

Gerald SCHLEMMINGER

L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES AU DÉFI DE LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE

Résumé : Dans cet article, l'auteur discute les caractéristiques de la transposition didactique dans l'enseignement de langue. Il aborde d'abord le problème d'une manière diachronique en exposant les particularités de chaque paradigme de la didactique des langues vivantes. Il présente ensuite une approche qui se situe en marge du concept de la transposition didactique : la pédagogie Freinet, appliquée à la classe de langue, en la comparant aux méthodologies traditionnelles.

Mots-clés : didactique des langues vivantes - pédagogie Freinet - transposition didactique - histoire de l'enseignement des langues.

La reconnaissance des langues vivantes en tant que matière d'enseignement autonome, au début de ce siècle, va de pair avec la constitution de la didactique des langues. D'emblée se posait la question de la transposition didactique : comment enseigner une langue vivante, quelle méthode appliquer ? Cette interrogation est toujours d'actualité face au développement d'approches non conventionnelles à dominante psychopédagogique, telles la pédagogie Freinet.

Dans cet article, nous proposons en introduction une définition de ce que peut signifier la transposition didactique pour l'enseignement des langues vivantes. Dans une première partie, nous effectuons un tour d'horizon historique des différents concepts de transposition didactique dans l'enseignement des langues — la méthodologie directe, la méthodologie active — pour en arriver au paradigme cognitif et ses articulations actuelles. Nous comparerons leurs démarches et analyserons leurs implications dans la pratique de classe. Dans une deuxième partie, nous relèverons les constances de la transposition didactique. Nous présenterons dans une troisième partie les expériences de Pédagogie Freinet en classes de langue. Nous exposerons ses méthodes et procédés appliqués à l'enseignement des langues. Pour conclure, nous discuterons dans quelle mesure une ap-

SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation - 1995 N° 16 (147-168)

proche telle que la pédagogie Freinet peut revendiquer de se situer en dehors de la transposition didactique de l'enseignement des langues.

LA TRANSPPOSITION DIDACTIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES

De tout temps, le but des cours de langues a été de conduire les élèves à une maîtrise correcte de la langue étrangère. Le comportement qui objectivise cette maîtrise est la capacité de l'élève à communiquer — oralement mais également à l'écrit — et à comprendre ce qu'il lit et ce qui se dit en langue étrangère. L'acquisition de la maîtrise langagière fait objet de constructions didactiques très détaillées selon les compétences visées ; elles sont soit « initiatives » (pour la découverte de nouveaux faits de langue, leur assimilation, ect. ou « remédiatives » (pour la correction des habitudes langagières erronées). La maîtrise correcte est évaluée en termes « acceptable/non acceptable » et « compréhensible/non-compréhensible », et il est aujourd'hui admis que l'erreur est un passage positif et nécessaire pour la construction de l'interlangue de l'apprenant.

Mais quel est le cheminement pour qu'une langue étrangère donnée devienne objet d'enseignement ? Il constitue un ensemble de processus complexes que l'on peut caractériser par ses étapes essentielles suivantes :

1- Identifier et délimiter des « objets » dans le savoir savant : pour la didactique des langues, les sciences de références sont la linguistique, la psycholinguistique, la pédagogie et la psychologie. La définition de ce qu'est la langue étrangère peut être considérée, selon le paradigme didactique, comme un corpus de lexèmes, de structures syntaxiques, un moyen de communication, ect. Nous parlerons alors du concept de langue de telle ou telle méthodologie didactique.

2- Transformer les « objets savants » en « objets à enseigner » : ce processus signifie que les spécialistes définissent les objectifs généraux (objectifs à dominante pratique, culturelle ou formelle), des contenus linguistiques (le niveau de langue, le type de langue — écrite ou orale —, ect. Ces données se matérialisent dans les instruc-

tions et programmes officiels et à travers les différentes conceptions de manuels.

3- Transformer les « objets à enseigner » en « objets d'enseignement » : afin de concevoir son objet d'enseignement, la didactique procède à l'élaboration d'unités d'apprentissage, composées de documents artificiels ou authentiques, réunis dans des manuels. Elle établit un séquençement des phases d'apprentissage (la découverte, l'assimilation, la fixation, le transfert) et met en place des procédés et techniques pour assurer le processus d'acquisition. Selon l'approche, ces différents actes pédagogiques s'intègrent plus ou moins autour d'un objet didactique. (Il s'agit le plus souvent de la « leçon de base ».)

Pour saisir l'évolution historique de la transposition didactique, nous analyserons dans les différentes méthodologies, plus particulièrement les paramètres suivants :

- le concept de langue,
- les objectifs généraux,
- le contenu et la description linguistiques,
- le modèle d'apprentissage,
- la construction de la leçon et ses supports,
- l'élaboration des procédés et techniques d'enseignement,
- la fonction de l'image dans l'apprentissage.

VERS UNE CONSTRUCTION DE PLUS EN PLUS ÉLABORÉE DE LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE

Avant que l'instruction publique ne s'intéresse aux langues vivantes, celles-ci sont enseignées selon la méthode des langues anciennes. L'objectif prioritaire est d'ordre formatif : il s'agit de l'acquisition d'une culture générale et d'une formation de l'esprit à travers l'appréhension des valeurs culturelles caractéristiques d'une communauté étrangère, dont la littérature est le meilleur témoin. A propos de cette *approche*, appelée « *grammaire - traduction* »¹ en raison de ses activités principales, nous ne pourrions parler d'une transposition di-

¹ Il y existe plusieurs variantes de cette approche, à objectif culturel ou plus pratique, etc. ; voir C. Puren (1988).

dactique très élaborée. L'objet d'enseignement reste à préciser : il n'y a aucune intégration didactique de ses différents éléments dans une démarche pédagogique cohérente. Les exercices sont juxtaposés, sans référence à un texte de base ; il n'y a pas de construction de progression lexicale. Des originaux d'auteurs de la littérature classique latine grecque ou de celle dont la langue est étudiée servent le plus souvent de texte de leçon. L'activité principale de l'apprentissage, le travail individuel de traduction, s'effectuent à l'extérieur de la salle de classe.

C'est avec *la méthodologie directe* que la réflexion didactique commence véritablement. La nouvelle méthodologie tient son appellation de l'emploi prédominant de procédés directs et globaux : l'enseignant présente et travaille directement son objet d'étude — la langue étrangère — sans passer par la langue maternelle. Cette présentation se fait d'abord oralement. Dans la « leçon de mots », les nouveaux faits linguistiques, regroupés par centres thématiques, sont introduits et expliqués dans le contexte, soit par l'image, soit par l'exemple, soit par des gestes.

Ces techniques d'enseignement suivent toujours le modèle d'apprentissage de la psychologie sensualiste - empiriste : toutes les connaissances viennent des sens. Il faut donc fournir en abondance aux élèves des « données sensibles » qui créeront une impression durable dans leur esprit. Cette approche psychologique explique également pourquoi l'image est désormais introduite dans l'apprentissage et quelle fonction celle-ci acquiert à travers son utilisation comme tableau mural, comme reproduction de dessins, ect. En effet, il s'agit d'une « image - traduction » indépendante du texte de base qui montre des termes isolés ou des objets concrets d'une scène de vie ; elle peut aussi servir de support d'un réemploi linguistique. En ce qui concerne les textes de base du manuel, leur contenu se réfère pour la plupart à des scènes de la vie quotidienne, regroupées en « centres d'intérêt ». Il s'agit de textes suivis, de dialogues, ect. qui sont toujours très construits et souvent de facture littéraire ; les descriptions et énumérations exhaustives y tiennent une place importante.

Pour la première fois dans la pratique des classes, il y a un modèle cohérent des différentes étapes d'apprentissage. On distingue plus nettement les phases donnant lieu à séquençement de l'unité d'apprentissage. L'intégration des actes pédagogiques s'effectue au-

tour de « la leçon des mots ». Les nouveaux procédés d'enseignement et techniques de classe ainsi que leurs références pédagogiques témoignent de l'influence directe des idées du mouvement des réformes pédagogiques sur la méthodologie en enseignement des langues vivantes. Il s'agit d'un atout important dans la défense de son paradigme face aux défenseurs, très nombreux, de la méthodologie traditionnelle « grammaire - traduction ».

Toutefois, l'implicite psychopédagogique des méthodes directes et actives est souvent évacué des actes pédagogiques, et ce au profit d'aspects formels, telle la nouvelle technique séquentielle. La tendance formaliste est encore renforcée par un concept linguistique très empiriste. Les séquences lexicales et grammaticales focalisent souvent sur le travail des phonèmes isolés et de la morphologie, à l'aide de l'exercice de la « série », à grande variation lexicale.

Le paradigme de la *méthodologie active*, développée entre les deux guerres en référence aux méthodes actives de la pédagogie expérimentale, est d'abord une réponse à ce que les spécialistes considéraient comme insuffisances, comme problèmes non-résolus de la méthodologie directe : il s'agit principalement de son inadaptation au second cycle. Par ailleurs, il y a le souci de rapprocher l'enseignement des langues davantage de la matrice de l'enseignement secondaire et de ce qui est élaboré au niveau méthodologique dans les autres matières. Les méthodologues recherchent un plus grand équilibre entre les objectifs formatifs, culturels et linguistiques. Tout en prônant la maîtrise de la langue courante, écrite et orale, l'on s'oriente davantage vers des textes d'auteurs et de civilisation.

Parmi les procédés favorisés, l'écrit (le texte écrit, les exercices écrits, ect.) et la traduction (en l'occurrence le « thème d'imitation ») acquièrent de nouveau une plus grande importance. Globalement, le procédé oral s'affaiblit. Cette nouvelle accentuation de l'enseignement se répercute également dans les textes de base des manuels qui sont davantage orientés vers le récit relevant du langage écrit.

Même si la méthodologie active poursuit la voie tracée par la méthodologie directe — les techniques et procédés d'enseignement se ressemblent, l'unité pédagogique se situe toujours autour du texte — la rupture est néanmoins manifeste : le texte n'est plus l'aboutisse-

ment de la « leçon de mots », mais le point de départ des apprentissages. Dans l'interaction verbale en classe, l'enseignant met l'accent sur des réponses construites et la correction linguistique. Aussi, la méthodologie active arrive-t-elle à proposer un concept plus cohérent aux apprenants avancés. Les procédés de la lecture expliquée (la « lecture directe ») et les techniques de la composition en langue étrangère sont davantage explicités.

L'utilisation de l'image change : elle n'est plus seulement « l'image - traduction » ou support de répétition phonétique. Le support iconographique sert aussi de document de base présentant la réalité étrangère ; il est utilisé soit pour favoriser l'assimilation de nouvelles structures présentées par le professeur, soit pour susciter, à travers l'expression guidée ou libre, le réemploi de structures linguistiques². Le thème (en phase d'application et de contrôle) est réhabilité. En grammaire, l'influence de la linguistique moderne conduit à une valorisation de la syntaxe par rapport à la morphologie. La conception des manuels est très variée : elle va des manuels conventionnels, parfois inspirés des méthodologies traditionnelles, aux manuels à méthode active et d'orientation culturelle ou pratique. La situation interactive en classe a évolué vers plus de souplesse et davantage de dialogue professeur-élève(s). Toutefois, elle est toujours conçue en tant que face-à-face individuel professeur-élève(s), la classe étant considérée comme un ensemble d'individus. Nous sommes confrontés à une méthodologie qui, quant aux procédés, techniques et matériels utilisés, se caractérise avant tout par son pragmatisme et éclectisme, qui peut conduire parfois à un retour en arrière au niveau des concepts de l'apprentissage. Cette absence relative d'homogénéité méthodologique permettra — dans les années cinquante et soixante — d'ajouter dans certains manuels les premiers procédés audio-oraux de la méthodologie audiovisuelle.

Si la méthodologie active disparaît avec l'implantation officielle du nouveau *paradigme audiovisuel*, elle reste néanmoins présente dans les manuels du second Cycle jusque dans les années soixante-

² Pour la fonction de l'image dans la méthodologie active, voir en particulier C. Puren (1988 : 260 sq.).

dix ; on peut encore aujourd'hui la rencontrer dans certains d'entre eux.

L'avènement de la méthodologie audiovisuelle de la première génération³ introduit dans l'enseignement des langues vivantes vers la fin des années soixante, se caractérise par l'emprise de la linguistique structurale⁴, du behaviorisme et d'une nouvelle technologie sur la classe de langue. La nouvelle méthodologie, d'inspiration américaine, se distingue de son modèle audio-oral par la nouvelle fonction qu'acquiert l'image : celle-ci est présentée simultanément à l'audition de la réplique et devient un support essentiel à la compréhension initiale et globale du dialogue de base. Sa présentation se fait désormais avec le soutien de moyens techniques : le magnétophone ainsi qu'un appareil de projection de vues fixes ou de diapositives. De par son approche globale, ce « procédé direct intégral » se fonde sur la psychologie de la Gestalt et en linguistique, sur le structuralisme saussurien du signe comme « combinaison du concept et de l'image acoustique » ou mieux : « signifié » et « signifiant ». Les phases d'assimilation et de fixation s'effectuent selon des procédés intuitifs, directs et oraux, déjà utilisés par la méthodologie directe. Cependant, les procédés d'entraînement intensif sont systématisés sous la forme d'exercices « d'automatisation » et structuraux. Le modèle de l'apprentissage est le behaviorisme : l'élève devra acquérir la langue à travers des phrases-modèle. Le conditionnement d'habitudes verbales par répétition, sous sa forme de « stimulus - réponse - renforcement », justifie les procédés d'entraînement intensif, connus sous le terme anglais de « pattern drills », et les laboratoires de langue.

En grammaire c'est encore le structuralisme qui, à travers son modèle linguistique des constituants immédiats, sert de référence. Dans la lignée des procédés intuitifs et globaux de la méthodologie directe, la grammaire n'est présentée que sous forme « phrases-exemple ». La visualisation des différentes fonctions des éléments de la

³- Cette nouvelle approche trouve son application d'abord dans les méthodes et techniques audiovisuelles développées par le CREDIF (Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français rattaché à l'École Normale Supérieure de Saint Cloud) et le BELC (Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation du Français dans le monde (rattaché au Centre International d'Études Pédagogiques de Sèvres). Ces deux Instituts ont été fondés en 1959.

⁴- Il s'agit en l'occurrence du distributionnalisme de L. Bloomfield et de Z. S. Harris.

phrase, qui s'effectue sans passer par une règle explicite, permet une présentation plus claire des structures linguistiques.

L'introduction de la théorie linguistique structurale en didactique des langues apporte une meilleure réponse à de nombreux problèmes posés par les méthodologies précédentes. En premier lieu, elle permet une plus grande efficacité dans l'apprentissage des structures langagières de base, puis une théorisation plus cohérente et scientifique des nouvelles pratiques d'enseignement. Avec la méthodologie audiovisuelle, nous rencontrons aussi une nouvelle organisation et articulation de procédés déjà existants : l'image et le son sont employés conjointement et de manière méthodique. Désormais réplique obligatoire dans le conditionnement audiovisuel du texte, l'image n'est plus une simple représentation d'un lexique comme dans la méthodologie directe, elle devient analytique et référentielle. La technologie des laboratoires de langue permet une systématisation de l'entraînement intensif, formalisant les procédés développés par la méthodologie directe.

Malgré une nette amélioration des procédés et techniques de la méthodologie directe, le paradigme audiovisuel ne manque pas de susciter des critiques. L'allégeance à la linguistique structuraliste a pour conséquence l'émergence d'un modèle de communication qui favorise une manipulation formelle des structures linguistiques au détriment du sens. Un tel modèle néglige les fonctions phatique, émotive, conative ; il réduit la communication à un schéma simplifié d'émetteur-récepteur. Les dialogues artificiels de la méthodologie audiovisuelle en sont le meilleur exemple : ils suivent les besoins de la progression grammaticale et lexicale, mais correspondent bien peu à un langage parlé et aux besoins de l'apprenant. Dans la conduite de la classe, le déroulement du cours est dominé par le séquençement strict dû à la méthode et à l'utilisation de l'appareillage technique. Il laisse peu de marge à l'enseignant dans le choix des procédés ou de leur agencement et peu d'initiative à l'élève. L'interaction verbale suit la matrice du dialogue construit, où les paroles du professeur (ou la bande magnétique) l'emportent sur l'expression verbale de l'élève. L'aspect technique et « rituel » de cette méthodologie, la trop forte in-

tégration didactique autour d'un support audiovisuel⁵, fait parfois perdre de vue qu'au centre de l'apprentissage devrait se trouver l'élève. Tous ces déficits conduisent à des remaniements conceptuels et pratiques et à la mise en place du *paradigme cognitif*.

La nouvelle méthodologie se caractérise par deux phases : au début des années soixante-dix, le modèle behavioriste est détrôné par le cognitivisme, les critiques du behaviorisme de N. Chomsky et les travaux de F. L. Tolman, ect. font désormais référence ; en linguistique le structuralisme génératif-transformationnel de N. Chomsky a supplanté le distributionnalisme. Puis, dans les années quatre-vingts, influencée par la pragmatique et la théorie des actes de parole⁶, l'approche notionnelle-fonctionnelle se développe dans l'enseignement des langues. Au détriment de l'aspect systématique et purement linguistique, la didactique met désormais l'accent sur la langue étrangère comme moyen de communication dont il s'agit d'acquérir la compétence, et ce dans des situations simulées en classe. Cette démarche est centrée sur ce qu'on appelle désormais « l'apprenant » et ses « besoins spécifiques » ; un apprentissage plus personnalisé et individualisé est postulé⁷, le problème de la motivation et de l'interaction en classe de langue est posé avec plus d'acuité. Les aspects interculturels de l'apprentissage vont être mis en avant⁸.

Les changements les plus marquants qu'introduisent le courant cognitiviste de la psycholinguistique sont la réhabilitation de la réflexion grammaticale et la possibilité de recourir, si nécessaire, à la langue maternelle. Les exercices sont davantage orientés vers « l'auto-structuration réflexive ». Cette nouvelle vision de la phase d'assimilation et de fixation va de pair avec un affinement des exercices fai-

⁵- Le texte de base perd la fonction centrale qu'il a eue dans la méthodologie active : il n'est pas exagéré de dire qu'il se résume, au moins pour la première génération de cette méthodologie, à la transcription graphique du dialogue, la différence entre code écrit et oral étant négligée.

⁶- En France, ces paradigmes linguistiques figurent aujourd'hui souvent sous le terme de « linguistique énonciative ».

⁷- R. Galisson & H. Besse (1980) vont jusqu'à prôner l'association de l'enseignant et l'apprenant pour l'élaboration commune d'un projet d'apprentissage. Ainsi, la pédagogie des langues pourrait devenir plus « démocratique », plus « humaniste ».

⁸- Ce tournant communicatif a été engagé en premier par la didactique du français - langue étrangère ; les travaux de H. Besse & R. Galisson (1980), R. Galisson (1980), R. Galisson et al. (1980) y font référence.

sant appel à toutes les quatre compétences langagières ; des exercices de transformation, d'extension et de conceptualisation prennent le pas sur des exercices fermés d'automatisation d'entraînement intensif (le « drill ») de type behavioriste. Influencée par la théorie des actes de parole, la génération des manuels édités après 1980 fait apparaître des exercices mieux contextualisés, plus communicatifs, ainsi qu'une diversification des types d'exercices⁹.

Tout en maintenant les principaux procédés de la méthodologie audiovisuelle, la technique de l'aide préalable à la compréhension¹⁰ corrige les difficultés rencontrées lors du procédé « direct intégral ». Certains méthodologues et auteurs de manuels vont même jusqu'à proposer une phase d'élucidation précédant la première écoute du document de base : à partir de la seule présentation du support visuel, un « débat » pourrait s'instaurer entre élèves pour explorer, voire anticiper la situation du document. Cet assouplissement du séquençement rigide de la phase audiovisuelle¹¹ permet une meilleure implication de l'élève. Celui-ci n'est plus un observateur extérieur qui réagit à une situation et la commente, mais un participant qui anticipe une situation communicative. Ainsi, sa créativité est sollicitée, le réemploi de faits de langue connus suscité.

Inspirés de la sociolinguistique et du contextualisme anglais, les méthodologues abandonnent progressivement les dialogues artificiels au profit de situations plus proches de la réalité communicative¹². Un matériel plus authentique entre dans les manuels et les salles de classe : il s'agit de documents écrits et iconographiques plus variés, de

⁹- Exercices d'appariement, grilles de compréhension, questionnaires à choix multiples, dialogues tronqués, exercices de reconnaissance d'erreurs, exercices de développement avec aides lexicales ou points de passages obligés, etc. S'y ajoutent des exercices de réemploi (dirigé, semi - dirigé ou libre), tels le commentaire dirigé, la dramatisation des saynètes, le jeu de rôle...

¹⁰- Il s'agit d'introduire avant la première audition du document de base, des aides linguistiques nécessaires à la compréhension globale. Cette aide peut aller jusqu'à la traduction des mots difficiles. Ce procédé n'est d'ailleurs pas sans rappeler la méthodologie active et sa phase d'introduction des mots nouveaux avant le travail sur le document.

¹¹- Il peut aller jusqu'à l'éclatement du dialogue de base : certains manuels des dix dernières années font précéder la leçon, le noyau central, de « textes satellites » préparant le contenu et introduisant le vocabulaire de la leçon centrale.

¹²- Ainsi, les manuels commencent à introduire des héros d'une psychologie plus complexe et plus en phase (âge, mentalité, langage...) avec l'apprenant lui permettant une meilleure identification avec le personnage-clé des leçons.

textes d'auteur, d'entretiens authentiques, de poèmes, etc. Cette nouvelle articulation du paradigme conduit également à une revalorisation de l'écrit : il n'est plus considéré comme seule transcription du langage oral. On commence davantage à reconnaître à l'écrit son organisation fonctionnelle et ses conditions d'utilisation différentes.

La fonction même de l'image subit une transformation. Au-delà de la réplique obligatoire du texte enregistré, elle peut, comme c'était déjà le cas dans la méthodologie active, constituer un déclencheur verbal, soit dans une première phase d'élucidation, soit dans le réemploi de structures linguistiques connues ; elle peut aussi servir de support ethnographique ou culturel. Par ailleurs, le codage de l'image audiovisuelle s'améliore, les signifiants étant mieux visualisés. « L'image-réplique » est remplacée par « l'image situationnelle » ne représentant plus un seul énoncé-phrased, mais la situation globale dans laquelle se trouve la réplique. L'élève se voit ainsi offrir une plus grande interprétation ce qui sous-tend une plus grande implication de sa part.

L'approche notionnelle-fonctionnelle introduit un nouveau concept de la progression. A celle purement grammaticale et linguistique s'ajoute une progression par actes de parole : les champs lexicaux, regroupés par « intentions communicatives » permettent par leur valeur situationnelle le réemploi plus fréquent dans différentes leçons. Ainsi, la progression linguistique linéaire se double d'une progression en spirale. A la compétence purement linguistique s'adjoint la compétence communicative : il ne suffit plus de maîtriser les seules structures linguistiques, car l'élève doit savoir les employer de manière appropriée dans différentes situations données¹³. Ce débat aboutit également à une distinction plus nette entre savoir linguistique actif et passif, à savoir ce que l'apprenant doit pouvoir employer et ce qu'il doit seulement être capable de reconnaître.

En ce qui concerne l'apprentissage d'une langue étrangère, les méthodologues se réfèrent à l'approche mentaliste¹⁴ pour réfuter le

¹³- Des tentatives voient le jour pour concevoir une grammaire dite pédagogique correspondant à ces objectifs. Elles demeurent, jusqu'à ce jour, à un niveau heuristique.

¹⁴- Le mentalisme suppose que la structure profonde est identique dans toutes les langues, qu'elle est universelle. L'organisation des structures fondamentales de l'appareil cognitif est supposée être innée. Dans les stratégies d'apprentissage d'une langue, il ne s'agit donc

modèle behavioriste. La notion psycholinguistique d'interlangue apporte en didactique une révision du traitement de l'erreur : celle-ci est désormais considérée comme faisant partie de l'étape intermédiaire (interlangue), mais nécessaire pour la construction de la langue-cible, l'erreur conduit à l'abandon du « tout corriger ». L'établissement d'une typologie des erreurs permet à l'enseignant de mieux cibler les stratégies de correction et de les varier ; la réflexion grammaticale à partir de l'erreur s'intensifie en classe de langue. La dominance de l'enseignant dans l'interaction du groupe-classe s'en trouve allégée. Ce nouveau concept de l'erreur fournit également à la didactique des arguments valides pour permettre la mise en place de travaux de groupes dans les classes de langue.

La réflexion pédagogique gagne du terrain, donnant une nouvelle impulsion aux pratiques de classe. Celle-ci est considérée désormais comme une situation d'apprentissage collectif où le groupe est plus pris en compte. Des techniques de groupe trouvent leur entrée dans la classe de langue, les apprenants sont davantage sollicités pour participer à la gestion de leurs apprentissages, au choix des sujets à traiter et à l'organisation du travail ; il y a une plus grande ouverture sur l'extérieur (document authentique, échanges, ect.) Aussi les spécialistes recommandent-ils une fabrication plus « artisanale » des matériaux didactiques, en fonction des besoins du groupe d'apprenants. Ces dernières années, la réflexion sur le processus d'apprentissage (la gestion mentale, par exemple¹⁵), ainsi que des objectifs « interculturels » attirent plus particulièrement l'attention des méthodologues.

A partir des années quatre-vingts, l'influence croissante de notions pédagogiques se fait aussi ressentir : la didactique reconnaît différents types d'apprenants, elle introduit des éléments de la pédagogie différenciée, adaptée aux besoins et compétences des différents niveaux des élèves, ect. Les méthodologues proposent des techniques d'apprentissage selon les niveaux d'âge, l'introduction de

pas tellement d'une « acquisition » mais plutôt d'une « reproduction » ou d'une « actualisation » de la compétence linguistique innée. La maîtrise progressive de cette compétence suit ses propres étapes d'évolution. L'environnement ne joue pas un rôle instructif mais plutôt sélectif ; il ne fait que déclencher les mécanismes cognitifs.

¹⁵ - En pédagogie, les recherches d'A. de La Garanderie 1981, 1989) y font autorité. En langue, les premiers travaux sur la gestion mentale sont de S. Michel-Valette (1991), H. Rozes (1991) et R. Dubreuil (1991).

l'enseignement assisté par ordinateur (l'enseignement programmé, des programmes-auteurs...), donne à l'élève une autonomie accrue. Le travail de groupes est prôné et même des éléments d'une pédagogie de projet voient le jour à travers des actions interdisciplinaires tels les « Projets d'Actions Éducatives » (PAE). L'évaluation n'est plus exclusivement sommative ; des tentatives d'évaluation formative voient le jour.

QUELQUES CONSTANCES DE LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

A travers les époques et au-delà des différents paradigmes et de leurs références théoriques variées, nous avons pu constater la persistance de certains principes de base de la transposition didactique. Ils ont guidé les méthodologues ; la didactique des langues y trouve ses raisons d'être. Les principes peuvent être résumés de la manière suivante :

- La délimitation de l'objet « langue » est d'abord d'ordre linguistique. La didactique suit l'évolution des paradigmes linguistiques. La conséquence de ce choix est une tendance à focaliser sur l'aspect formel de la langue.

- Au niveau de la transformation de l'objet « langue » en « objet à enseigner », nous constatons une évolution des objectifs formels et culturels vers des objectifs plus pratiques. Ces visées plus pratiques restent néanmoins très liées aux théories linguistiques dominantes. Le but est toujours de partir du fonctionnement de la langue pour aboutir à la communication : selon l'époque les spécialistes ont mis l'accent sur l'apprentissage de la grammaire, le vocabulaire, la syntaxe, les actes de paroles, les situations authentiques, etc.

- Dans l'élaboration de l'objet d'enseignement, il y a une forte intégration des différents procédés et techniques autour de l'objet didactique (leçon, technique audiovisuelle...).

- La visualisation est un moyen d'aide à l'apprentissage de la langue étrangère : selon les paradigmes, elle sert de visualisation du

lexique, de support iconographique, comme stimulus dans le conditionnement audiovisuel du texte, etc.

- Le procédé direct et la méthode active dominent les actes pédagogiques : la maîtrise du sens d'un nouveau fait de langue va de pair avec la manipulation et la maîtrise de sa structure linguistique.

- L'usage individuel de la langue est subordonné à son emploi correct ; c'est-à-dire la forme est valorisée au détriment du contenu que l'apprenant souhaite transmettre.

A côté de ces constances, nous avons pu observer, dans l'élaboration de l'objet d'enseignement, une évolution du déroulement d'une unité d'enseignement vers un assouplissement progressif du schéma rigide. Cette progression s'est traduite par une nette amélioration de la pratique des classes (individualisation des apprentissages, valorisation de l'apprenant...) et conduit à une ouverture de l'enseignement des langues. Au-delà de ces aspects positifs, signe d'une plus grande différenciation et d'une meilleure articulation du processus complexe de la transposition didactique, nous constatons une plus faible intégration didactique des actes pédagogiques autour d'un seul support et une tendance à des concepts didactiques additifs.

L'absence de solutions définitives, la recherche de pratiques nouvelles ne sont pas les seuls indices d'une évolution du concept actuel de la transposition didactique vers un certain éclectisme ; elles suscitent des discussions autour des méthodologies dites non-conventionnelles ; elles mettent aussi en question les principes mêmes de la transposition didactique. Parmi les approches jouissant d'une certaine pratique dans l'Enseignement public en France, nous notons plus particulièrement la pédagogie Freinet¹⁶. Nous discuterons par la suite sa position par rapport à la transposition didactique.

¹⁶- Pour être complet, il faudrait aussi signaler l'impact de la suggestopédie [voir par exemple : R. Galisson (1983), L. Schiffler (1992), L. Strudel (1994)] et mentionner la méthode « apprendre à enseigner » [« Lernen durch Lehren »]. En France, elle n'est connue que par deux articles [J.P. Martin (1989) et G. Leitzgen (1994)], mais elle est actuellement très débattue en Allemagne : tout en maintenant le séquençement et les procédés habituels du cours, cette approche a comme objectif principal de faire prendre en charge les actes pédagogiques, assumés traditionnellement par le professeur, par les élèves eux-mêmes.

On pourrait mentionner d'autres approches non conventionnelles, telles le « Communauté Language Learning », le « Humanistic Approach », le « Total Physical Re-

**LA PÉDAGOGIE FREINET EN CLASSE DE LANGUE :
DES OUTILS DE PRODUCTION
ET DE COMMUNICATION**

Les techniques Freinet en classe de langue date des années soixante, la première publication à ce sujet étant de M. Bertrand (1966). Cette pratique, qui trouve ses origines dans l'enseignement primaire, reste certes marginale dans les établissements publics du second degré¹⁷, mais elle a su développer sa propre démarche dans l'enseignement des langues.

Rappelons les principales techniques Freinet reconnues et appliquée en classe de langue :

A. Les techniques de communication :

- le texte libre
- la correspondance scolaire
- l'enquête
- l'imprimerie et d'autres moyens de reproduction
- le journal de classe
- la bibliothèque de classe

B. Les outils de gestion des apprentissages :

- les fichiers autocorrectifs
- le plan de travail individuel et collectif

C. les outils de gestion du groupe-classe :

- la délimitation du temps, de l'espace du groupe-classe
- la définition des groupements, des fonctions, rôles, statuts
- le conseil.

Selon les situations de classe et le niveau de langue, les procédés utilisés pour la découverte du sens des faits de langue nouveau

ponse », le « Silent Way », ect. Elles sont débattus dans la littérature didactique mais ne disposent d'aucune pratique avérée de classe en France.

¹⁷- Nous avons recensé entre 1966 et aujourd'hui environ 200 écrits de praticiens Freinet ; les articles diffusés à un public plus large sont : M. Bertrand [enseignant d'anglais] (1969) ; J. Poitevin [enseignant d'anglais] (1972) ; N. Roucault [enseignant d'espagnol] (1973) ; J. Roux [enseignant d'espagnol] (1985) ; S. Balzinger [enseignant d'allemand] (1986) ; D. Baillet [enseignant d'allemand] (1986) ; J. Roux (1993).

Voire aussi la revue *TRACER*, éditée par le Secteur Langues du Mouvement Freinet et qui présente et discute, depuis 1993, les expériences Freinet en classe de langue.

sont variables. Par exemple, il peut s'agir simplement de prendre connaissance d'un courrier : l'enseignant, voire un élève qui a réceptionné le courrier et l'a déjà analysé, fait un résumé du contenu en langue maternelle ; le texte est ensuite lu et les éléments jugés trop difficiles ou n'ayant que peu d'intérêt linguistique pour le moment, sont traduits et (éventuellement) notés dans le cahiers de grammaire (pour un travail ultérieur). En d'autres occasions, parce que le matériel se prête à un travail linguistique plus approfondi — par exemple un prospectus envoyé par la classe de correspondance —, la découverte du sens se passe par des procédés directs, à l'aide de supports iconographiques, de gestes, etc. Elle peut également s'effectuer, en présence du document, à travers une analyse comparative des langues et la construction d'hypothèses sur le sens ; il s'agit alors d'un dialogue entre élèves et entre élèves et professeur. L'enseignant peut en outre choisir une approche de compréhension globale : il fait une première lecture du document (ou son audition, s'il est enregistré) pour discuter (en langue étrangère) du sens global avec les élèves. D'autres façons de procéder à la découverte du sens sont possibles.

Cette première approche s'avère relativement facile, car les élèves se souviennent de ce qu'ils ont demandé à leurs correspondants, se rappellent des acquis antérieurs, etc. Ensuite, avec l'aide du professeur, ils procèdent, en présence du document et par tâtonnement à l'exploration du sens détaillé. Cette phase d'appropriation du sens s'effectue normalement en langue maternelle. Les procédés d'appropriation du sens sont ainsi soumis aux conditions d'utilisation et de communication du document pour la classe. L'objectif premier reste la compréhension. Au groupe-classe et au professeur de décider après avoir pris connaissance du document, si celui-ci mérite d'être approfondi par la suite. Rappelons que les procédés d'assimilation ne sont mis en œuvre que lorsque le sens des faits nouveaux est maîtrisé par l'élève.

Quant à l'assimilation des faits de langue nouveaux dans une classe de type Freinet, il incombe à l'enseignant de sélectionner ce qui mérite d'être appris de manière active, ce qu'il faut seulement savoir reconnaître et ce qui ne comporte aucun intérêt. La première partie — collective — de l'automatisation suit alors les procédés d'assimilation habituels, tels qu'ils sont prônés par la méthodologie actuelle : audi-

tion fractionnée, répétition et reconstruction collectives et individuelles, lecture... La deuxième partie, considérée comme la plus importante, s'effectue toujours dans le cadre du travail individuel, selon le rythme de chaque individu. Elle est organisée par le biais du plan de travail individuel et à l'aide de différents outils, tel le fichier autocorrectif.

La fixation et le transfert constituent la phase la plus longue et la plus intensive : la correspondance interscolaire et l'enquête engendrent l'introduction de multiples techniques d'expression et de communication, telles que le texte libre, le journal, la sortie-enquête, l'exposé, le débat..., ainsi que la mise en place d'outils pour gérer — au niveau individuel et collectif — les apprentissages (le plan de travail, les fichiers autocorrectifs de travail individuel, etc.) et le travail du groupe. Une coopération demande en effet une définition plus précise des rôles et fonctions, des responsabilités de l'élève. Le conseil devient dans nombre de classes le lieu où sont discutés, en langue étrangère, l'organisation du cours, les projets, les problèmes du travail, du groupe, la notation, etc. Cette phase se déroule donc dans un contexte de communication réelle en langue étrangère :

- la discussion sur l'utilisation et l'exploitation des documents (de la correspondance, etc.)
- l'exploitation même des documents : faire un résumé pour le journal, faire un exposé...
- les réponses individuelles et collectives à effectuer : description de la réaction de classe, présentation de faits semblables vécus par les élèves, demande de suppléments d'information, recherches de documents pour les correspondants...

L'évaluation en classe de type Freinet est formative et individuelle : elle s'effectue essentiellement par l'intermédiaire du plan de travail, à l'aide de « brevets » ; la progression dans les apprentissages est reconnue et affichée dans « les couleurs de compétences ».

L'activité coopérative conduit à un changement fondamental du statut de la langue étrangère en classe de langue, elle devient réel moyen de communication : instrument de planification et de régulation de l'activité du groupe à l'intérieur du groupe-classe, instrument interculturel avec l'extérieur.

LA PÉDAGOGIE FREINET, UN DÉFI POUR L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ?

Les enseignants Freinet en langue ne disposent pas encore d'une réflexion explicite sur le problème de la transposition didactique. Nous pouvons seulement nous interroger sur la démarche didactique que l'on peut déduire de leur pratique de classe. Les praticiens Freinet partent de l'hypothèse qu'il n'y a pas de moyens spécifiques pour apprendre une langue. C'est en exerçant son activité de producteur de langage que l'élève l'apprend. C'est par le tâtonnement expérimental et l'expression libre que l'élève effectue des essais, analyse et émet des hypothèses à propos de la langue étrangère, il les vérifie, aidé en cela par la correction individuelle ou collective. Cette recherche se caractérise par une grande perméabilité à l'expérience où le groupe-classe joue le rôle de « recours-barrière »¹⁸.

Les enseignants Freinet n'ont pas développé une théorie d'acquisition de langue. Toutefois, dans la pratique de classe, ils s'opposent au réductionnisme du modèle mentaliste. Ils s'inspirent des méthodes naturelles¹⁹ : toute acquisition ne se fait pas spontanément mais par expérience à même la vie et le milieu. Le maître met en place des sollicitations « naturelles », extraites de contextes non-scolaires ; en d'autres termes, il pose le cadre nécessaire à la réalisation de la correspondance, des enquêtes, etc. En fait, en focalisant sur les modes d'incitation à l'expression, la pédagogie Freinet pense faire l'économie d'une didactique pré-construite et par là esquiver la question de la transposition didactique.

Tout enseignant sait que parler de la classe de langue comme milieu d'apprentissage naturel constitue une chimère. Il s'agit toujours d'un apprentissage guidé de la langue étrangère qui implique nécessairement une démarche de transposition didactique. En pédagogie

¹⁸- On peut faire ici le rapprochement avec le concept d'interlangue en psycholinguistique.

¹⁹- Lorsqu'on parle de méthodes naturelles, il s'agit moins de procédés d'enseignement précis que d'une théorie générale d'apprentissage qui se situe dans la tradition de la psychologie sensualiste et associationniste : la connaissance se construit à partir des impressions sensorielles élémentaires (la vue, l'ouïe, le toucher...) ; un travail comparatif et associatif des différentes sensations, complété par le travail de la mémoire, permet de laisser des empreintes dans « l'esprit », fixées comme « idées ».

Freinet, on peut dire qu'elle se situe *en aval* de la production langagière, nommément dans l'importation des contextes et dans l'instauration du cadre coopératif du travail. La question principale de l'apprentissage d'une langue est celle de la communication — du pourquoi parler en langue étrangère dans la situation de classe. Une fois que l'élève aura trouvé pour lui une réponse, il saura apprendre aisément cette langue étrangère. C'est donc le déploiement des procédés et réseaux de communication (la correspondance, le journal de classe, le texte libre, l'enquête, l'exposé, le débat...) qui induit le processus de l'apprentissage.

Ainsi, dans l'élaboration de l'objet d'enseignement, la question des motivations se pose différemment. Ce n'est pas la maîtrise de la langue qui motive l'expression personnelle, mais les pratiques socialisées de communication. Celles-ci engendrent une maîtrise langagière progressive. La motivation n'est pas le résultat des différents actes pédagogiques, mais elle les précède. L'emploi correct de la langue ne domine pas son usage individuel, mais lui est subordonné : puisque l'objectif du cours de langue de type Freinet est la communication avec autrui, l'importance est donnée au message, à son contenu, qu'il s'agit de transmettre ou de comprendre. La forme linguistique n'est qu'un outil, certes nécessaire à une bonne compréhension et émission du message, elle ne constitue pas un but en soi. La maîtrise du sens d'un nouveau fait de langue précède la manipulation et la maîtrise de sa structure linguistique. L'important reste la compréhension du message. Son contenu motive en effet l'utilisation et, partant, l'apprentissage des structures. Cette approche de la langue étrangère se fonde sur les nécessités du processus de production et de communication.

L'atout de la pédagogie Freinet ne se situe donc pas dans une nouvelle élaboration d'un objet d'enseignement, mais dans la mise en place de techniques permettant de répondre de façon appropriée à certaines questions que se pose la didactique des langues vivantes, en l'occurrence celles de la communication et de la motivation. Pour théoriser sa pratique, la pédagogie Freinet a, de plus, su adapter le tâtonnement expérimental et de la méthode naturelle à la situation de l'apprentissage d'une langue étrangère, comme nous l'avons montré. Peut-elle répondre aux défis auxquels l'enseignement des langues est

G. SCHLEMINER

aujourd'hui confronté ? Pour le moment, la pratique Freinet mérite d'abord d'être mieux connue. Seules une réception et critique plus large de cette approche permettront d'établir dans quelle mesure elle pourrait faire avancer la réflexion didactique, voire l'enseignement des langues.

Gerald SCHLEMINER

Université de Paris XI

CRELO²⁰

Abstract : In this article, we discuss first the concepts of didactical transposition in language learning from a historical point of view. We present the characteristics of the different methods in use. In the second section, we present the techniques and practices of the Freinet Pedagogical Method. Today Freinet methods are marginal or even in opposition to existing paradigms ; we compare them to the dominant paradigm in applied linguistics.

BIBLIOGRAPHIE

- BAILLET, D. (1986) « Sur les traces de Freinet - L'utilisation de l'écrit en classe d'allemand », *Langues Modernes* n° 6, pp. 35-46.
- BERTRAND, M. (1969) « Une méthode naturelle d'apprentissage de l'anglais en classe de 6e », *Langues modernes* n° 1, 1972, pp. 35-46.
- BALZINGER, S. (1986) : « Comment susciter l'expression écrite personnelle des élèves par le biais d'un journal-recueil de textes libres ? », *Langues Modernes* n° 6, pp. 67-72.
- BERTRAND, M. (1966) « Bilan d'une expérience. Correspondance internationale dans le 5e cycle », *L'Éducateur Technologique Second Degré* n° 4, pp. 8-18.
- BESSE, H. & GALISSON, R. (1980) *Polémique en didactique. Du renouveau en question*, Paris, Nathan, CLE international.

²⁰- Centre de Recherche en Enseignement de Langues d'Orsay.

- CHEVALARD, Y. (1985) *La transposition didactique*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- CLANCHÉ, P. (1989) « Méthode naturelle et méthode didactique : peut-on parler de transposition didactique dans la production des textes ? », in : P. Clanché et J. Testanière (éds.) : *Actualité de la pédagogie Freinet. Actes du symposium tenu à l'Université de Bordeaux II (Département des Sciences de l'Éducation) les 26-27 au 27 mars 1987*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, pp. 157-168.
- DUBREUIL, R. (1991) « L'apprentissage du japonais en gestion mentale », *Gestion Mentale* n° 2, pp. 176-186.
- GALISSON, R. (1980) *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*, Paris, Nathan, CLE International.
- GALISSON, R. (1983) *La suggestion dans l'enseignement. Histoire et enjeu d'une pratique tabou.*, Paris, Nathan, CLE international.
- GALISSON, R. et al. (1980) *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères*, Paris, Nathan, CLE International.
- LA GARANDERIE, A. de (1981) *Les profils pédagogiques*, Paris, Centurion (2e édition : 1989).
- LA GARANDERIE, A. de (1989) *Défense et illustration de l'introspection*, Paris, Centurion.
- LEITZGEN, G. (1994) : « Apprendre à enseigner » *TRACER*, n° 6, pp. 9-15.
- MARTIN, J. P. (1989) « Quand les élèves font la classe... », *Le Français dans le Monde* n° 224, pp. 51-55.
- MICHEL-VALETTE, S. (à paraître) *Apprendre l'allemand avec la gestion mentale*, Bayard Éditions, Paris.
- MICHEL-VALETTE, S. (1991) « Faciliter la compréhension et l'expression en langue », *Gestion Mentale* n° 2, pp. 28-39.
- POITEVIN, J. (1972) « Essai d'application des techniques Freinet à la classe de langue », *Langues Modernes* n° 6, pp. 39- 46.
- PUREN, C. (1988) *Histoire des méthodologie de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan, CLE international.

G. SCHLEMMINGER

- ROUCAULT, N. (1973) « Une technique au service de l'expression libre en classe de langue », *Langues Modernes* n° 1, pp. 26-27.
- ROUX, J. (1985) « Au service du désir d'apprendre », *Langues Modernes* n° 5, pp. 79-85.
- ROUX, J. (1993) « Une expérience de travail autonome », *Langues Modernes* n° 1, pp. 23-27.
- ROZES, H. (1991) « Proposition pour l'intégration d'une règle de grammaire en anglais », *Gestion mentale* n° 2, pp. 104-116.
- SCHIFFLER, L. (1992) *La suggestopédie et le superlearning-Mise à l'épreuve statistique*, Paris, Didier Érudition.
- SCHLEMMINGER, G. (1994) *L'apprentissage guidé d'une langue étrangère : l'exemple de la pédagogie Freinet. Aspects historiques, systématiques et théoriques*, Thèse d'Université, Université de Bordeaux II.
- STRUDEL, L. (1994) « Réflexion sur la suggestopédie dans l'apprentissage des langues en milieu scientifique », *Cahier du CRELO* n° 1, pp. 50-69.