La préface de *New Spring* marque une évolution : « les compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques sont au service d'une seule et même compétence à communiquer langagièrement » (Le-marchand & Julié, 2006).

Il est difficile pour des étudiants, comme pour des praticiens confirmés, de mesurer la frontière entre changements et continuités dans les extraits proposés. Nous allons proposer un corpus de méthodes utilisées correspondant à un éventail de méthodologies concernant l'enseignement de l'anglais en France, avec en toile de fond un équilibre entre linguistique et didactique souvent déroutant. Si des changements s'opèrent, des continuités semblent aussi se dessiner.

Si la prédominance des savoirs linguistiques formalistes académiques est manifeste dans les années 70, durant l'ère de la linguistique appliquée, avec pour conséquence, une adéquation entre théories linguistiques et méthodologies d'enseignement, les années 80 voient la reconnaissance de l'approche communicative dans les orientations institutionnelles, avec la sociolinguistique qui prédomine.

Les années 90, malgré l'essor de la didactique de l'anglais, voient un nouvel équilibre entre savoirs et savoir faire. La notion de savoir-être apparaît. Si la linguistique générative apporte peu à la communication (Guéron, 1993 : 130), la psychologie cognitive, les orientations constructivistes, la linguistique de l'énonciation influent sur l'approche communicative.

Les orientations institutionnelles récentes affinent l'approche communicative par la perspective actionnelle et les activités de communication langagières. Le savoir être du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (C.E.C.R.L.), ou ensemble de dispositions individuelles, intègre les traits de personnalité et les attitudes. On penche davantage vers le savoir se comporter. La notion de savoir apprendre englobe justement savoirs, savoir faire et savoir être. La linguistique ne s'en trouve-elle pas à nouveau négligée ? Une nécessaire alchimie s'impose intégrant les savoirs et les savoir faire.

1. La prédominance des savoirs linguistiques?

Les concours avant 80

A l'heure où il est fortement question de supprimer les concours de recrutement des enseignants en France, il faut remarquer que la

professionnalisation structurée des enseignants date du XIX^{ème} siècle avec la mise en place d'un certificat d'aptitude à l'enseignement des langues créé en 1841 et qui servira de modèle au C.A.P.E.S. en 1950.

L'agrégation de langues vivantes naît, elle, en 1849. Ces deux concours, jusqu'à une date récente, privilégient les savoirs académiques. Les anciens se souviennent de l'épreuve orale du C.A.P.E.S. axée sur l'analyse littéraire d'une nouvelle, point de départ pour une sous-épreuve de grammaire ; l'agrégation a marqué les esprits par la « leçon d'agrégation », exposé synthétique sur une notion à analyser dans une des œuvres au programme. Les savoirs prédominent donc.

La traduction

On parle de langues modernes, par opposition aux langues anciennes comme le latin, qui prédominaient depuis la Renaissance (Bourguignon, 2005 : 13-39). Ce sont les langues anciennes qui influencent l'apprentissage des langues dites modernes avec, notamment la méthodologie de la traduction aussi nommée traditionnelle. Celle-ci ne repose sur aucune base théorique.

Le maître-mot est la réception par le biais de textes littéraires qui servent à l'apprentissage du lexique et, de la grammaire, déclinée sous forme de règles à mémoriser. La méthodologie en est la lecture-traduction, parfois étiquetée grammaire-traduction de façon approximative. La phonologie est malheureusement absente. La démarche est déductive et analytique, tandis que l'enseignement est magistral. On pense que lire et traduire suffisent à apprendre une langue. Nous sommes toujours dans la prédominance des savoirs linguistiques formalistes qui se développent par une réception passive occultant, de fait, les savoir faire.

Mais assez curieusement, l'orthoépée du Cadre Européen de Référence pour les Langues revient sur la lecture à haute voix jugée pourtant peu orthodoxe par l'institution jusqu'à un passé récent. La traduction, après avoir été bannie pendant quelques années des

orientations ministérielles françaises, revient en force, mais sans doute pas de façon aussi systématique qu'à ses débuts.

La méthodologie directe

La méthodologie directe est, elle, fondée sur la manière d'apprendre une langue 1, c'est à dire oralement, à partir de situations courantes. Le maître-mot est l'imprégnation par exposition intensive à la langue étrangère. On utilise beaucoup le geste, et si la traduction est bannie, la grammaire est souvent présentée de façon anarchique.

La théorie psychologique sous-jacente est l'associativisme, association de la forme et du sens. La démarche grammaticale est globale et inductive, et la progression grammaticale ne se fait plus de façon échelonnée, mais par une réutilisation constante des acquis. On voit apparaître le raisonnement limité à la morphologie.

Mais la rigidité visant notamment à interdire toute traduction, couplée à la notion d'imprégnation difficile à développer en milieu scolaire, va favoriser de nouvelles méthodologies. Cette approche est néanmoins intéressante, car les notions de situations, l'association de la forme et du sens, le recours à la gestuelle, le processus inductif de l'apprentissage, la progression par les acquis sont autant de paramètres encore prisés de nos jours dans l'institution.

La méthodologie active

Elle se veut être un équilibre entre les deux tendances, traditionnelle et directe. Le maître-mot devient l'activation de l'élève qui apprend en réalisant des tâches en langue étrangère. Mais, selon C. Puren (1998 : 216), le maintien de certains principes de la méthodologie directe, jumelés avec un retour vers des procédés traditionnels, se traduit par un difficile équilibre. On est ainsi frappé par la présentation artificielle de la langue. Pour exemple, la leçon un du livre de sixième de *L'anglais vivant* présente une logique amusante : « *This is Tom. Tom is a boy. What is a boy ? A boy is a person* » (Carpentier-Fialip, 1959 : 34).

Néanmoins, la notion d'activation et de tâche reste d'actualité dans les orientations récentes, même si des changements apparaissent. Sur le plan de la prononciation, il est remarquable de constater dans *L'anglais en 6è* (Nathan, 1961), que l'apprentissage des sons se fait par association entre un icône du cochon (« pig ») et de mots à la voyelle identique (soit la voyelle brève antérieure fermée /ɪ/ pour « this » et « is ») (Guitard & Marandet, 1961 : 43).

La méthodologie audio-orale

Elle est issue, elle, de la linguistique structurale à visée descriptive de Bloomfield, qui préconise le distributionnalisme. Elle est influencée, ultérieurement, par Skinner et la psychologie béhavioriste, qui va prôner une théorie du comportement et de productions linguistiques observables. Elle va aussi s'inspirer, pour la phonologie, de la notion de phonème, unité distinctive et réalité physique.

Les oppositions phoniques qui peuvent différencier les significations intellectuelles de deux mots, nous les nommerons des oppositions phonologiques distinctives. Par contre, les oppositions qui ne possèdent pas cette faculté seront dites non pertinentes du point de vue phonologique ou non distinctives (Troubetzkoy, 1986 : 33, manuscrit original, 1939).

Troubetzkoy (54) parle aussi de crible phonologique jouant un rôle de filtre pour tout ce qui est étranger. Pour Jakobson et Halle,

l'analyse linguistique décompose graduellement les unités complexes du discours en morphèmes, constituants ultimes possédant une signification propre et dissout à leur tour ces véhicules sémantiques minimums en leurs composants ultimes, susceptibles de différencier les morphèmes les uns des autres. On appelle ces composants traits distinctifs (Jakobson & Halle, 1956 : 14).

De même, la notion d'opposition ou de contraste est distinguée

quand l'auditeur hésite : « est ce / bɪt / ou / dɪt / ? » seul un des deux termes logiquement corrélatifs est réalisé dans le message effectif, le terme saussurien d'opposition est de mise, tandis que le terme de contraste est plutôt réservé aux cas où la polarité des deux unités est mise en relief par leur contiguïté dans l'expérience sensorielle. (15)

Cette notion d'opposition ou de traits distinctifs de Jakobson et Halle va avoir pour conséquence d'inspirer en didactique de l'anglais l'émergence d'exercices de phonétique axés sur la discrimination de phonèmes. La langue est présentée et mémorisée à partir de structures modélisantes, souvent en partie substituées ou transformées de façon intensive sous la forme d'exercices structuraux qui sont censés amener des automatismes syntaxiques et phonétiques. La répétition occulte la réflexion. On y voit le moyen d'enseigner la grammaire de façon implicite et inductive sans avoir à l'expliquer.

Le maître-mot est ainsi la réaction mécanique aux stimuli de l'environnement. La progression se veut graduée et rigoureuse. Il est à noter que nous sommes dans une adéquation parfaite entre la théorie linguistique et la mise en œuvre pratique.

Mais les limites se font vite sentir : la simple substitution lexicale mécanique permet de formaliser la structure, mais elle peut occulter le sens. La leçon 1 du livre de sixième *L'anglais par l'illustration* confirme ces impressions : « *Number 4 is a stork, number 5 is a fly.../...Apprenez par cœur les phrases décrivant les gravures* » (Richard & Hall, 1958 : 21).

Pourtant D. Gaonac'h décèle un positionnement positif : « Apprendre une langue n'est pas une activité intellectuelle : on n'apprend pas quelque chose, on apprend à faire quelque chose » (Gaonac'h, 1987 : 26). En outre, la notion de substitution morpho-syntaxique est encore de mise sur le plan institutionnel, mais la prise en compte du sens est désormais incontournable. Sur le plan phonologique, la discrimination de phonèmes permet toujours de faire prendre conscience de la particularité phonétique de la langue cible. Ainsi cet exercice de prononciation (Richard & Hall, 1959 : 83) dont la consigne est la suivante : Classez les 20 mots en 5 colonnes de 4 mots, correspondant

aux sons /e/, /ʊ /, /ɪ /, /æ :/, /i :/. Il s'agit de s'approprier les voyelles et de commencer à identifier leurs traits distinctifs (antérieures/postérieures, fermées/ouvertes, tendues/relâchées).

La méthodologie structuro-globale audiovisuelle

Elle est assez proche de la méthodologie directe, mais privilégie la parole en situation, tout en continuant de privilégier la forme linguistique. La *Gestalttheorie* sert ici de modèle. Parallèlement à la théorie béhavioriste stricte, apparaît la théorie médiationnelle, qui prend davantage en compte le contexte d'acquisition. Le terme « structuro-global » indique la structuration provoquée par le rapprochement de la vue et de l'ouïe, la perception globale de la forme audio et du sens donné par les aides visuelles. On va isoler l'écrit de l'oral et on va privilégier la compréhension orale pour arriver à la production orale, l'écrit servant surtout de base de travail analytique. On peut constater que les étapes sont encore souvent privilégiées de nos jours : on part de la présentation, on explique, on répète et mémorise par un exercice de fixation, pour pouvoir exploiter les éléments linguistiques par un transfert dans un nouveau contexte. La correction phonologique implique rythme et intonation. La grammaire inductive et implicite est présentée selon des critères de fréquence d'usage et exploitée pas seulement par la répétition, mais par le réemploi dans un contexte différent. Il faut noter que cette approche néo-béhavioriste remet en cause des situations d'apprentissage trop formalistes.

Pourtant, D.Gaonac'h (1987 : 53-54) se montre assez réservé sur le rôle important dévolu à la construction du sens dans cette approche. Les relations sémantiques se construisent au début sur des référents visuels explicites dénués de toute connotation propre au discours. La leçon 1 du manuel *It's up to you* illustre cette association symboles visuels/discours dans la partie intitulée « grammaire visuelle » : «*You're John Harvey. Are you John Harvey? –Yes, I am. – No, I'm not*» (Cappelle & Girard, 1972 : 3).

Il faut reconnaître que l'institution préconise toujours actuellement le décalage dans le temps entre oral et écrit, le passage de la

compréhension à la production, la trilogie présentation-pratique-transfert. De même, la grammaire visuelle est toujours prisee dans les petites classes avec des enfants débutants. Toutes ces méthodologies privilégient les savoirs linguistiques et la place de la linguistique y est essentielle. Elles ont influencé les nouvelles technologies.

L'essor des nouvelles technologies

Les nouvelles technologies voient leur essor facilité par les méthodologies audio-orales et audio-visuelles, d'obédience behavioriste. La réaction mécanique de l'apprenant aux stimuli verbaux du matériel est améliorée par les laboratoires de langue. Les questions, réponses, amorces, substitutions, transformations se trouvent déclinées dans des exercices structuraux qui sont en parfaite adéquation avec les attentes de la linguistique structuraliste. Les exercices structuraux proposés sur bande magnétique apportent beaucoup sur le plan phonologique, car l'authenticité phonologique y est manifeste.

Mais les limites d'une telle pratique sont encore plus nettes par la présence de nombreux logatomes, l'absence de signification et de contextualisation qui se trouvent aggravées par le trop grand guidage des exercices et l'influence moindre de l'enseignant.

Notons que des méthodes audio-visuelles apparaissent surtout pour les adultes, et apportent une contextualisation non négligeable. C'est le cas par exemple de la méthode *Follow me to Britain* (BBC, 1980). Avec humour et aides visuelles, les structures sont explicitées en contexte. La communication se met en place de façon certes un peu artificielle, mais de manière motivante pour les auditeurs dits « faux débutants ».

Nous retiendrons de toutes ces théories et méthodologies qu'au départ, elles privilégient les savoirs linguistiques et négligent les savoir faire, nécessaires à la construction de l'élève. Pourtant l'importance des savoirs linguistiques évolue avec les méthodologies structuralistes fortement inductives et implicites, sans pour autant voir apparaître des savoir faire judicieusement construits. Nous sommes dans l'ère de la linguistique appliquée. La didactique scientifique n'a

pas encore vu le jour. Progressivement, les théories béhavioristes vont être battues en brèche par les théories cognitivistes.

2. L'équilibre entre savoirs et savoir faire ?

Les nouveaux concours

A la fin des années 80, l'institution va distinguer les concours externes et internes. Dans les concours internes, la part de la didactique est importante. Tout d'abord, le C.A.P.E.S. externe intègre, dans les années 80, une épreuve de civilisation à l'oral qui vient consolider l'épreuve littéraire et linguistique basée sur la nouvelle. La linguistique est représentée par la traduction à l'écrit, les faits de langue à l'oral. Ce concours externe intègre dès 1992, une épreuve professionnelle, qui est rebaptisée pré-professionnelle en 2000. Elle présente des documents traditionnels ou relevant des nouvelles technologies. Cette épreuve de didactique est sensée préparer les candidats à affronter la rentrée suivante en cas de réussite. La proposition du nouveau concours de recrutement de 2010 pour des étudiants issus d'un master prévoit une épreuve littéraire ou civilisationniste ancrée dans les programmes du second degré et de la traduction. L'oral de didactique se rapproche étonnamment de l'épreuve interne en demandant aux candidats de présenter une séquence de cours alors qu'ils n'ont pas d'expérience professionnelle. Le deuxième oral porte sur le système éducatif et occulte bizarrement la dimension linguistique des faits de langue, présente depuis longtemps.

Le C.A.P.E.S. interne prend appui sur des documents contemporains et sur la traduction. L'oral est une épreuve de didactique pratique, permettant au candidat de construire une séance à partir de documents donnés.

L'agrégation se décline également en concours externe et interne. L'agrégation externe propose un tronc commun, puis des options, soit littéraire, linguistique ou civilisationnelle. L'agrégation interne prévoit, elle, une épreuve de commentaire sur un document issu du programme, accompagné de traduction. Une composition porte sur

la didactique : les candidats doivent élaborer toute une séquence d'apprentissage de lycée sur un dossier. L'oral porte sur une explication de textes à partir d'un document issu du programme, avec des faits de langue en deux temps, question de cours et exemples à analyser en contexte, et une version ainsi qu'un thème improvisé. L'oral de didactique porte sur un dossier qu'il faut analyser afin d'élaborer une séquence de lycée. Cette première mouture du concours privilégie la didactique. La nouvelle proposition de 2002 renforce la linguistique et diminue le poids de la didactique. L'épreuve de didactique est supprimée à l'écrit. On ajoute à la traduction, une épreuve de traductologie.

L'approche communicative

Sur le plan institutionnel, des données fonctionnelles et communicatives apparaissent dans les années 80. Ainsi, « la langue à apprendre est perçue à travers l'usage qu'on en fait ou qui peut en être fait ; les objectifs d'enseignement sont définis en fonction des situations de communication ; ils sont linguistiques, culturels et méthodologiques ; ou encore, on communique parce que l'on a quelque chose à dire ou à entendre, » nous disent les textes officiels (Cycle central de collège, B.O. hors série n°1 du 13 février 1997).

Ce qui prime est alors l'interaction. L'élève apprend au moyen d'échanges langagiers, tandis que l'on parle aussi de situation d'énonciation et de fonctions langagières. La théorie des actes de langage favorise la contextualisation tandis qu'un niveau-seuil (1976) apparaît comme référentiel de formation. On passe ainsi de la linguistique de la langue à la pragmatique et on assiste de fait, à un basculement de la linguistique structurale vers la linguistique pragmatique. On insiste davantage sur la situation d'utilisation de la langue que sur la langue elle-même. Les savoirs linguistiques ne sont plus les buts à atteindre, alors que les savoir-faire pratiques pour communiquer socialement le deviennent.

L'objet d'apprentissage devient le discours qui l'emporte sur la forme linguistique en liaison avec la démarche notionnelle fonction-

nelle. L'objectif n'est plus seulement de connaître la langue pour elle-même, mais d'arriver à l'employer, rendre ainsi l'élève capable d'effectuer des actes langagiers. La progression ne se fait donc plus en fonction de la linguistique, grammaire et vocabulaire, mais en fonction des besoins langagiers du public. La langue est ainsi un instrument de communication et d'interaction sociale, tandis que la linguistique est au service de la communication.

Les quatre compétences représentent une véritable ossature méthodologique de l'apprentissage. On parle de processus d'apprentissage : d'un enseignement conçu par l'enseignant et négligeant le public, on passe à l'apprentissage centré sur l'apprenant et ses besoins. Les schémas de démarche d'apprentissage englobent la présentation, la manipulation en contexte, la mise en place d'activités communicatives entre élèves, la consolidation et l'évaluation. L'institution se concentre sur les notions fonctions.

L'approche notionnelle-fonctionnelle

L'orientation institutionnelle est pragmatique. L'apprentissage est encore implicite. En privilégiant le discours, l'approche notionnelle-fonctionnelle se doit de minimiser l'étude de la langue. On établit des liens entre situations de communication et formes linguistiques, on ne privilégie pas l'étude analytique de la grammaire.

Mais quand elle est prévue, elle relève de la grammaire traditionnelle, et se fait sans aucun lien avec les activités en cours. La phonologie, de même, est peu exploitée, au profit d'activités de communication permettant d'utiliser la langue, et non de l'étudier. Certes, les référentiels institutionnels intègrent tous la phonologie et la grammaire, mais ce sont les données fonctionnelles qui priment.

Les manuels de cette période font preuve d'une grande ambiguïté. Ils font souvent l'impasse sur l'apprentissage grammatical et phonologique, se contentant de donner des exemples, empêchant de fait, l'apprenant de réfléchir un tant soit peu. Par exemple, les faits de langue sont répertoriés dans une même fonction langagière et engendrent des inexactitudes. « *Should* » et « *ought to* » se retrouvent

associés à la fonction « émettre un conseil », sans que des nuances ne permettent d'apprécier la valeur plus ou moins subjective. Les apprenants de sixième utilisent le déterminant « a » ou « an » selon le mot qui suit, sans comprendre la distinction phonique entre « a hotel » et « an hour ». La leçon 1 du manuel *Channel* des Editions Belin est fortement ambiguë : « *Asking and saying... / Learning new words... / Learning new structures... / Practising* » (Gibbs-Goodey & Morel, 1984 : 21-23). L'affichage est y est ainsi fonctionnel, mais le contenu paradoxalement d'obédience structuraliste, puisque l'on y trouve des exercices structuraux.

On peut cependant constater que le lexique (*learning new words*), la grammaire (*learning new structures*) sont déjà au service de la communication, même si le passage par les exercices structuraux oblitère l'authenticité. Cette situation est passagère, car l'orientation cognitive finira par détrôner l'inspiration structuraliste et va donner le coup d'envoi de la recherche en didactique.

L'essor de la didactique

C'est l'ancrage à la psychologie cognitive qui a minimisé la psychologie behavioriste en élaborant une théorie de la connaissance, et par extension de l'apprentissage (Gaonac'h, 1987 : 107). Les théories cognitivistes prennent appui sur des modèles ambivalents.

Les modèles innéistes post-chomskyens appartiennent au courant formaliste et prennent appui sur la grammaire générative transformationnelle, système formel de règles et de principes générant les phrases grammaticales. L'apport de Chomsky réside sans aucun doute à avoir été le premier à faire de la linguistique une science cognitive. Il distingue compétence et performance, c'est à dire les connaissances mentales des règles et l'usage effectif de celles-ci (Larrea-Watbled, 1994 : 24). Sur le plan phonologique, les mentalistes prônent la phonologie générative. Krashen (1988 : 35), formaliste, d'obédience chomskyenne, justifie judicieusement les difficultés phonologiques par leur implication dans la personnalité profonde de l'individu. Les innéistes minimisent les activités métalinguistiques qui

ne seraient qu'une activité mentale relevant d'une formulation de règles greffée sur une autoréférentiation épilinguistique non consciente implicite des données saisies (Bailly, 1998 : 15).

Les modèles constructivistes post-piagétien sont, eux, le fruit d'une interaction constructive entre le sujet et le milieu débouchant sur une maîtrise graduelle du langage. L'organisme possède des structures adaptatives qui vont se traduire par des paliers et des stades, des équilibrages successifs bien connus dans l'acquisition du langage, et qui implique qu'il y ait un lien étroit entre le développement linguistique et le développement cognitif. Dans ce type de modèles, les modes de traitement ne sont pas figés. Cependant l'importance des déterminations proprement génétiques y est sous estimée. Les théories constructivistes issues de la psychologie cognitive sont rejointes par les courants pragmaticiens dominants en Sciences du Langage et par la Linguistique de l'Énonciation « d'inspiration cognitive-constructiviste à sa manière propre », selon D. Bailly (1998, 16), témoignant ainsi d'un consensus, en France du moins. Culioli (1968), linguiste de l'énonciation, distingue l'activité métalinguistique consciente de celle, non consciente, définie comme épilinguistique. La compétence linguistique est ancrée dans le stade précédent l'acte d'énonciation et sous-entend une connaissance nécessaire de la langue et de ses mécanismes. L'intuition linguistique est « épilinguistique », structuration non consciente des données. Cette définition est distincte du concept chomskyen de connaissance tacite innée (Gomberg, 1991 : 23).

La didactique institutionnelle, caractérisée par les Instructions Officielles, s'inspire de ces théories qui dépassent la simple linguistique appliquée. Si les sciences de référence intègrent toujours la linguistique, elles se réfèrent aussi à la psycholinguistique, la sociolinguistique, la psychologie sociale, les neurosciences et les sciences cognitives. La transcendance des fondements linguistiques traditionnels permet d'élargir l'éventail de la recherche et de mieux comprendre des mécanismes d'apprentissage jusque-là négligés.

Les processus cognitifs

Ils impliquent que la connaissance résulte d'une construction progressive qui s'inscrit, selon Piaget, dans le cadre des théories constructivistes. Les connaissances deviennent à la fois déclaratives (savoirs) et procédurales (savoir-faire). Ce qui est déclaratif relève d'un enseignement verbal et d'une représentation réflexive qui n'est pas encore automatisée. Nous sommes dans les savoirs linguistiques propres à la langue étrangère : grammaire, lexicale, phonologie. L'activité déclarative repose sur une compétence et un savoir métalinguistique explicites : elle fait intervenir une mémoire explicite (Bailly, 1998 : 67).

Ce qui est procédural est épilinguistique, automatisé, non conscient et porte sur la maîtrise des stratégies utilisées pour rendre effectif l'usage de la langue apprise (Ellis, 1994 : 720). L'activité procédurale relève d'une compétence et de savoirs implicites et fait intervenir une mémoire implicite.

Le problème est ainsi de mesurer comment le savoir métalinguistique déclaratif explicite peut s'automatiser graduellement pour devenir disponible de façon implicite. Il semblerait nécessaire d'introduire dans les méthodes communicatives, une dimension limbique englobant la notion de besoin et de motivation justifiant la communication (Paradis, 1994 : 394-414).

Les didacticiens souhaitent aller plus loin et ne pas se cantonner à la puissance de l'activité métalinguistique. Ils préconisent une contextualisation élargie incluant la dimension cognitive et émotionnelle sans pour autant renier l'ancrage énonciatif. La place de la linguistique et de la didactique se trouve ainsi revue. La composante linguistique n'est plus une fin en soi, mais se trouve au service des fonctions de communication, elles-mêmes utilisées par des stratégies d'apprentissage visant à faire accéder l'apprenant à plus d'autonomie. Ces stratégies relèvent de stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives (O'Malley & Chamot, 1990).

L'approche cognitive

L'expérience dite « Charlielle » dans les années 70 marque déjà la prise en compte de l'analyse linguistique énonciative de Culioli, nous dit D. Bailly (1998 : 103). L'approche n'est plus formaliste mais déjà pragmatique. La grammaire est explicite, et établit des liens entre formes de l'anglais et valeurs profondes. On met en place un dialogue entre apprenants et enseignant permettant la construction d'un métalangage simplifié. L'explicitation relève d'une approche cognitive de type hypothético-déductif ou inductif (102-03).

Mais il faut attendre les années 90 pour qu'apparaissent des réajustements salutaires en didactique institutionnelle, sur le plan linguistique. On ajoute l'approche cognitive à l'approche communicative, connue, mais ne pouvant se suffire à elle-même.

L'accent est mis sur la construction. L'élève apprend par une série d'essais-erreurs l'aidant à construire son savoir. On ressent l'influence du constructivisme menée de pair avec la linguistique de l'énonciation. Les notions-fonctions ne sont plus les sésames de l'apprentissage, ce sont les composantes de la compétence de communication qui le deviennent. Canale et Swain (1980, in Gaonac'h, 1987 : 182) insistent sur la composante grammaticale, sociolinguistique et stratégique. Moirand (1982 in Gaonac'h, 1987 : 182) parle, elle, de composante linguistique, discursive, référentielle (connaissances du monde) et socioculturelle. On insiste sur les processus d'apprentissage et sur les stratégies cognitives mises en jeu dans la communication. On prend en compte le décalage entre les capacités linguistiques de l'apprenant exprimées en termes d'interlangue de l'apprenant (phase dans le développement de sa compétence linguistique) et ses besoins de communication (Porquier, 1979, in Gaonac'h, 1987 : 180). La démarche s'inscrit dans une progression permettant à l'apprenant de se construire graduellement. La mise en place de l'enseignement modulaire en seconde et des évaluations diagnostiques d'entrée en seconde en est un bon exemple. On apprend à communiquer en communiquant.

Mais Tarone (1980, in Gaonac'h, 1987 : 181) précise tout de même qu'il y a différents degrés de communication, des stratégies d'apprentissage (reproduire par exemple), des stratégies de production ou tentatives d'utilisation de son système linguistique et des stratégies de communication impliquant deux interlocuteurs.

La grammaire et la phonologie, au service de la communication, reviennent en force. La place, qui leur est dévolue dans les brochures officielles, est plus manifeste. La grammaire est cadrée avec un ancrage énonciatif fortement suggéré. « Dans le cadre d'une approche communicative, il faut nécessairement prendre appui sur une grammaire de l'énonciation », nous disent les Instructions Officielles de 6^è en 96 (Documents d'accompagnement : 42). S'il s'agit effectivement d'initier les élèves à accomplir des actes d'énonciation, rien n'est précisé sur la théorie de l'énonciation à privilégier... On parle d'énoncé, de situation d'énonciation, de notions grammaticales, d'occurrences, de marqueurs et de point de vue. L'apprentissage de la grammaire se fait de façon inductive, avec la pratique raisonnée de la langue débouchant sur une réflexion sur la langue permettant à l'apprenant de découvrir de façon heuristique les règles fondamentales.

La phonologie réapparaît avec des activités phonologiques axées sur les phonèmes, le rythme et les schémas intonatifs. Le manuel de sixième *New Apple Pie* illustre ces avancées : «*Look, listen, repeat, ask your friend, test your memory, think*» (Lemarchand & Julié, 1994 : 8-9). La méthode offre « un entraînement aux quatre compétences, des éléments de civilisation intégrés à la progression linguistique et une réflexion sur le fonctionnement de la langue » (Lemarchand & Julié, 1994). Logiquement, les nouvelles technologies s'adaptent.

L'apport des nouvelles technologies cognitives

Les nouvelles technologies évoluent et tentent de répondre aux attentes de la didactique. Elles apportent leur pierre à l'approche cognitive. Face à l'atomisation des savoirs constatés dans les méthodes, on peut se demander si elles ne contribuent pas à un équilibre entre

savoirs et savoir faire. L'utilisation de plus en plus fréquente d'extraits de films en version originale est caractéristique.

Des méthodes comme *L'anglais en VO* pour le lycée voient le jour. La langue y est authentique et les scènes sont admirables sur le plan technique : chaque plan permet d'analyser l'image mobile, la situation d'élocution et de mesurer le lien entre gestuelle, mimiques et langue. M. Linard se montre prudente. Selon elle, l'usage intensif des nouvelles technologies impose

de nouveaux moyens de représentations et d'action sur le réel et amène une sur valorisation systématique de l'intelligence pratique formelle, abstraite, calculatoire et systématique qui serait aux dépens de l'intelligence pratique des savoir faire et des modes d'apprentissage traditionnels. (1996 : 10-11)

Elle ajoute que « les technologies cognitives tendent malheureusement à obscurcir les conditions qui font l'expérience ; elles finissent aussi par perturber nos systèmes naturels d'auto-régulation à partir de l'expérience » (12 ; 19).

L'atomisation des savoirs

Le problème est que nous assistons souvent à une sorte d'atomisation des savoirs qui ne sont pas toujours bien intégrés dans le processus d'apprentissage des méthodes de cette période. La grammaire se trouve explicitée dans des encarts du manuel, sans que les apprenants ne soient amenés à réfléchir par eux-mêmes. Le lexique est donné dans la marge avec une traduction, sans que l'inférence ne soit prévue. Les activités de phonologie sont prévues dans le cahier d'activités, séparées des activités d'apprentissage propres aux documents de réception du manuel. Les énoncés proposés n'ont pas toujours un rapport avec la logique thématique de l'unité. Le lexique est parfois inconnu, ce qui provoque des logatomes peu constructifs. Les méthodes *Pick and Choose* (Hachette, 1993) et *Your Way* (Nathan, 1993) de lycée en sont des exemples. Cette passivité et cette atomisation sont fortement dommageables.

La problématique reste la substitution d'une situation énonciative simulée en classe vers la communication naturelle. D'autant que l'exposition à la langue, la présentation d'exemples, l'explication de règles ne remplacent pas l'expérience vécue, la lente assimilation provoquée par un entraînement intensif dans la langue que la pratique raisonnée de la langue est sensée apporter davantage que la conceptualisation pure et dure. Certains textes officiels (90) sèment la confusion en abordant une grammaire énonciative théorique peu compatible avec l'univers didactique. L'élève doit comprendre le fonctionnement de la langue, le rapport entre les formes et les valeurs grâce à l'aide déclarative de l'enseignant et à des activités métalinguistiques, voire heuristiques. Ceci, une fois maîtrisés les mécanismes morpho-syntaxiques. L'équilibre entre savoirs et savoir faire ne semble pas encore parfaitement de mise. On peut se demander si la conséquence n'en sera pas un retour en force des savoir faire.

3. La prédominance des savoir-faire ?

L'apparition du savoir-être

Apparaît dans les années 90, la notion de savoir être. La brochure *Teacher's Survival Kit* l'annonce clairement : « *Savoirs...Savoir faire...Savoir être...* » (Hamonet-Babonneau, 1993 : 10). Connaître le fonctionnement de la langue cible relève du savoir. Mais cela permet-il de savoir l'utiliser ? Le savoir est-il accessible sans le savoir faire ? Le savoir se comporter, l'attitude requise sont aussi incontournables. La linguistique concerne les savoirs, mais occulte les savoir faire et le savoir être. La didactique ne peut-elle pas, par la transcendance des fondements scientifiques traditionnels, apporter la lumière sur certains domaines négligés jusque-là ? La neurobiologie, la psychologie sociale vont apporter des éléments intéressants sur la notion de cognitif. En ce qui concerne la connaissance, on insiste désormais, par extension, sur la méthodologie de l'apprentissage. On tient compte de la personnalité de l'apprenant et des styles cognitifs. On distingue l'acquisition spontanée de la L1 et l'apprentissage de la L2 qui néces-

site une reconstruction liée à des résistances de l'apprenant. Cyrulnik (1983 : 65) explique que les représentations de la perception de notre monde sont conditionnées par la personnalité, la culture, et le langage qui nous sont propres. Toute perception est façonnée par qui nous sommes, et la façon dont nous ressentons le contexte dans lequel elle se situe. Ceci se vérifie par la grammaire et la phonologie de notre langue maternelle qui conditionnent l'apprentissage de la langue étrangère.

D'autre part, la puissance du cerveau limbique propre à l'affectivité, très développée chez les jeunes apprenants (Goleman, 1995 : 14), influence le raisonnement lié au développement du néo-cortex, qui se fait beaucoup plus lentement. La notion d'âge est importante et influence l'apprentissage linguistique: chez les plus jeunes, l'affectif prédomine sur le métacognitif, tandis que chez les plus âgés, le raisonnement métacognitif se développe. On découvre les notions d'intelligence émotionnelle, de quotient émotionnel. Ceci va de pair avec un système sensori-moteur très aigu chez les jeunes élèves. La vue, l'audition, mais aussi la motricité sont des paramètres incontournables pour tout processus cognitif d'apprentissage. Aux activités intégrant la vue, l'audition, on ajoute le mime. Or la kinesthésie, qui implique l'expression corporelle, la dimension tactile, englobe aussi l'affectivité et les émotions. L'impact de l'émotion joue sur la motivation de type intrinsèque (Thill, 1997 : 377) et la mémoire épisodique (Delannoy, 1994 : 61) que tout enseignant aguerri sait susciter par le choix de thématiques appropriées aux goûts des apprenants, le choix d'activités ludiques à même de favoriser l'apprentissage. Jean-Rémy Lapaire publie une grammaire cognitive intéressante pour l'apprentissage de l'anglais (*La grammaire en mouvement*, Hachette, 2006), car elle intègre justement la gestuelle. Dörnyei (2001 : 138-142) énumère aussi des stratégies motivationnelles que les enseignants doivent prendre en considération.

L'apport des nouvelles technologies est à prendre en considération, car celles-ci font partie intégrante de l'univers quotidien des apprenants. Elles apportent beaucoup sur le plan multisensoriel (vue, audition, voire kinesthésie), la motivation (documents plus attrayants

que de documents traditionnels) et la mémoire. Reste bien sûr à bien choisir les thématiques et à privilégier aussi la dimension ludique de ce qui est proposé par l'enseignant. Le comportement des apprenants évolue et la représentation de l'enseignant plus moniteur que transmetteur de savoirs est modifiée.

L'orientation socio-constructiviste prenant en compte savoir faire et savoir être peut être une réponse à la dérive béhavioriste et à la prépondérance cognitive pure et dure liée aux savoirs. La notion de savoir-être souvent nommée « savoir se comporter », annonce déjà la perspective actionnelle.

La perspective actionnelle

Les orientations institutionnelles récentes (de 2002 et 2005) reprennent l'objectif de communication. La didactique institutionnelle amorce un ancrage dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). On s'appuie sur une base commune pour l'élaboration des référentiels à différents stades, ou paliers. La présentation est taxonomique. La perspective est de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant comme un acteur social ayant à accomplir une tâche communicative. Celle-ci implique que l'action soit motivée par un besoin ou un objectif précis, et qu'elle donne lieu à un résultat identifiable.

Les compétences générales et individuelles englobent des savoirs interculturels, des savoir faire (maîtrise de procédures) et un savoir-être (traits de personnalité) généraux se combinant en savoir apprendre. La compétence communicative intègre des savoirs linguistiques (compétence linguistique comprenant grammaire, lexique, phonologie, orthographe), sociolinguistiques (règles de politesse, groupes sociaux, types d'accents), pragmatiques (utilisation discursive, fonctionnelle et interactionnelle de la langue).

Ces compétences permettent les activités langagières (au nombre de cinq maintenant avec l'interaction) à travers des tâches communicatives. Les activités concernent le processus méthodologique et aussi l'élève, son attitude positive. Les stratégies sont des

charnières entre les possibilités ou compétences de l'apprenant et ce qu'il peut en faire lors des activités communicatives. La linguistique n'est pas une fin en soi, elle est au service de la communication.

Le manuel *New Spring* de sixième veut épouser cette orientation. Les étapes proposées par ces consignes confirment le contrat proposé : « *Speak, listen, read, think, speak and act* » (Lemarchand & Julié, 2006 : 10-11).

Certains domaines sont pourtant mal exploités, comme le lexique, la phonologie ou la grammaire réduits à des encarts peu explicites. Il reste, comme nous allons le voir, que les nouvelles technologies peuvent jouer un rôle non négligeable dans la mise en place de la perspective actionnelle.

La notion de savoirs intégrés

Avec la perspective actionnelle, les compétences sont à l'honneur. Une compétence est la mobilisation d'un ensemble de savoirs et de savoir faire structurés pour mener à bien une tâche.

On arrive à la notion de « savoirs intégrés » (Bourguignon, 2005 : 56) qui dépasse la notion de savoirs académiques propres, jusque-là, à la linguistique. Un savoir intégré est un savoir qui doit être maîtrisé pour pouvoir mettre en œuvre une compétence. Les énoncés, la grammaire, le lexique, la phonologie, l'orthographe sont des savoirs intégrés.

Les savoir faire sont « spécifiques », c'est à dire relevant des fonctions langagières des référentiels, et des savoir faire « généraux », qui font appel aux savoirs intégrés et aux stratégies cognitives transférables. Le but est d'éviter l'atomisation de savoirs académiques et d'intégrer des savoirs et des stratégies permettant à l'apprenant de se construire en vue de transférer avec un degré supérieur d'autonomie ses compétences lors de situations d'apprentissage ultérieures. Nous ne sommes plus dans la perspective d'un programme avec un contenu linguistique académique, mais dans la logique d'un programme défini en termes d'objectifs supposant un ni-

veau de mobilisation des savoirs intégrés et savoir faire spécifiques et généraux.

La notion d'apprentissage suppose la définition d'un objectif opérationnel cohérent, impliquant la mise en place de savoirs intégrés au même titre que la mise en place de savoir faire généraux : l'inférence lexicale ou grammaticale en est le meilleur exemple. Les savoirs intégrés supposent un processus continu et une progression « en spirale » semblable à un enrichissement constant, lors d'activités de communication langagière. Des concepts de base introduits en 6^{ème}, on passe à l'enrichissement syntaxique, à l'étude comparative en 4^{ème}, à l'agencement des phrases simples coordonnées, ainsi qu'à l'organisation et à la hiérarchisation des savoirs, puis au fonctionnement de la langue en 2^{nde} et l'analyse de l'implicite en 1^{ère}. Sur le plan phonologique, les phonèmes, le rythme et l'intonation se mettent en place progressivement. La place et la fonction du noyau tonique, de l'accent de phrase, l'utilisation des paires minimales seront abordées plus particulièrement en seconde. L'évaluation a évolué aussi et ne repose plus sur l'enseignement de connaissances à transmettre, mais sur l'apprentissage et les processus d'acquisition de connaissances. On évalue avant, pendant et après afin de prendre en compte les prérequis, la remédiation, le niveau de maîtrise finale.

L'approche par les compétences

L'institution prend du recul par rapport à une approche dite globaliste, qui n'a pas été analysée comme telle, jusque là, car elle ne relève pas d'une méthodologie théorisée. Les manuels scolaires proposent généralement des unités d'apprentissage mêlant pêle-mêle savoirs linguistiques et culturels, savoir faire fonctionnels et méthodologiques. J.C. Beacco (2007 : 49-53) insiste sur cet état de fait : manque de cohésion, multitude d'objectifs différents, activités préparatoires de compréhension, de systématisations plaquées sur des supports-prétexte. Une forme verbale suffit à systématiser tout le paradigme.

L'approche par les compétences, qui relève de l'approche communicative, aussi nommée approche par activités de communication langagières, pour respecter la terminologie du C.E.C.R.L., bouscule cet état de fait en partant du principe que la langue est un ensemble différencié de compétences, dont chaque élément est susceptible de relever d'un traitement méthodologique particulier. La conception est celle d'un apprentissage par objectifs spécifiques et par démarches d'enseignement différencié. On constitue ainsi des groupes de compétences à partir de tests diagnostiques, pour privilégier, par exemple, un certain temps, l'écoute et l'interaction, puis ultérieurement, la lecture et la production écrite ; cela permet d'approfondir les stratégies et de rendre plus performants les apprenants.

Mais si la compétence de communication ne peut être travaillée de façon globale, et si chaque composante fait l'objet d'un apprentissage spécifique, il ne faut pas oublier pour autant, de reconstituer le puzzle final pour l'apprenant qui doit mobiliser conjointement les cinq activités langagières (écoute, interaction orale, production orale en continu, lecture, expression écrite) dans une évaluation certificative impliquant toutes les composantes. Le danger, dans cette démarche, est alors de privilégier trop les savoir faire et de négliger les savoirs pas assez intégrés. Cette approche par activités de communication langagière doit à tout prix intégrer à la fois les savoirs relevant du déclaratif et les savoir faire relevant du procédural. La notion de manuels scolaires est ici moins mise en avant, car les enseignants sont amenés à faire des choix personnels ou d'équipe intégrant davantage les nouvelles technologies.

Les résistances formalistes

Le problème, selon Beacco (65), est que l'approche communicative butte sans cesse sur des résistances formalistes. La grammaire de la communication et l'analyse du discours ne sont pas aussi rassurantes que la grammaire formelle, avec ses règles connues des non natifs de la langue, rassérénés par des ouvrages de référence largement diffusés. Les interprétations diverses de la Pratique Raisonnée

de la Langue se traduisent par des positions minimalistes ou plus engagées.

Les premières expliquent que la description d'une langue variable selon les théories linguistiques, la non fiabilité des règles, le rapport entre formes et valeurs, la catégorisation parfois remise en cause conduisent à une certaine prise de distance linguistique (K. Julié, 1994 : 184). De même, ne faudrait-il pas distinguer les grammaires « raisonnées » facilitatrices, à celles, « linguistiques », plus scientifiques (Girard, 1985 : 66) ?

Les autres positions, plus engagées, avancent le nécessaire développement de la capacité intellectuelle propre à la réflexion sur les formes, leur emploi, ainsi que les choix opérés par les apprenants (Y. Cossu, 1995 : 99). La forme grammaticale ne doit pas être posée comme un tout mais il faut travailler le passage de la forme au sens et vice-versa, en sachant que la mobilisation par l'apprenant ne pourra se faire ultérieurement, que si l'appropriation s'est faite par lui-même (M. Quivy & C. Tardieu, in Bailly, 1998 : 90-91).

La prise en compte nécessaire des nouvelles technologies

Les nouvelles technologies intègrent des outils intéressants comme les cédéroms, mais aussi et surtout la toile et le courrier électronique. Les cédéroms sont particulièrement intéressants au primaire, car ils apportent la dimension ludique que des documents traditionnels peinent à trouver. Des matériaux comme *Hello, kids!* (Nathan, 1999) utilisables en CE1/2 et CM1/2 sont particulièrement adaptés. Les enfants mesurent instantanément leurs résultats et les activités prennent tout leur sens. Ces jeux, car il s'agit bien de jeux, sont variés tout en respectant les orientations institutionnelles sur le plan thématique et linguistique.

Les jeux introduisent du vocabulaire, des phrases simples dans des situations et illustrations éclairantes ; ils font appel à de nombreuses compétences comme le développement du sens logique, de la mémoire visuelle et auditive, de la rapidité : l'enfant doit mettre en place

des stratégies pour augmenter ses scores. (*Hello, kids !* 1999, livret pédagogique, niveau 1, p.4, Hachette multimédia).

Pour un public plus âgé, des méthodes de lycée intègrent désormais les nouvelles technologies dans leur progression. Par exemple, *Projects* (Didier, 2007) propose des thèmes adaptés : le premier chapitre du manuel de seconde intitulé « *Boarding now !* » présente des informations historiques, géographiques, politiques et linguistiques sur l'Afrique du Sud, la Jamaïque, l'Inde et le Kenya avec recherche sur la toile de données précises (« *webquests* »). Le but est d'amener les apprenants à faire ensuite un exposé sur le pays où ils souhaiteraient se rendre en vacances. Se mettent en place des activités de groupe facilitatrices pour l'apprenant moins isolé. L'expression écrite devient motivante avec les échanges électroniques (« *e-twinning* »). Certaines tâches communicatives deviennent intéressantes lorsqu'il s'agit de créer un blogue par exemple.

Les enseignants confirmés n'utilisent les manuels qu'avec parcimonie, et élaborent des projets pédagogiques qui intègrent naturellement les nouvelles technologies, afin de mieux assurer le lien entre le vécu des apprenants et la réalité de l'apprentissage. La motivation ne peut qu'en être meilleure.

Les nouvelles technologies jouent ainsi un rôle incontournable dans l'évolution de la didactique de l'anglais. Elles en arrivent aussi à associer l'homme et sa machine. Selon G. Vergnaud (1989 in Linard : 81), la psychologie cognitive doit marquer une évolution vers plus de dimension sociale, plus d'interaction individuelle, plus de prise en compte du sujet-acteur en situation sociale réelle. Nous sommes alors en phase avec la perspective actionnelle : l'élève acteur social va davantage prendre en main son projet en utilisant les nouvelles technologies. Nous rejoignons la psychologie socioconstructiviste de Bandura et Vigotsky, qui privilégient l'apprentissage social et l'interaction humaine indispensable à tout apprenant. F. Varela (1988 in Linard : 85) insiste sur la « construction de l'information » plutôt que sur « l'instruction ».

Les nouvelles technologies font émerger l'approche co-constructive impliquant la notion d'outil partenaire propre à l'étayage qui facilite l'apprentissage. « S'il vaut mieux ne pas confier aux machines la totalité du pilotage d'un enseignement » (M. Linard, 1996 : 37), faut-il pour autant ne pas prendre en compte l'outil informatique comme partenaire ? O'Shea & Self (1983 in Linard : 131) distinguent bien deux positions antagonistes que sont l'ordinateur tuteur et l'outil partenaire. Le premier remplace l'enseignant et se heurte à des difficultés liées à l'absence de dimension humaine. Le second reste un outil auxiliaire qui auto-régule l'apprentissage en respectant le profil cognitif spécifique de chaque apprenant. Le « qui-quoi-comment » de la situation pédagogique (élève-modèle, savoirs, savoir faire) serait moins ébranlé par l'ordinateur partenaire, puisque le « comment » serait contrôlé avec plus de souplesse par l'enseignant aidé par l'ordinateur.

D'autre part, en informatique, « la boucle » serait un moyen important de programmation basé sur des instructions récurrentes, des possibilités de revenir en arrière et de recommencer, qui seraient autant d'atouts pour un apprentissage réussi. Ginet & Narcy (1997) mettent en avant une plus grande autonomie, une multisensorialité visuelle et auditive et une motivation résultative. Les outils partenaires que sont l'ordinateur, les cédéroms et la toile rendent l'apprenant plus actif, amoindrissent la sévérité des erreurs, obligent à plus de rigueur dans les tâches et changent la représentation de l'enseignant qui devient moins formelle.

Les nouvelles technologies évoluent pour mieux répondre aux attentes de la didactique. Cette évolution ne doit pas prendre appui sur ce que l'on appelle l'éclectisme didactique, mais sur la notion d'alchimie plus constructive.

Vers une alchimie linguistique et didactique

Il ne s'agit pas de revenir à des savoirs académiques occultant totalement les savoir faire. Il ne s'agit pas, non plus de négliger les savoirs au profit de savoir faire dénués de tout apprentissage déclara-

tif. Le tout est d'arriver à concilier la dimension déclarative et procédurale. Il faut y adjoindre le savoir être, indispensable à l'efficacité des processus cognitifs. Apprendre serait une démarche cognitive par le traitement de l'information, une démarche affective par les attitudes développées et une démarche volontaire par l'implication personnelle de l'apprenant.

L'approche communicative, devenue actionnelle et reposant sur des activités langagières, doit intégrer les savoirs linguistiques. Si la grammaire pragmatique issue des fonctions de communication et de l'analyse discursive ne suffit pas à l'appropriation d'une langue maîtrisée, et que la réflexion sur son fonctionnement nécessite le recours à une grammaire plus formaliste ou énonciative, une alchimie doit s'opérer, en tenant compte des capacités d'abstraction du public. Cette même alchimie doit se retrouver dans la complémentarité des processus inductifs et déductifs. Si l'induction est présente dans l'approche communicative et heuristique, la déduction l'est dans l'approche énonciative. Appréhender une règle suffit-il pour communiquer des énoncés, si l'apprenant n'a pas commencé à reconstruire en partie lui-même son cheminement cognitif par l'induction ? L'induction est-elle une panacée si elle ne garantit pas la métacognition ? Longtemps opposés, ces deux concepts seraient beaucoup plus complémentaires qu'on ne croit. D. Bailly précise qu'un apprentissage intégrant les savoirs linguistiques doit prévoir

une démarche inductive (à partir de l'observation d'un fonctionnement de langue jusqu'à la description et l'analyse, aidée par le guidage de l'enseignant) suivie d'une phase déductive (application de la règle à de nombreux exemples), et enfin d'une nouvelle étape inductive élargie lors du travail autonome de transfert dans un stade tardif, est indispensable dans sa complétude à une appropriation grammaticale. (1998 : 131)

Ceci correspond au développement métalinguistique (Gombert, 1990 : 242-49) évoluant de l'acquisition de la maîtrise épilinguistique non consciente vers l'acquisition de la maîtrise métalinguistique consciente.

Cohérence dans les changements et continuités

Cette analyse témoigne de changements opérés sur le plan institutionnel, mais aussi de résistances à ces changements. Force est de constater que les théories structuralistes, si elles sont entâchées de conditionnement et de mécanismes automatiques formels, décontextualisés, inhibiteurs, peuvent être utiles pour certaines activités phonologiques axées sur la forme, pour pratiquer phonèmes et schémas intonatifs ; mais encore faudrait-il contextualiser les énoncés en situations de communication pour plus de pertinence.

L'orientation fonctionnelle souvent critiquée pour sa superficialité et son manque d'analyse linguistique peut toutefois servir de trame, mais pas de base théorique exclusive. Utiliser les fonctions langagières pour des activités de communication contextualisées et accompagnées d'une acquisition formelle semble plus cohérent.

L'approche énonciative enrichira l'approche communicative par la métalinguistique nécessaire à tout apprentissage pertinent. La psychologie cognitive, axée sur la méthodologie et le traitement de l'information, ne doit plus négliger la communication, impliquant la dimension linguistique, culturelle et conceptuelle, ni ignorer la dimension psychologique et humanisante liée à l'apprenant et à sa motivation et son attitude.

L'approche multisensorielle peut apporter des techniques intéressantes sur le plan de la kinesthésie et du mime. Il ne faut toutefois pas en abuser afin de ne pas retrouver un conditionnement inhibiteur déjà constaté avec les exercices structuraux.

La perspective actionnelle, si elle témoigne d'une avancée intéressante de l'approche communicative en termes de cohérence, ne doit pas minimiser la linguistique ni la psychologie.

Si les manuels traditionnels posent souvent problème, il ne faut plus ignorer les nouvelles technologies, qui, judicieusement utilisées avec une approche co-constructive, peuvent répondre à certaines difficultés liées à l'apprentissage.

Nous le voyons, il convient de ne pas rejeter tous les concepts d'approches révolues, ni de privilégier à outrance une approche plutôt qu'une autre, mais d'arriver à construire un ensemble cohérent associant des fondements en apparence antinomiques, mais qui, utilisés judicieusement et au bon moment, peuvent apporter leur touche à un champ scientifique globalisé pertinent.

L'équilibre entre la linguistique et la didactique est, nous l'avons vu, particulièrement délicat. L'analyse démontre l'impasse d'approches trop linguistiques ou trop didactiques. D. Bailly (1998 : 49) explique que le concept de communication implique des besoins et circonstances d'utilisation langagière, des composantes comme les notions ou concepts généraux, propres à la linguistique et spécifiques, propres à la sémantique, ainsi que les fonctions par le biais de la dimension pragmatique. Il faut faire en sorte de ne pas cloisonner ces approches, mais de les imbriquer pour une meilleure efficacité : linguistique, sémantique et pragmatique peuvent apporter beaucoup à la didactique, qui devrait être la transcendance de fondements scientifiques complémentaires. Si l'institution avance que la linguistique n'est pas une fin en soi et qu'elle est au service des activités de communication langagières, si la linguistique doit cohabiter avec la sémantique et la pragmatique, il est aussi vrai que celle-ci ne peut négliger le contexte d'apprentissage incluant savoir faire et savoir être. Il n'en demeure pas moins évident que la didactique ne peut non plus, faire l'impasse sur la réflexion linguistique formelle. L'apport des nouvelles technologies doit être plus que jamais mis en avant.

Yvon Rolland¹

¹ Université / Institut Universitaire de Formation des Maîtres de la Réunion, Allée des aigues marines Bellepierre, 97417 St Denis cedex.

Bibliographie

- Alexander, L.G. & Kingsbury, R. (1980). *Follow me to Britain*, London : Longman.
- Bailly, D. (1998). *Didactique de l'anglais (2) La mise en œuvre pédagogique*, Paris : Nathan.
- Ban-Larrosa, J. & Picot, J.L. (2007). *Projets seconde*, Paris : Didier.
- Beacco, J.C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris : Didier.
- Bourguignon, C. (2005). *La démarche didactique en anglais, du concours à la pratique*, Paris : PUF.
- Camerlynck, G.H. (1953). *The boy's own book*, Paris : Didier.
- Capel, G. & Girard, D. (1972). *It's up to you*, Paris : Hachette.
- Carpentier-Fialip, P&M. (1959). *L'anglais vivant*, Paris : Hachette.
- Cossu, Y. (1995). *L'enseignement de l'anglais*, Paris : Nathan.
- Culioli, A. (1968). « La formalisation en linguistique », *Cahiers pour l'analyse*.
- Cyrułnik, B. (1983). *Mémoire de singe et parole d'homme*, Paris : Hachette.
- Delannoy, C. (1994). *Une mémoire pour apprendre*, Paris : Hachette.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge : CUP.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford : OUP.
- Galisson, R. & D. Coste (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris : Hachette.
- Gaonac'h, D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris : Hatier.
- Gibbs-Goodey, D. & Morel, F. (1984). *Channel*, Paris : Belin.
- Ginet, A. (1997). *Du laboratoire de langues à la salle multi-médias*, Paris : Nathan.
- Girard, D. (1985). *Enseigner les langues*, Paris : Hachette
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*, New York : Bantam.
- Gombert, J.E.(1990). *Le développement métalinguistique*, Paris : PUF.
- Guéron, J. (1993). *Les théories de la grammaire anglaise en France*, Paris : Hachette.
- Guitard, L. & L. Marandet (1961). *L'anglais en 6ème*, Paris : Nathan.

- Hamonet-Babonneau, J. (1993). *Teacher's Survival Kit 2*, Rennes : CRDP de Bretagne.
- Hyman, L. (1975). *Phonology, Theory and Analysis*, New York : Holt, Rinehart & Winston.
- Jakobson, R. & M. Halle (1956). *Fundamentals of Language*, The Hague : Mouton de Gruyter.
- Julié, K. (1994). *Enseigner l'anglais*, Paris : Hachette.
- Krashen, S.D. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, London : Prentice Hall.
- Lapaire, J.R. (2006). *La grammaire en mouvement*, Paris : Hachette.
- Larrey, P. & J.-Ph. Watbled, (1994). *Linguistique générale et langue anglaise*, Paris : Nathan.
- Lemarchand, F. & Julié, K. (1994). *New Apple Pie*, Paris : Hachette.
- (2006). *New Spring*, Paris : Hachette.
- Linard, M. (1996). *Des machines et des hommes*, Paris : L'Harmattan.
- Martin-Cochet, O. (1999). *Hello kids !*, Paris : Hachette multimedia.
- Narcy-Combes, MF. (2005). *Précis de didactique*, Paris : Ophrys.
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC*, Paris : Ophrys.
- O'Malley, J. & A. Chamot (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge : CUP.
- Paradis, M. (1994). *Neurolinguistic Aspects of Implicit and Explicit Memory, Implicit and Explicit Learning of Languages*, Montréal : Ellis & Lang eds., McGill Academic Press.
- Puren, C. (1998). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : Nathan-Clé International.
- Richard, P.M. & Hall, W. (1958). *L'anglais par l'illustration, 6^{ème}*, Paris : Hachette.
- Richard, P.M. & Hall, W. (1959). *L'anglais par l'illustration, 5^{ème}*, Paris : Hachette.
- Rolland, Y. (2007). *Le CAPES externe d'anglais : l'épreuve pré-professionnelle*, Paris : Belin Sup.
- Thill, E. (1997). *Motivation, émotion, attention et concentration*, Paris : Vigot.
- Troubetzkoy, N.S. (1986). *Principes de phonologie*, Paris : Klincksieck.
- Troubetzkoy, N.S. (1939). *Grundzüge der Phonologie*, Prague.

Annexe

Question :

« Quelle est pour vous la plus grande difficulté pour arriver à une bonne acquisition linguistique sans pour autant céder aux dangers d'un enseignement formaliste dénué de contextualisation ?

1. la difficulté à comprendre les orientations institutionnelles
2. la difficulté à mesurer l'évolution des orientations institutionnelles
3. la difficulté à analyser les extraits de manuels ou les documents d'apprentissage plus ou moins récents donnés au concours
4. la difficulté à comprendre les différentes approches d'apprentissage »

Réponses :

Etudiants de l'IUFM de la Réunion préparant le capes externe d'anglais (et l'épreuve pré-professionnelle) au nombre de 65 correspondant au nombre d'étudiants inscrits et ayant répondu en fin d'année préparatoire :

1. deux
2. vingt cinq
3. trente cinq
4. trois

Conseillers pédagogiques au nombre de 48 (pour 24 stagiaires en stages en responsabilité et stages de pratique accompagnée) :

1. sept
 2. quinze
 3. vingt
 4. six
-