



*Que
sais-je?*



LA DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES

Pierre Martinez

puf

QUE SAIS-JE ?

La didactique

dés langues
étrangères



PIERRE MARTINEZ

Professeur émérite en Sciences du langage
de l'université Paris-VIII

Septième édition mise à jour
24^e mille

puf

ISBN 978-2-13-063224-5

ISSN 0768-0066

Dépôt légal – 1^{re} édition : 1996

7^e édition mise à jour : 2014, novembre

© Presses Universitaires de France, 1996
6, avenue Reille, 75014 Paris

QUE SAIS - JE ?

*La didactique
des langues
étrangères*

PIERRE MARTINEZ

Professeur émérite en Sciences du langage
de l'université Paris-VIII

*Septième édition mise à jour
24^e mille*



ISBN 978-2-13-063224-5

ISSN 0768-0066

Dépôt légal – 1^{re} édition : 1996

7^e édition mise à jour : 2014, novembre

© Presses Universitaires de France, 1996

6, avenue Reille, 75014 Paris

INTRODUCTION

Les besoins de communication entre gens qui ne parlent pas la même langue n'ont jamais été aussi grands. C'est le cas, par exemple, dans notre environnement géopolitique, avec les progrès de l'Union européenne et l'ouverture des frontières à l'Est du continent, les flux touristiques et commerciaux dans un réseau désormais globalisé des échanges, ou encore les migrations de population, libres ou contraintes.

Le recours à une seule langue véhiculaire (l'espéranto, l'anglais ou autre) est loin de faire l'unanimité et suscite des objections qui ne sont pas dénuées de justesse. La traduction est une nécessité absolue pour les sciences, les techniques, le maintien de la diversité culturelle.

Alors, parce qu'il est difficile d'apprendre une langue étrangère, il semble naturel et nécessaire de se demander comment en améliorer l'enseignement. Plus que jamais une réflexion sur la didactique va s'imposer à tous ceux que préoccupent la communication humaine et son possible perfectionnement. Cette 7^e édition de notre ouvrage voit apparaître de larges modifications. La mondialisation culturelle accélérée, le débat sur le plurilinguisme, le recours croissant à des moyens techniques dont la portée ne pouvait être assurée il y a peu, tout cela rend la question didactique encore plus stimulante.

Le terme *didactique* n'est bien entendu pas réservé au domaine des langues : il a pour signification étymologique, comme adjectif d'abord, « propre à instruire » (du verbe grec : *didaskein*, enseigner). Le substantif recouvre *un ensemble de moyens, techniques et procédés*

qui concourent à l'appropriation, par un sujet donné, d'éléments nouveaux de tous ordres. Parmi ceux-ci, on pourra discerner :

- des savoirs, bien sûr, le lexique, la grammaire, les éléments et les règles de fonctionnement de la langue ;
- des *savoir-faire*, des moyens pour agir sur le réel, pratiquement (manières d'ordonner, d'approuver, de se présenter, d'informer...) ;
- un *savoir être*, des comportements culturels souvent indissociables de la langue, car inscrits dans la langue même : ainsi, dans toutes les langues, la ritualisation du discours emprunte des traits spécifiques (paroles apparemment inutiles, formes de politesse), correspondant à des valeurs, un code social déterminant pour l'échange interculturel.

Dans cet ouvrage, le terme « apprenant » se rencontre là où on attendrait le terme plus commun « élève ». Ce n'est pas par goût du jargon. Le substantif « enseignant » étant devenu d'un usage courant, on prendra d'ailleurs facilement l'habitude de ne pas parler d'élève, individu inscrit administrativement, mais d'apprenant, placé dans une certaine situation, dans une posture d'apprentissage. Quant au mot « enseigné », venant en contrepoint d'enseignant, il ne correspondrait en rien, avec sa valeur passive, aux processus dont l'apprenant est l'acteur.

C'est donc dans l'espace social existant que se développe, entre l'enseignant et celui qu'on appellera désormais l'apprenant, un « enseignement/apprentissage » de l'objet en circulation : une langue étrangère. Une idée simple, mais fondamentale, est qu'il existe une inégalité de compétence entre les partenaires du processus, l'enseignant sachant beaucoup et l'apprenant sachant moins. Mais l'enseignant n'est jamais qu'un « facilitateur » de l'*appropriation*, du processus qui vise

à assimiler un objet linguistique en l'adaptant à ce qu'on veut en faire. Ce travail ne peut être effectué que par l'apprenant, et l'enseignant n'est en aucun cas le centre du processus d'appropriation, quelle que soit la méthodologie de l'enseignement adoptée.

Par ailleurs, la didactique se distinguera de la *pédagogie*, activité impliquant une relation entre l'enseignant et l'apprenant, qui met l'accent sur les aspects psychoaffectifs et non sur la mise en œuvre des moyens d'enseignement. Cette relation n'est toutefois pas sans incidence sur la qualité des acquisitions, mais elle peut avoir d'autres finalités. L'apprentissage d'une langue dépasse l'appropriation d'éléments linguistiques et le développement de compétences, il contribue à la construction de l'individu, par exemple comme adulte ou comme citoyen.

Comme le terme « éducation » d'ailleurs, « pédagogie » évoque, étymologiquement, un parcours (grec : *agogein*, conduire) qu'on fait faire à un enfant (*pais*, *paidos*) et certains auteurs parlent d'andragogie (*aner*, *andros*, homme) pour désigner la formation des adultes.

On verra que la pédagogie et d'autres sciences ou domaines scientifiques tels que la linguistique, la psychologie, la sociologie, les sciences cognitives, la technologie, etc. éclairent le champ de la didactique des langues étrangères : elles contribuent à la fonder comme discipline théorique. Elles nous font aussi comprendre que les nouvelles interrogations ne peuvent se satisfaire de réponses étriquées. Ainsi les débats contemporains ont-ils mis en lumière que la question « Qu'est-ce qu'apprendre une langue ? » présuppose une autre question « Qu'est-ce que savoir une langue ? ». Et c'est de la définition de ce « savoir » que vont dépendre les objectifs de l'apprentissage et les moyens de sa réussite. Il s'agit donc de faire des choix et d'amener l'acte d'enseignement à échapper au hasard et au contingent.

La didactique ne peut par conséquent se concevoir qu'à travers un ensemble d'hypothèses et de principes qui permettent à l'enseignant d'optimiser les processus d'apprentissage de la langue étrangère. On appellera *méthode d'enseignement* cette démarche raisonnée qui découle d'hypothèses et de principes :

– hypothèses, par exemple, relatives au mode de travail proposé ou imposé. De la sorte : apprendre par cœur est bénéfique, mais ne suffit pas ; un enseignement efficace doit être répétitif, il doit donc être spiralaire, revenir sur les acquis pour les réactiver ; l'acquisition d'automatismes est une bonne chose, mais elle doit laisser jouer toutefois une créativité du sujet parlant, etc. ;

– principes dérivant de ces hypothèses : on choisira d'organiser des groupes de travail pour développer la socialisation et le besoin de communiquer, pour ne pas laisser les apprenants sans contacts entre eux, dans une relation verticale avec l'enseignant ; ou encore des phases d'expression libre alterneront avec des phases centrées davantage sur la structuration et la fixation des acquis, etc.

La *methodologie* visera donc à dégager l'architecture et les raisons des choix opérés dans des contextes didactiques variés, face à des apprenants différenciés par leur personnalité, leur histoire, leurs attentes, leurs objectifs.

On fera par commodité l'économie des termes « didactologie » (Galisson) ou « didaxologie » (Swiggers), qui ont été proposés pour distinguer la réflexion sur la didactique et le domaine d'application lui-même, et on désignera par « didactique » à la fois les aspects théoriques et pratiques de l'enseignement des langues étrangères. Le monde anglophone dit d'ailleurs plutôt, concrètement, « Language Learning and Teaching ».

Enfin, on sera amené à distinguer une didactique de la langue maternelle – on dira de préférence langue première – et une didactique des langues étrangères ou secondes : elles renvoient à une histoire (c'est-à-dire une constitution scientifique, des institutions, une recherche) et surtout à des conditions de mise en œuvre (un processus et un environnement d'apprentissage) qui ne sont que très partiellement les mêmes.

C'est à un questionnement de ces mots clés qu'est consacré le volume. On ne trouvera dans les chapitres suivants ni un manuel pour la classe, ni l'éloge d'une éventuelle pensée dominante en didactique, mais des outils pour mieux comprendre ce que représente le fait d'enseigner une langue étrangère.

Nous partirons de l'étude d'une problématique globale – processus d'apprentissage et processus d'enseignement dans leur interaction – pour analyser, dans un deuxième temps, les méthodologies qui ont compté en didactique, jusqu'aux courants récents. Ceux-ci sont inscrits notamment dans l'approche communicative, la perspective actionnelle, l'environnement technologique actuel ou encore le *Cadre européen commun de référence*. Un certain nombre de questions importantes seront ensuite examinées. Elles recouvrent des centres d'intérêt divers, tels que la grammaire, l'évaluation, la culture ou la définition du curriculum. Les informations apportées sur ces questions donneront au lecteur, nous l'espérons, les moyens de se construire une opinion, de manière éclairée et critique, sur les perspectives qui s'ouvrent à un domaine en pleine évolution.

Au fil des pages, certaines références sont simplement signalées (nom et date). Des recherches complémentaires devraient se faire sans difficulté sur Internet, pour ceux et celles qui, nous l'espérons, voudront aller plus loin. On trouvera donc, en fin de volume, une bibliographie volontairement brève.

Les mots clés de la didactique des langues étrangères

Que sauriez-vous en dire ?

Testez vos connaissances avant et après lecture de cet ouvrage.

Acquisition, Acte de parole, Apprenant, Apprentissage, Approche actionnelle, Approche communicative, Audiovisuel, Autonomie.

Besoins, Bilinguisme.

Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), Classe, Cohérence, Communication, Compétence, Culture, Curriculum.

Démarche, Didactique, Discours.

Écrit, Enseignant, Enseignement général, Enseignement sur objectifs spécifiques, Environnement d'apprentissage, Erreur, Évaluation, Éveil au langage, Exercice.

Faute.

Grammaire.

Interaction, Intercompréhension, Interculturel, Interlangue.

Langage, Langue, Langue première, Langue seconde, Langue étrangère, Lexique, Linguistique, Littérature.

Manuel, Métalangue, Méthode, Méthodologie, Migration, Motivation, Multilinguisme.

Norme, Notionnel-fonctionnel, Numérique.

Objectifs, Oral.

Pédagogie, Phonétique, Politique linguistique, Pragmatique, Programme, Progression, Projet, Prononciation.

Représentations.

Situation, Société, Stratégies.

Technologies de l'information et de la communication appliquées à l'enseignement (TICE), Traduction, Transposition didactique.

Unité didactique.

Chapitre I

LA PROBLÉMATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT

En didactique, l'individu, la société et les langues entrent en jeu dans une relation qui n'échappe pas aux règles de la communication humaine. L'enseignement des langues étrangères ne peut, en effet, être examiné que comme une forme d'échange communicationnel : enseigner, c'est mettre en contact, par le fait même, des systèmes linguistiques, et les variables de la situation touchent tant à la psychologie de l'individu parlant qu'à un fonctionnement social en général. On se met à apprendre une langue, on l'acquiert et on la pratique dans un contexte biologique, biographique et historico-culturel.

Il n'est pas sûr que tout soit objectivable, donc utilisable ensuite dans l'action. Mais la position de la didactique est d'abord une recherche d'informations et, dans la mesure du possible, une prise en compte de tout ce qui peut aider à faciliter l'apprentissage. C'est une position prudente et lucide, mais optimiste, qui s'impose à nous.

I. – Le champ de la communication

Le simple fait de communiquer par le langage engage toute la personne, c'est-à-dire un individu avec ses expériences antérieures, son adhésion à des croyances et des valeurs culturelles et intellectuelles, ses motivations et les finalités de son entreprise.

Une communication dans le champ didactique est donc un système de systèmes, une interaction entre des personnes, des contenus, un contexte social, etc. C'est pourquoi il semble bon de rappeler dans ses grandes lignes le fonctionnement de la communication. Trois formalisations – modélisations ou schématisations de la réalité – ont le plus souvent été retenues par les didacticiens : le schéma de Roman Jakobson, les théories de l'information, l'ethnographie de la communication. Elles nous conduiront à proposer personnellement une vision intégrative des choses.

a) Le *schéma de Jakobson* a été largement vulgarisé et, malgré sa simplicité, il continue à rendre compte d'une manière peut-être limitée, mais efficace, d'une théorie générale transposable à la didactique. Il y a transfert d'information, écrit Jakobson, entre un émetteur (ou destinataire) et un récepteur (ou destinataire) par l'intermédiaire d'un message constitué de signaux, émis avec une intention, mis en forme à l'aide d'un code ou ensemble de règles (la langue, par exemple) et circulant par un canal (les moyens techniques employés, autorisant une mise en contact physique et psychologique à la fois). Sera désigné comme référent du message ce dont il parle, le « contexte » ou les objets réels auxquels il renvoie.

La transposition didactique des conceptions de Jakobson a pu donner lieu à des critiques, mais elle permet de souligner des faits intéressants, comme la dissymétrie des partenaires dans la communication, la difficulté d'interpréter où se trouve placé l'observateur étranger et l'importance du contexte. Il n'y a rien d'étonnant à ce que le schéma ait suscité une réflexion propre à la didactique. Celle-ci a porté :

– sur la description de situations d'enseignement habituelles à la classe. La compréhension des échanges complexes qu'on y observe en a bénéficié ;

– sur l'analyse de situations extérieures à la classe et de productions littéraires ou sociales appartenant à des genres admis : roman autobiographique, discours politique, texte scientifique, poésie, etc. Ce type d'activité a pu ainsi caractériser un enseignement qui ne s'ouvrait plus seulement au système de la langue, mais aussi à la parole sociale ;

– sur une meilleure analyse du malentendu inhérent à la communication humaine qui ne tient pas qu'à nos humeurs et à notre volonté, mais aussi à des facteurs variés : code seulement en partie commun aux interlocuteurs, effet de la connotation que chacun donne au message, nécessité de la redondance dans une économie du discours magistral, erreurs d'encodage ou décodage affectant le dispositif, à l'oral comme à l'écrit (c'est une justification souvent donnée à la fixation du code écrit, qui est l'orthographe...), etc. (Kerbrat-Orecchioni, 1990).

b) Un courant d'influences, auquel Jakobson lui-même n'est pas insensible, joue sur la façon dont nous nous représentons la communication. Il emprunte aux théories de Shannon et Weaver (1939, 1948) sur *les communications*, à la cybernétique de Wiener et aux *théories de l'information*. L'idée est de chercher à modéliser mathématiquement la transmission d'informations et vise globalement à répondre aux questions : « Qui dit quoi, à qui, par quels moyens, avec quels résultats ? » (Laswell, 1948). Dans tous les cas, l'objectif est le transfert d'un message, à l'aide de « répertoires » plus ou moins communs, avec des ajustements que permettent, dans l'échange, les retours d'informations. Des perturbations techniques, organisationnelles et sémantiques (« bruits ») sont à l'œuvre dans le système. La théorie de l'information, qui met en relief l'inégalité des interlocuteurs (en l'occurrence, enseignant et apprenant), souligne aussi

l'intérêt des notions de probabilité et d'incertitude dans les effets produits par le message sur les partenaires de l'échange : le processus d'information, mesurable, vise à réduire une incertitude partielle ou même totale, ici à combler une ignorance chez l'apprenant. Il rend possible un apprentissage, une adaptation à la situation à laquelle est confronté l'apprenant.

c) Mais on voit bien que ce type de modélisation invite à développer la réflexion dans d'autres directions, par exemple celles de sciences humaines comme les sciences cognitives, la psycholinguistique et l'anthropologie sociale. Le langage indéniablement attaché à une expérience collective (Sapir, 1953), la manière personnelle dont l'individu « interprète » les signes de la langue (Peirce, 1932) sont autant de raisons d'approfondir :

- la question du sujet dans la communication (son cadre de référence, ses attitudes dans l'échange, sa capacité à s'identifier à l'autre, etc.) ;
- celle des règles et normes régissant la communication ;
- celle des rôles et places de chacun dans l'interaction.

C'est pourquoi l'étude des groupes humains dans leur particularité culturelle, objet même de l'*ethnographie*, amène les chercheurs à définir d'autres modèles de la communication. On isole ici pour le lecteur quelques propositions, dans le mouvement de ce qu'on a appelé « la nouvelle communication » (Winkin, 1991).

C'est un modèle proposé par Dell H. Hymes en 1974 qui nous aidera à voir plus clairement la scène de la communication langagière. Présenté sous l'acrostiche largement connu *Speaking*, il fait intervenir la situation, en termes physiques comme psychologiques (*Setting*) ; les participants (*Participants*) ; les buts projetés et les buts atteints (*Ends*) ; les séquences d'actes (*Acts*) avec leurs contenus et leurs formes ; les tonalités, le ton adopté

(*Key*) ; les instruments, codes et canaux, moyens de la communication (*Instrumentalities*) ; les normes socio-culturelles d'interaction ou d'interprétation (*Norms*) ; les genres ou types d'activité (*Genres*) : conversation, conte, récit, etc. Cet élargissement du cadre conceptuel amène à souligner combien l'acte de parole est un acte social complexe qui excède une compétence grammaticale et tisse un réseau de dépendances à analyser et à prendre en compte globalement.

Comme l'a indiqué le sociolinguiste Fishman, quand il étudiait le statut de langues autres que l'anglais dans les groupes ethniques et religieux aux États-Unis, ces relations vont du langage aux groupes de valeurs les plus hauts d'une communauté. Elles passent par le moment de la parole, le lieu où elle est prononcée, les relations de rôles que se donnent les participants, le type d'interaction qu'ils conduisent. Et tous ces paramètres sont inscrits dans une situation sociale et définis en partie par le comportement de la communauté.

C'est ce qui apparaît quand on observe, par exemple, des alternances codiques, des changements de langue dans un bureau à Porto Rico, où l'on parle anglais et espagnol, ou sur les marchés d'une ville africaine, ou encore en milieu scolaire. Il n'est pas sûr qu'on puisse toujours – pour prévenir ou corriger ce qui se passera en classe – tenir compte de toutes les données, mais il semble exclu qu'on puisse ignorer qu'elles ont des effets.

Dans la mesure où il existe visiblement des manières d'apprendre différentes selon les individus, on s'est demandé par ailleurs si cette caractérisation ne relève pas elle aussi, au moins en partie, de leur culture d'origine. La communication exolingue elle-même – celle où l'un au moins des interlocuteurs ne s'exprime pas dans sa langue maternelle (Porquier, 1984) – atteste en effet d'une *variation culturelle* qui prend des aspects très divers.

Cette variation touche, bien sûr, au matériau sémiotique utilisé, qui est la langue, mais aussi au paraverbal et au non-verbal : la posture, la mimique, la gestualité et l'espace. La représentation même de l'espace et du temps fait aussi question : prééminence des marques de l'aspect verbal (l'action commence, dure, se répète, etc.), inexistence de temps du passé, position du sujet et de l'objet, etc. Il y a une « thématisation » du réel, différente, qui fait dire en anglais *Men at work* et en français « Attention, travaux », et dans de nombreuses langues quelque chose comme « c'est fini, pour moi » plutôt que « j'ai fini ».

La variation culturelle affecte encore les routines et les rituels (formules d'adresse, salutations impliquant la santé et la famille, remerciements), les actes de langage (refuser ne se marque pas partout de la même façon). C'est, au sens large, toute la planification du discours et sa progression, avec sa signalisation, sa « ponctuation » verbale qui permettrait de se repérer, et aussi les règles de la conversation (ouverture, maintien, synchronisation, tours de parole et chevauchements, clôture) qui apparaissent comme hautement culturalisées (Kasper, Blum-Kulka, 1993).

On le voit, c'est, en somme, la variation qui est la règle. Pour communiquer dans une langue étrangère et pour l'apprendre, on ne peut pas s'en tenir à la stricte description du système linguistique. En classe, rester silencieux ou ne pas regarder l'enseignant dans les yeux ne révèle pas forcément qu'on ne sait pas ou ne veut pas répondre, mais peut renvoyer à un code implicite.

Bien sûr, connaître toutes ces « dimensions cachées » (Hall, 1966) ne doit pas conduire à des clichés, à des stéréotypes et faire oublier la variation individuelle. La relation libre des interlocuteurs, leur intersubjectivité devraient interdire toute systématisation abusive et, en tout cas, rendre prudent s'il doit s'agir d'enseigner des