

Esquisse d'un programme pour une exposition sur la didactique des langues étrangères à l'occasion du 700e anniversaire de la naissance de la Confédération helvétique

Autor(en): **Richterich, René**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée**

Band (Jahr): - **(1991)**

Heft 54: **700 ans de contacts linguistiques en Suisse**

PDF erstellt am: **11.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-978040>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Esquisse d'un programme pour une exposition sur la didactique des langues étrangères à l'occasion du 700^e anniversaire de la naissance de la Confédération helvétique

1. Avant-propos

1.1 A propos du 700^e

Les expositions nationales étaient l'occasion pour le peuple suisse de se retrouver, périodiquement depuis 1883, en un lieu pour prendre conscience de sa diversité et de son unité à un moment donné de son histoire. Les deux dernières ont eu pour but non seulement d'illustrer les principaux problèmes politiques, économiques, sociaux, culturels de l'époque mais surtout de transmettre un message: en 1939, à la veille de la seconde guerre mondiale, ce fut de se hérissier contre l'ennemi extérieur, en 1964, avant les événements de 1968 et les grandes crises qui ébranlent encore aujourd'hui le monde, ce fut de croire et créer pour un avenir meilleur.

En 1991, après le refus des cantons de la Suisse centrale d'aménager ce lieu où se retrouverait le peuple suisse pour commémorer le 700^e anniversaire de la naissance de la Confédération helvétique, les Suisses auront dû courir, ou n'auront pas couru aux quatre coins de leur territoire, car le principe de la décentralisation avait été adopté par les autorités fédérales qui tenaient quand même à marquer cette date. Ainsi chaque canton, chaque ville, chaque village aura pu fêter, d'une manière ou d'une autre, cet anniversaire en organisant un concert de fanfares, en montant une pièce de théâtre, en exposant quelques artistes locaux ou en excluant les vedettes étrangères d'un spectacle de cirque. Bref, tout aura été bon pour rappeler aux Suisses qu'ils existent depuis 1291, même si la date est contestée par les historiens et si de nombreux intellectuels et créateurs ont refusé de participer à toute manifestation en raison des scandales qui ont récemment secoué la Confédération qui se croyait à l'abri de ce genre d'excentricités.

Quant au message que devaient transmettre toutes les manifestations décentralisées, un mot le résume, choisi par le responsable de la célébration au niveau fédéral: utopie.

1.2 A propos d'utopie

Mot-valise, mot-piège. Utopie signifie, étymologiquement, sans lieu, non lieu. A-t-il été proposé, malicieusement, parce que le 700^e anniversaire se fêterait partout et non dans un lieu spécifique du territoire helvétique? Ou

bien est-ce pour encourager tous les organisateurs de manifestations locales à imaginer des choses exceptionnelles, qui ne tiennent pas compte de la réalité, d'après le sens courant du mot? Ou encore est-ce parce que la Suisse est déjà, ou sera bientôt, un pays de nulle part selon l'expression de Thomas MORE, l'inventeur du mot et du genre littéraire qui y est attaché depuis 1551? En tout cas, le thème n'engage pas et permet de l'associer à n'importe quoi. On peut le regretter. Si les responsables de la célébration avaient choisi, par exemple, Europe, à la place d'utopie, c'eût été un acte de courage, car tel est le message que le peuple suisse doit recevoir en 1991 pour prendre conscience qu'il devra, d'une manière ou d'une autre, participer à la création d'une Europe unie. C'eût aussi été l'occasion de le préparer à accepter une adhésion qui se révèle être, à plus ou moins brève échéance, inéluctable. Mais puisque l'utopie a été choisie comme thème général du 700^e anniversaire de la Confédération helvétique, en citoyen obéissant, je l'intégrerai également à mon programme d'exposition sur la didactique des langues étrangères et laisse le lecteur imaginer ce qu'il aurait été si l'Europe en avait été le fil conducteur.

1.3 A propos d'expositions

Il y a deux types d'expositions: dans l'une, l'objet (dans son sens le plus large de toute chose qui affecte les sens et spécialement la vue) est présenté pour lui-même et la tâche du réalisateur est de le mettre en valeur comme, par exemple, un timbre poste, une voiture, un tableau de MAGRITTE, dans l'autre, l'objet représente une idée, implicitement ou explicitement, dans ce cas, la fonction du réalisateur est de trouver ou de fabriquer l'objet adéquat. C'est évidemment à la seconde catégorie qu'appartient l'exposition, qu'on appelle thématique, dont je me propose d'esquisser ci-dessous le programme. Mon rôle consistera à développer un certain nombre d'idées et de thèmes, que je nommerai propos, désirant par là converser avec le spectateur puisque le but de toute exposition est de mettre des individus en interactions avec des objets. Il appartiendra au réalisateur de les chercher et de les construire ainsi que de trouver les moyens de les présenter de façon qu'ils favorisent le dialogue avec les spectateurs. Par manque de moyens financiers, je n'ai pu concevoir ce programme en commun avec un réalisateur, ce qu'il faudrait toujours faire, et demanderai par conséquent au lecteur d'imaginer à sa guise comment il visualiserait les propos développés ci-dessous. Quant à moi, je rêve d'un lieu aménagé par TINGUELY et ses complices SPOERRI, NIKI DE SAINT-PHALLE, LUGINBÜHL, comme ils l'ont fait avec «La Tête» à Milly-la-Forêt.

Supposons donc que quelque part, pas nulle part! une exposition ait été organisée à l'occasion du 700^e anniversaire de la naissance de la Confédération helvétique sur le thème combien fondamental de son pluri-linguisme et qu'une section y ait été consacrée à la didactique des langues étrangères.

2. Propos

2.1 Propos sur la didactique

Enseigner n'est pas égal à apprendre bien qu'en français le second verbe puisse être pris dans le sens du premier. «Je lui ai appris le romanche» signifie que je le lui ai enseigné. Cette ambiguïté est révélatrice. L'enseignant est trop souvent persuadé que puisque qu'il a enseigné le passé composé des verbes du premier groupe en français l'apprenant l'a nécessairement appris. De même, ce dernier croit généralement qu'il suffit d'écouter l'enseignant et de faire ce qu'il demande ou ordonne de faire pour qu'il ait appris. Or, tous deux savent pertinemment bien que ce n'est pas le cas et pourtant ils se comportent comme si ce l'était. Bizarre!

L'objet de la didactique est justement d'étudier les rapports qui peuvent exister entre les actions d'enseigner et celles d'apprendre et de proposer les moyens d'assurer le passage des unes aux autres, de transformer les premières en secondes.

Enseigner ce n'est pas seulement transmettre des informations, c'est aussi aider à apprendre en favorisant la compréhension, l'entraînement, l'intérêt, la découverte, la motivation, l'amour.

Apprendre, ce n'est pas seulement emmagasiner les informations transmises, c'est aussi les exploiter et les adapter à d'autres contextes, s'entraîner, s'intéresser, découvrir, se motiver, aimer.

Toute l'exposition s'articulera dialectiquement autour des différences et interactions entre enseignement et apprentissage avec un regard utopique sur ce qu'elles pourraient être.

J'imagine que la didactique est une immense machine à TINGUELY qui transforme les actions d'enseignement en actions d'apprentissage.

2.2 Propos sur les acteurs

De l'enseignement

L'enseignement est un métier que l'enseignant exerce à plein temps ou en plus d'autres occupations. Suivant la situation institutionnelle, il peut

enseigner d'autres matières qu'une langue étrangère. De plus en plus de femmes exercent cette profession qui s'est socialement dépréciée, ce qui est révélateur de la place qu'elles occupent dans notre société.

L'enseignant représente l'institution de formation qui le paie pour enseigner, il a ainsi un pouvoir de fait en plus de celui du savoir. L'institution est l'émanation de la société avec ses caractéristiques politiques, sociales, économiques, culturelles.

On se fait très souvent une image idéale de l'enseignant dont toutes les actions devraient être exemplaires. Or, il a aussi une vie privée, des soucis, des humeurs, des envies, des défaillances. Comment pourrait-il faire abstraction de tout ce qui l'entoure quand il est en action d'enseignement? Et pourtant sa responsabilité dans la vie présente et future des apprenants est telle qu'il devrait effectivement être un modèle.

Toutes les actions que réalise l'enseignant pour enseigner sont observables. Il est toujours possible d'enregistrer tout ce qu'il dit et fait pour en analyser forme et contenu.

De l'apprentissage

En revanche, seules certaines actions d'apprentissage sont observables. En effet, un apprenant, peut très bien faire semblant d'écouter l'enseignant expliquer la différence entre «in» suivi de l'accusatif et «in» suivi du datif et penser uniquement à sa petite amie qu'il rejoindra à la fin de la leçon d'allemand. Comment observer l'action d'écouter, qui est une action d'apprentissage fondamentale? Et comment observer si elle produit effectivement la compréhension? Il est admis aujourd'hui de faire la différence entre l'apprentissage qui serait le résultat de processus conscients et l'acquisition qui se produirait de manière inconsciente. Mais où se trouve la frontière entre les deux? Comment l'apprentissage conduit-il à l'acquisition et comment cette dernière peut-elle se faire sans passer par des actions d'apprendre? Autant de points d'interrogation auxquels les spécialistes ne peuvent répondre que par des hypothèses non vérifiables scientifiquement.

L'apprentissage n'est pas considéré comme un métier puisqu'il ne rapporte pas directement de l'argent et qu'au contraire il faut payer pour le suivre. Il se fait à plein temps ou dans de nombreux cas en plus d'autres occupations.

L'apprenant a un avantage essentiel lorsqu'il se trouve en relation avec l'enseignant pour apprendre, il n'est pas obligé de le faire. Il peut très bien être physiquement présent mais mentalement absent. Il peut même lire un livre en cachette ou écrire autre chose que de prendre des notes. Alors que l'enseignant n'a pas le pouvoir de ne pas enseigner, l'apprenant a, lui, celui

de ne pas apprendre. Et s'il en use ou même abuse, à qui la faute? La sienne, parce qu'il n'est pas motivé ni intéressé ou parce qu'il ne fait pas, pour une raison ou une autre, les actions adéquates? Celle de l'enseignant, parce qu'il ne parvient pas à intéresser et motiver ou parce que ses actions sont inadéquates?

Lorsqu'il y a dysfonctionnement dans les relations entre enseignant et apprenant, chacun accuse l'autre de ne pas faire ce qu'il devrait faire pour enseigner ou apprendre. Mais les raisons peuvent être multiples et complexes comme tout ce qui touche aux comportements humains.

L'apprenant devrait aussi être un modèle qui apprend tout ce qu'on lui enseigne, exactement comme on juge qu'il devrait le faire. Or il a lui aussi une vie en dehors de celle qu'il est obligé ou qu'il a choisi de consacrer à l'institution de formation dans laquelle il n'est, contrairement à l'enseignant, que de passage.

On le voit, rien n'est simple et bien des choses restent énigmatiques.

L'utopie

Que chaque enseignant soit tellement bon que chaque apprenant devienne meilleur que lui.

2.3 Propos sur les objectifs

D'enseignement

Les objectifs d'enseignement sont explicités, de façon vague ou précise, dans des textes officiels sous forme de programmes, d'arrêtés, de directives, de plans d'études. Ils sont l'émanation de l'autorité institutionnelle et ont été formulés par des spécialistes réunis en commissions.

Un objectif est toujours une projection dans l'avenir. Il fixe dans le présent ce que l'individu, après avoir réalisé un certain nombre d'actions, aura fait dans le futur, ou plutôt est supposé avoir fait, car il n'est jamais certain, qu'une fois un objectif choisi et déterminé, il soit effectivement atteint comme il avait été prévu. En didactique des langues vivantes, on confond trop souvent présent et avenir en croyant qu'il suffit de décrire avec précision des objectifs pour qu'ils soient effectivement réalisés.

Par ses actions et par l'intermédiaire des matériels didactiques, l'enseignant, c'est sa tâche et sa responsabilité, s'efforce d'atteindre les objectifs fixés par l'institution. Mais il a aussi les siens, qui restent souvent implicites et qui ne correspondent pas nécessairement avec les premiers. Se crée ainsi une distorsion qui influence directement ou indirectement son enseignement.

De plus, les contenus des matériels didactiques, qui sont sensés traduire les objectifs officiels, en sont eux aussi une interprétation que les auteurs peuvent faire plus ou moins fidèlement. Si la fonction de la détermination des objectifs d'enseignement est de lui donner un sens, celui-ci peut être perverti à plusieurs niveaux.

D'apprentissage

Avec les approches communicatives et la volonté de centrer l'enseignement sur l'apprenant, la terminologie s'est modifiée puisqu'on met désormais l'accent sur les objectifs non plus d'enseignement mais d'apprentissage. C'est en fait un simple tour de passe-passe qui permet une fois de plus de faire l'amalgame entre les deux: on détermine ce que l'apprenant saura faire avec ce qu'on lui aura enseigné, l'un ne pouvant être que l'équivalent de l'autre. Et puis ce sont les mêmes spécialistes réunis dans les mêmes commissions ou groupes de travail qui formulent ces objectifs.

L'apprenant, lui, n'a rien à dire même s'il est censé être au centre de l'opération. On aura peut-être, dans le meilleur des cas, procédé à une identification des besoins qui aura fourni un certain nombre de données, mais les décisions fondamentales concernant tout ce qui le touche directement dans son apprentissage ont déjà été prises lorsqu'il entre dans l'institution de formation: les objectifs, le programme, le matériel, l'enseignant ont déjà été choisis. On a décidé à sa place les modes, le sens, les contenus de son apprentissage. On a de nouveau supposé qu'enseigner est égal à apprendre.

Or personne ne peut apprendre à la place de l'apprenant qui, lui aussi, a ses objectifs. Certes, il ne les a pas formulés dans des textes ni traduits dans du matériel didactique. Ils restent à l'état de représentations voire de phantasmes. Il n'empêche qu'ils vont influencer son apprentissage de façon déterminante, négativement, s'ils entrent en conflit avec ceux de l'institution et de l'enseignant, positivement s'il y a concordance.

Si l'on veut que l'enseignement soit réellement centré sur l'apprenant et que ce ne soit pas seulement un leurre, il convient d'instituer dans les pratiques pédagogiques des moments de prise de conscience qui permettent, par des techniques appropriées, à l'apprenant d'identifier ses besoins langagiers, ainsi que des moments de prise de décision pendant lesquels, grâce à des procédures de négociation, institution, enseignant et apprenant déterminent en commun leurs objectifs et les moyens de les atteindre en tenant compte que ceux-ci peuvent se modifier en cours de route.

L'utopie

Que les objectifs d'enseignement soient improvisés en harmonie avec ceux d'apprentissage tout au long de l'évolution des interactions entre enseignant et apprenant.

2.4 Propos sur l'évaluation

De l'enseignement

Curieusement, les actions d'enseignement, si elles sont toutes observables, ne sont en elles-mêmes pas évaluables. On dit de tel ou tel enseignant qu'il est bon, efficace, ou mauvais, inefficace, mais ces jugements de valeur sont basés sur des impressions subjectives. Les actions d'enseignement ne peuvent être évaluées que par rapport à leurs effets sur l'apprentissage. Or la part des actions que réalise l'apprenant joue un rôle déterminant dans le succès ou l'échec. Si ce n'était pas le cas, tel enseignant produirait le même résultat chez tous les individus qui suivent son enseignement, ce qui ne correspond évidemment pas à la réalité.

Que doit faire ou ne pas faire un enseignant pour être licencié pour raison d'incapacité professionnelle? Selon quels critères constater objectivement celle-ci? Et pourtant tout individu qui enseigne est constamment jugé, évalué, directement par les apprenants, indirectement par la rumeur qui établit sa réputation auprès de ses pairs, de l'institution, du public.

De l'apprentissage

Encore plus curieusement, une grande partie des actions d'apprentissage ne sont pas observables bien que leurs résultats soient évaluables, certains même objectivement. Il est toutefois impossible d'évaluer selon des critères strictement objectifs des savoirs et savoir-faire globaux en matière de langue. Que signifie être capable de bien s'exprimer oralement et par écrit? On peut certes repérer des incorrections, qui vont de la faute évidente à la maladresse, mais avec quoi comparer le «bien» ou le «10 sur 10»? Avec le style de FLAUBERT ou l'élocution de François MITTERAND?

La tendance actuelle est de dédramatiser l'évaluation en la considérant comme un recueil d'informations sur et pour des individus: apprenants, enseignants, évaluateurs, employeurs. Des modules, des unités capitalisables ou de valeur remplacent l'examen final et sont attribués en fonction du nombre d'heures et de travaux réalisés pendant ce temps. Quelle que soit la forme d'évaluation, les enjeux ne sont pas les mêmes. Pour les uns, enseignants et évaluateurs, elle reste une opération didactique sans consé-

quence sur leur existence, alors que pour les autres, employeurs et surtout apprenants, elle influence directement leur vie professionnelle et privée. L'évaluation de l'apprentissage dont les résultats sont concrétisés par des documents de certification joue un rôle social fondamental tant sur le plan du prestige que sur celui de l'argent.

L'utopie

Qu'il n'y ait plus besoin ni d'évaluation ni de certification d'aucune sorte puisqu'il est certain qu'un apprenant en fin d'enseignement et d'apprentissage est capable de faire avec la langue apprise tout ce qui lui est demandé de faire dans sa vie professionnelle, sociale et privée.

2.5 Propos sur l'espace

D'enseignement

L'enseignant ne peut enseigner qu'en un seul lieu: là où se trouve l'apprenant. Il convient donc de le fixer à l'avance de façon que les deux puissent se rencontrer. C'est en général l'institution de formation qui fournit cet espace nommé salle de classe.

Malgré les changements didactiques ayant pour but de favoriser l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères comme des moyens de communication, de nombreuses salles de classe maintiennent encore et toujours l'organisation traditionnelle de leur espace: des rangées de tables et de sièges disposées les unes derrière les autres avec devant le tableau noir ou aujourd'hui blanc et les meubles réservés à l'enseignant. L'apprenant ne peut communiquer qu'avec lui ou son voisin immédiat.

C'est un espace clos où tout étranger est considéré comme un intrus. La paroi de devant avec le tableau noir ou blanc symbolise l'autorité et l'apprenant ne peut y accéder sans en avoir reçu auparavant l'ordre ou l'autorisation. La paroi du fond représente la fuite, la crainte de l'autorité. Le fond de la classe n'est-il pas le lieu privilégié des mauvais élèves? La paroi avec les fenêtres est associée à l'évasion, au rêve d'être hors de l'espace clos tandis que celle avec la porte a une fonction ambiguë, d'une part, elle permet de sortir, de s'échapper, mais aussi d'être exclu, d'autre part, elle oblige à entrer et à s'enfermer. Cette organisation traditionnelle pèse lourd sur le type d'enseignement et d'apprentissage qu'on y pratique.

C'est la raison pour laquelle il convient de la déstructurer en supprimant, par exemple, les tables et en disposant les sièges en deux rangées face à face comme dans la classe audio-visuelle, ou en créant un carré ou un

rectangle avec les tables, ou encore en utilisant des fauteuils munis d'écouteurs comme le suggère la suggestopédie. D'innombrables possibilités existent, qui souvent dépendent de la méthodologie appliquée, à deux conditions: il faut que les meubles soient aisément mobiles et que le nombre d'apprenants soit limité. Conditions qui supposent une didactique du riche.

Comme les autres espaces qu'on peut aménager pour l'enseignement d'une langue étrangère, tel le laboratoire qui tend à être remplacé aujourd'hui par la médiathèque. Cette dernière devient un lieu où l'enseignement n'est plus confié au seul enseignant, mais à une multitude de moyens qui peuvent le remplacer dans la transmission de savoirs ou dans l'entraînement à des savoir-faire. Dans ce lieu, l'enseignant aide les apprenants à apprendre; il importe toutefois qu'il en réserve un autre où il est en interaction langagière directe avec eux. De transmetteur, d'entraîneur, d'aide, il devient ici communicateur, c'est-à-dire celui qui met les individus en communication pour qu'ils apprennent à communiquer.

Les stages à l'étranger ou les échanges sont un autre moyen de varier les espaces d'enseignement. Cela implique qu'on ne change pas seulement de salle de classe, mais qu'on pratique une didactique basée sur l'exploitation langagière de tout ce que les lieux différents permettent de voir, entendre, sentir, goûter, toucher.

D'apprentissage

Si l'enseignement ne peut se dérouler que dans le même espace où se trouvent les apprenants, l'apprentissage peut, en revanche, se produire n'importe où sans la présence de l'enseignant. En effet, l'apprenant peut continuer d'apprendre en dehors de la salle de classe, chez lui, dans un café, à la plage, dans le train.

Avec le marché unique européen, les institutions de formation en langues vont se multiplier ainsi que les méthodes dites d'auto-apprentissage (l'expression est un pléonasme puisque l'apprentissage ne peut venir que de soi-même) qui suppriment la contrainte du lieu en engageant l'individu à apprendre sans enseignant dans sa voiture, au lit avant de s'endormir, à table au petit déjeuner.

Une autodidactique sauvage est en train de se développer grâce à laquelle l'apprenant devient son propre enseignant qui parvient à tirer profit d'un séjour à l'étranger, d'amis ou connaissances parlant la langue à apprendre, d'émissions télévisées ou radiodiffusées, multipliant ainsi les lieux d'enseignement qui ne sont plus liés à la présence d'une personne spécialisée.

Dans une salle de classe, on a trop souvent tendance à croire qu'il faut enseigner une langue de façon que les apprenants la maîtrisent comme des

personnes parfaitement bilingues. La tradition scolaire de la correction, les examens, le comportement des enseignants, leurs actions, le matériel didactique, tout concourt à renforcer cette croyance. A l'extérieur, on se rend compte qu'on peut se débrouiller dans de nombreuses situations avec relativement peu de moyens langagiers et qu'il est possible de les apprendre et acquérir autrement que dans une salle de classe.

L'utopie

Qu'il n'y ait plus d'écoles puisqu'on peut apprendre les langues étrangères n'importe où et nulle part.

2.6 Propos sur le temps

D'enseignement

Le temps d'enseignement est, comme pour l'espace, limité par la présence des apprenants. Il est en général réglé et fixé d'avance par l'institution de formation qui paie l'enseignant pour le nombre d'heures qu'il y consacre.

La gestion et la répartition du temps d'enseignement posent de nombreux problèmes tant sur le plan institutionnel que personnel, car on ne sait toujours pas comment et quand un enseignement se transforme en apprentissage et en acquisition. De nombreux scénarios sont envisageables suivant les institutions, mais plusieurs sont difficiles à appliquer pour des questions d'organisation et parce que la routine empêche tout changement:

- cours extensif (quelques heures hebdomadaires) pendant une ou plusieurs années parallèlement à d'autres disciplines (institution scolaire).
- cours intensif (de nombreuses heures hebdomadaires) pendant une année puis extensif les suivantes ou stages et échanges réguliers (institution scolaire).
- éducation bilingue, c'est-à-dire, enseignement de certaines matières dans la langue étrangère pendant une ou plusieurs années (institution scolaire).
- immersion totale, c'est-à-dire, enseignement de toutes les branches dans la langue étrangère pendant une ou plusieurs années (institution scolaire).
- cours extensif pendant une ou plusieurs années dans une institution de formation spécialisée.
- cours intensif pendant un ou plusieurs mois dans une institution spécialisée.

- cours intensif pendant plusieurs semaines dans une institution de formation spécialisée dans le pays où l'on parle la langue à apprendre.
- etc. etc.

Une question essentielle est souvent posée: à quel âge de la scolarité obligatoire est-il le plus favorable d'introduire l'enseignement d'une langue étrangère. De nombreux spécialistes affirment que le plus tôt est le mieux. D'autres contestent cette affirmation et prétendent qu'il est préférable que l'enfant maîtrise d'abord bien sa langue maternelle avant de suivre l'enseignement d'une autre. Une nouvelle fois, rien ne peut être scientifiquement prouvé dans ce domaine.

Le problème de la durée d'enseignement est insoluble, car il s'agit de déterminer le rapport qu'elle entretient avec celle d'apprentissage. Il est également lié à celui des niveaux de compétences et performances. La formation en langues dans les entreprises à vocation internationale a fait l'objet de spéculations pour en évaluer le coût. Il existe, on ne sait trop pourquoi, un chiffre magique qui est de 120 heures par niveau. Mais il s'agit de déterminer en quoi consiste un niveau et ce qu'impliquent ces 120 heures: uniquement de l'enseignement ou également le temps investi par l'apprenant en plus de celui qu'il passe en interaction avec l'enseignant? L'UNESCO articule le chiffre de 1000 heures pour «apprendre une langue». Un programme de la Communauté Européenne pour la formation de cadres au Japon prévoit 12 mois d'étude de la langue à raison de 6 à 8 heures par jour, soit 1200 à 1800 heures de formation comprenant enseignement et apprentissage autonome. Tant de facteurs entrent en ligne de compte, notamment la volonté et la facilité d'apprendre par rapport à un enseignement, la motivation, la régularité ou les interruptions d'enseignement et d'apprentissage, etc. que ces chiffres ne peuvent être que spéculatifs, car ils ne sont pas fondés sur des expérimentations rigoureuses et scientifiques qui sont, dans le domaine de la didactique des langues étrangères, pratiquement irréalisables.

D'apprentissage

Le temps d'apprentissage est ouvert contrairement à celui d'enseignement puisque l'apprenant peut continuer d'apprendre quand il veut. Une des finalités de l'enseignement devrait justement être d'enseigner à l'apprenant à exploiter au maximum le temps pour apprendre à apprendre. Idéal didactique qui remonte à Confucius et Socrate mais qu'il est difficile de réaliser, apprenants et enseignants étant obsédés par la quantité de savoir et savoir-faire accumulée et non par la qualité. «Une tête bien faite. . .»

Le rapport entre le temps d'apprentissage pendant et après celui d'enseignement dépend de nombreux facteurs individuels. Certains apprenants apprennent plus rapidement que d'autres. Les facultés de concentration, les besoins, les intérêts, les motivations, les résistances à la fatigue sont autant de caractéristiques personnelles qui influencent essentiellement l'apprentissage. Or, l'enseignant est seul face à toutes ces différences.

A propos de rythme d'apprentissage, rapide ou lent, peut-on également parler de rapidité ou de lenteur d'enseignement? Si oui? En quoi consistent-elles? A parler rapidement ou lentement? A laisser beaucoup ou peu de temps aux apprenants pour réaliser leurs actions d'apprentissage? A liquider au pas de charge ou à ne pas terminer un programme prédéterminé et souvent imposé?

L'utopie

Que le temps d'enseignement et d'apprentissage soit aboli par l'application sur les centres du langage dans le cerveau de puces programmées de telle façon qu'elles transforment instantanément, dans les quatre aptitudes, les données d'une langue dans une autre au choix et à volonté.

2.7 Propos sur les contenus

D'enseignement

Il faut entendre par contenus d'enseignement tout ce que l'enseignant dit, fait et fait faire dans un lieu et pendant un temps déterminés. Chaque geste et chaque parole sont donc une partie intégrante de l'enseignement.

Les contenus peuvent être définis selon certaines catégories, comme par exemple:

- les savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-paraître, savoir-apprendre
- les quatre aptitudes: compréhension et expression orales, compréhension et expression écrites
- la phonétique, la phonologie, la prononciation
- la morphologie, la morpho-syntaxe, la syntaxe
- le lexique, le vocabulaire, la sémantique, les notions
- les actes de parole, les intentions, les fonctions, la pragmatique
- les textes, les discours, les stratégies discursives, de négociation, de communication, la textique
- les situations, les contextes, les scénarios de communication
- les thèmes, les idées, les centres d'intérêt, les référents, la civilisation, la culture.

Les contenus d'enseignement ne sont donc pas limités aux seules catégories strictement linguistiques traditionnelles mais sont multidimensionnels.

Ils s'incarnent dans le matériel didactique et sont transmis à l'apprenant par les actions de l'enseignant. Ce matériel peut prendre les formes les plus diverses, livres, cahiers, feuilles volantes, photos, diapositives, cassettes, bandes vidéo, etc. Les documents authentiques, c'est-à-dire ceux qui, sonores ou visuels, n'ont pas été conçus spécifiquement pour l'enseignement mais sont utilisés dans la communication quotidienne hors de la salle de classe, peuvent également être didactiquement exploités.

L'élaboration et l'utilisation des contenus ainsi que la réalisation des actions d'enseignement se réfèrent nécessairement à une ou des théories linguistiques et psychologiques de l'apprentissage puisque l'enseignement d'une langue étrangère a pour but son apprentissage. Ces théories sont multiples et parfois contradictoires. Elles peuvent être explicites ou implicites, précises ou vagues, uniques ou hybrides, elles peuvent se limiter à être des croyances ou des idéologies. On ne peut de toute façon pas enseigner une langue sans au moins se faire une idée de ce qui la caractérise et de ce qui permet de l'apprendre.

Ces théories se traduisent dans la méthodologie qui peut être dure comme dans les méthodes structuro-behavioristes ou la suggestopédie, ou molle, comme dans les approches communicatives ou les méthodes dites traditionnelles.

D'apprentissage

Il est évident que tout contenu d'enseignement vise à se transformer, par l'intermédiaire de l'enseignant et du matériel didactique, en contenu d'apprentissage. Le mystère reste encore bien opaque sur les modalités de cette transformation d'où la difficulté de la didactique des langues étrangères à se constituer en discipline scientifiquement fondée.

Si les contenus que l'enseignant peut enseigner sont limités à ceux qu'il transmet à l'apprenant pendant l'enseignement, l'apprenant peut en tout temps et lieu en trouver d'autres, soit dans des matériels didactiques, soit dans des documents authentiques différents de ceux utilisés en classe. Et lui aussi se réfère implicitement ou explicitement au moins à certaines croyances linguistiques et psychologiques sur la langue et son apprentissage.

L'utopie

Qu'une seule théorie linguistique et psychologique de l'apprentissage des langues étrangères soit universellement reconnue et scientifiquement prou-

vée de façon qu'elle permette de définir un seul type de contenu d'enseignement qui se transforme naturellement et intégralement en un contenu d'apprentissage identique.

2.8 Propos final

L'utopie

Les êtres humains ont grâce à la différence de leurs langues fini de construire La Tour de Babel.

Ecole de français moderne
Université de Lausanne

RENÉ RICHTERICH