



HAL
open science

Résurgence et rémanence des méthodes au fil du temps : réflexion sur les méthodologies de l'enseignement de l'anglais en France

Claire Tardieu

► To cite this version:

Claire Tardieu. Résurgence et rémanence des méthodes au fil du temps : réflexion sur les méthodologies de l'enseignement de l'anglais en France. Recherche et Pratiques Pédagogiques en Langues de Spécialité. Cahiers de l'APLIUT, 2014, VOLUME XXXIII (N° 2 (juin 2014)). halshs-01249748

HAL Id: halshs-01249748

<https://shs.hal.science/halshs-01249748v1>

Submitted on 5 Jan 2016

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

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

Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité

Vol. XXXIII N° 2 (2014)

Pratiques émergentes et recherches en didactique de l'anglais : jalons, interrogations et perspectives

Claire Tardieu

Résurgence et rémanence des méthodes au fil du temps : réflexion sur les méthodologies de l'enseignement de l'anglais en France

Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

revues.org

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

Référence électronique

Claire Tardieu, « Résurgence et rémanence des méthodes au fil du temps : réflexion sur les méthodologies de l'enseignement de l'anglais en France », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol. XXXIII N° 2 | 2014, mis en ligne le 05 juin 2014, consulté le 19 juin 2014. URL : <http://apliut.revues.org/4373> ; DOI : 10.4000/apliut.4373

Éditeur : Association des Professeurs de Langues des IUT (APLIUT)

<http://apliut.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur : <http://apliut.revues.org/4373>

Ce document est le fac-similé de l'édition papier.

Association des Professeurs de Langues des Instituts Universitaires de Technologie

Résurgence et rémanence des méthodes au fil du temps : réflexion sur les méthodologies de l'enseignement de l'anglais en France

Resurgence and persistence of teaching methods in the course of time: Some reflections on the methodologies of teaching English in France

Mots-clés

enseignement des langues étrangères, histoire des méthodologies, textes officiels, fins et moyens, résurgence, rémanence

Keywords

foreign language teaching, history of methodologies, official texts, aims and means, resurgence, persistence

Résumé

Pour qui s'intéresse à l'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues (Puren 1988 ; Germain 1993) et plus particulièrement de l'anglais en France depuis la fin du XIX^e siècle, il paraît assez simple, de prime abord, de définir des périodes bien distinctes caractérisées par des fins et des moyens spécifiques décrits dans des textes officiels (Puren 1988 ; Chini 1996 ; Clavères 1982). Pourtant, on s'aperçoit assez vite que ce découpage chronologique n'est pas satisfaisant : certaines fins ou moyens refont surface comme en un phénomène de résurgence ou bien, au contraire, persistent même après qu'un changement radical a été décidé. Cet article, qui s'inscrit dans une approche historique et conceptuelle, se propose d'interroger les phénomènes de résurgence et de rémanence dans l'histoire contemporaine de l'enseignement de l'anglais en France.

Abstract

For those interested in the history of the methodologies of foreign language teaching (Puren 1988; Germain 1993) and more particularly of teaching English in France since the late nineteenth century, it seems simple enough, at first glance, to define distinct periods characterized by specific means and purposes framed by regulatory instruments (Puren 1988; Chini 1996; Clavères 1982). However, we soon realize that this chronological ordering is not satisfactory. Indeed, some ends or means seem to resurface like a resurgent power, or, on the contrary, to persist even after a radical change has been made. This article which falls within a historical and conceptual approach proposes to examine both phenomena of resurgence and persistence in the contemporary history of English teaching in France.

Résurgence et rémanence des méthodes au fil du temps : réflexion sur les méthodologies de l'enseignement de l'anglais en France

Introduction

Le XXI^e siècle nous place à distance du siècle précédent, offrant ainsi une perspective distanciée sur l'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues en France, et plus particulièrement de l'anglais. Histoire ponctuée par des parutions de textes officiels¹ opérant des ruptures, en vertu de choix sous-tendus par des théories souvent divergentes. Ainsi, la méthode directe introduite en 1901 se voit-elle remise en cause par la méthode active dès 1908 et très officiellement en 1925, laquelle méthode est à son tour rejetée au profit de la méthode audio-visuelle en 1969, elle-même détrônée par l'approche communicative et cognitive au milieu des années 80, supplantée par l'approche actionnelle depuis le milieu des années 2000. Ces changements de textes officiels semblent imprimer un mouvement de balancier entre des approches directes centrées essentiellement sur l'objectif pratique (méthodes directe, audiovisuelle et dans une certaine mesure, actionnelle) et des approches indirectes qui, sans abandonner l'objectif pratique, visent également la formation culturelle et intellectuelle de l'apprenant (méthode active, approche communicative). Pourtant, les textes officiels ou les préfaces de manuels qui s'y réfèrent ne sont pas toujours aussi tranchés qu'il y paraît. N'observe-t-on pas en filigrane des phénomènes de résurgence (du latin *resurgere* : renaître), de remontée en surface d'éléments jugés obsolètes ou encore des phénomènes de rémanence, (du latin *remanere* : rester), terme de physique dont l'exemple le plus typique est l'aimantation d'un objet en acier qui demeure aimanté après avoir été soumis à l'action d'un champ magnétique ? Dans le cas qui nous intéresse, il s'agit d'éléments de méthodes qui persistent alors qu'ils sont censés avoir disparu. Et ne remarque-t-on pas également les signes précurseurs de ces changements dans les méthodes à leur apogée ?

Cet article s'inscrit dans une recherche théorique et conceptuelle (Montagne-Macaire 2007), non expérimentale ou compréhensive, et se propose d'interroger ces phénomènes de résurgence, de rémanence et de préfiguration dans l'histoire contemporaine de l'enseignement de l'anglais en France. Il a pour but de remettre

¹ Christian Puren cite les décrets de la Révolution qui place un tel enseignement en douzième position après les arts plastiques [aujourd'hui, la langue vivante étrangère (LVE) est le deuxième pilier du socle commun], mais c'est l'ordonnance de Charles X du 26 mars 1829 qui, selon lui, « marque véritablement le début historique de la généralisation de l'enseignement scolaire des LVE en France » (Puren 1988 : 45).

en cause les simplifications schématiques et la conception souvent non questionnée d'un progrès de l'histoire.

En premier lieu, après avoir retracé brièvement une histoire de l'enseignement des langues de Sumer à nos jours (Germain 1993), nous traiterons des ruptures et des discontinuités dont témoignent les textes officiels au XX^e siècle, puis nous nous interrogerons sur les phénomènes de résurgence stimulés par l'émergence de nouvelles théories linguistiques ; et nous verrons comment, au-delà de ces tracés bien définis des divers courants méthodologiques, des phénomènes de rémanence et de préfiguration n'ont pas cessé de se produire ; enfin, nous verrons à quelles conditions il est possible de surmonter ces conflits théoriques ou idéologiques et de conférer du sens à l'éclectisme d'aujourd'hui.

1. Ruptures et résurgences

1.1. Aspects historiques

Comme le rappelle Claude Germain (1993), à l'époque de Sumer, 3000 ans avant notre ère, les écoliers apprenaient à écrire au stylet (un roseau taillé en forme de biseau) dans des tablettes d'argile crue, en écriture cunéiforme (l'aspect anguleux des idéogrammes étant dû à la forme du stylet). Les tablettes étaient ensuite cuites ou séchées au soleil. Il s'agissait de former des scribes en sumérien, langue sacrée qui cesse très tôt d'être parlée par le peuple lui préférant l'Akkadien, devenant ainsi une langue 2 (L2) réservée aux érudits. Apprendre à écrire consiste à mémoriser un nombre incalculable d'idéogrammes et l'on transcrit aussi bien des textes littéraires, ou juridiques que des épopées, des poèmes et des récits mythiques. Mémoire et écriture ne sont pas antinomiques, loin de là. La L2 s'incarne dans l'écriture et dans le geste même du scribe. Savoir, c'est savoir écrire.

On retrouve cette même importance accordée à l'écriture et aux scribes dans l'Égypte des Pharaons avec les hiéroglyphes, le mot lui-même signifiant écriture des dieux. Là encore, savoir, c'est savoir écrire. Écrire une langue sacrée, éloignée de la langue courante. Et c'est ce clivage entre langue savante et langue du peuple qui va donner naissance à des exercices de transmission que nous connaissons bien : la traduction et l'explication de texte. En Grèce, la difficulté est double : d'une part, la poésie d'Homère comporte des caractéristiques liées au genre même, d'autre part le grec parlé, la koinè, dès le V^e siècle avant notre ère, diverge grandement du grec classique, d'où la nécessité de traduire Homère et de l'expliquer. On donne aux élèves des résumés en langue courante ou on leur fait voir des pièces de théâtre, on se sert également de tableaux muraux et de bas-reliefs illustrant les principaux épisodes. Ensuite, on fait lire le texte ancien à voix haute, mot-à mot, sur deux colonnes, les mots anciens d'un côté, leur correspondance moderne de l'autre.

L'empire romain d'occident produit à son tour une dichotomie similaire entre

langue de prestige (dans ce cas, le grec) et langue courante (le latin), et ce, à partir du III^e siècle de notre ère. Le latin demeurera la langue d'enseignement jusqu'au Moyen Âge, et le XII^e siècle voit se développer en parallèle les langues nationales comme le français, l'espagnol ou l'italien. Au Moyen Âge, les élèves apprennent par cœur les psaumes. « Savoir, c'est savoir par cœur » (Riché 1989 : 223, cité par Germain 1993 : 55). L'oralité prime, à travers ce que l'on appelle les dialogues ou les colloques. On peut mentionner le maître anglo-saxon Aelfric qui pratiquait les jeux de rôle, et en 1483, le manuel double de Caxton – français-anglais, sorte de manuel entièrement sous-titré.

C'est le pédagogue tchèque, Jan Amos Komensky (Comenius) qui, au XVII^e siècle, développera une vision propre de l'enseignement d'une langue seconde dans son ouvrage *Magna Didactica* (1638), s'appuyant en particulier sur le rôle de l'image. Selon lui, l'apprentissage doit se faire par l'usage mais sans négliger la réflexion. L'influence de Montaigne qui prônait l'apprentissage des langues par immersion est certes présente, mais relativisée, un peu à la manière dont le résumé, près de quatre siècles plus tard, Pierre Bange, Rita Carol et Peter Griggs (2005 : 55) :

Si elle veut progresser, la didactique doit marcher sur ses deux jambes. Cognition et interaction sont inséparables.

En parallèle, à partir de la renaissance, comme le souligne Christian Puren (1988 : 66), se développe la méthode grammaire-traduction (thème) dont l'objectif est la formation intellectuelle et qui prévaut jusqu'à la deuxième moitié du XIX^e siècle en alternance avec la méthode grammaire-traduction (version). Cet enseignement considère la L2, langue vivante, comme une L2, langue morte (latin et grec).

Ainsi, pour résumer, l'écriture, l'apprentissage par cœur, la traduction (thème ou version), l'explication, la lecture expressive à haute voix, les jeux de rôle, l'illustration visuelle ou théâtrale sont autant de modes traditionnels de transmission des textes et d'apprentissage d'une L2. Pour autant, ces modes qui peuvent s'avérer complémentaires ne sont pas équivalents. Ils semblent témoigner d'un dualisme affectant, par-delà les moyens d'enseignement, les finalités mêmes. En effet, il s'agit de privilégier tantôt l'écrit, tantôt l'oral, de considérer la L2 comme une langue sacrée donnant accès à l'érudition, ou au contraire comme une langue vivante qui doit servir à la communication autant que la langue 1 (L1).

Dans quelle mesure cette dichotomie essentielle influence-t-elle les modes d'enseignement aux XX^e et XXI^e siècles ?

1.2. Une dichotomie exacerbée au XX^e siècle

Pourquoi faire démarrer notre réflexion au XX^e siècle seulement ? Dans sa thèse intitulée « L'enseignement de l'anglais en France de 1829 à 1880 », Marie-Hélène Clavères identifie l'ordonnance de Charles X du 26 mars 1829 comme le premier texte officiel de l'histoire de l'enseignement des langues en France. C'est surtout au XX^e siècle, au moment même où l'enseignement populaire prend son essor, que

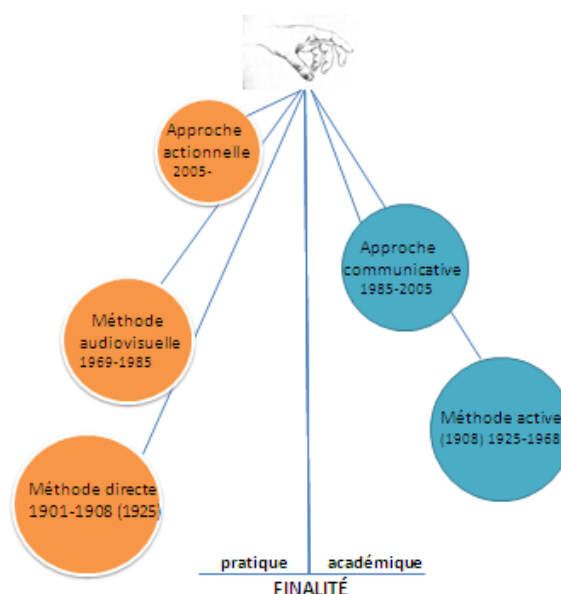
des textes émanant du Ministère de l'Instruction publique vont se succéder à une vitesse significative reflétant des choix idéologiques tranchés – choix qui vont s'opposer tout au long d'un siècle marqué au sceau de « l'ère scientifique » (Germain 1993 : 111), suivant la dichotomie traditionnelle exacerbée par le développement des théories linguistiques et des moyens technologiques. Ainsi, s'interroge-t-on non plus seulement sur la méthode mais sur la méthodologie, soit l'esprit de la méthode. Selon Puren, le terme de méthodologie s'applique en effet à

des formations historiques relativement différentes les unes des autres, parce qu'elles se situent à un niveau supérieur où sont pris en compte des éléments sujets à des variations historiques déterminantes tels que les objectifs généraux [...], les contenus linguistiques et culturels [...], les théories de référence [...], et les situations d'enseignement [...] (Puren 1988 : 17).

En ce sens, la méthodologie correspondrait à la « méta-méthode ». Dès lors, on peut effectivement relever aux XX^e et XXI^e siècles quelques grands ensembles historiques se distinguant par leurs choix d'objectifs et leur référence à des théories différentes (structuralisme, théories des actes de parole, pragmatique). Et dans un souci d'amélioration de l'enseignement des langues, ce sont les parutions de textes officiels, qui inscrivent ces ruptures épistémologiques. Ainsi, l'avènement de la méthode directe en 1901 a-t-il pour but de favoriser le développement de l'objectif pratique, en particulier dans ses réalisations orales, pour contrecarrer les effets de l'enseignement classique des langues vivantes calqué sur l'enseignement du latin et du grec, avec une prédominance de la traduction et de l'explication grammaticale et stylistique. La méthode directe s'appuie sur l'alphabet phonétique de Passy et Jones (développé entre 1896 et 1900) et sur le positivisme. C'est une rupture considérable par rapport à l'enseignement classique en ce que l'on prône désormais l'homologie des fins et des moyens (Puren 1988) : la L1 est bannie des cours, l'oral est privilégié. *A contrario*, l'introduction de la méthode active en 1925 (avec des éléments de réforme dès 1908) vise à réhabiliter l'enseignement de la culture et l'objectif formatif oubliés par la méthode directe, du moins dans les premières années de l'apprentissage. L'avènement de la méthode audiovisuelle en 1969 opère alors un mouvement inverse radical soutenu à la fois par des moyens technologiques modernes et par des théories linguistique et psychologique appliquées à l'enseignement. La méthode audiovisuelle française est à rapprocher de la méthode directe de 1908 qu'elle vient étayer à bien des égards. L'approche communicative introduite à partir de 1985 pour le collège et 1987 pour le lycée, qui réhabilite les objectifs culturels et intellectuels, marque une nouvelle rupture par rapport à la méthode audiovisuelle, rupture qui ressemble fortement à celle opérée par la méthode active en 1925, même si elle se fonde a priori sur une approche pragmatique. Aujourd'hui, depuis le milieu des années 2000, sans rompre véritablement avec l'approche communicative, l'approche actionnelle semble osciller de nouveau vers une approche moins culturelle et plus pratique de l'enseignement des langues.

On pourrait donc percevoir l'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues en France comme un mouvement de balancier entre deux extrêmes antagonistes, deux grands courants méthodologiques, privilégiant soit un objectif pratique, soit un objectif académique comme sur le schéma suivant :

Figure 1. Le balancier des objectifs privilégiés de l'enseignement de l'anglais en France



Ce mouvement d'alternance des objectifs d'enseignement peut sembler davantage imprimé par des choix institutionnels que par la méthode ou par l'approche proprement dite (ainsi en va-t-il en particulier de l'approche communicative relativement « dénaturée » par les Instructions officielles). Et ne peut-on y voir une manière « d'enterrer » provisoirement un courant méthodologique pour mieux le faire resurgir quelques années plus tard avec des fondements théoriques et/ou des appuis technologiques plus solides : la méthode audiovisuelle étant une forme de résurgence de la méthode directe, l'approche communicative et cognitive, une résurgence de la méthode active ?

2. Phénomènes de résurgence et de rémanence

2.1. Méthode audiovisuelle, résurgence de la méthode directe

Tout d'abord, prenons le cas de la méthode audiovisuelle. On lit dans l'Instruction de 1969 où elle est instaurée officiellement, en rupture radicale avec la méthode

active qui prévalait depuis 1925 : « Le premier objectif, le plus fondamental, est d'ordre pratique [...]. Durant tout le premier cycle, c'est ce but pratique que l'on doit se proposer avant tout ». Cet extrait de texte officiel n'est pas sans rappeler ce que Maguy Pothier qualifie de « coup d'état pédagogique », autrement dit l'introduction en France, en 1901, d'une méthode née en Allemagne qui obtient le soutien des créateurs de l'alphabet phonétique (Passy et Jones), et va s'exporter aux États-Unis avec les méthodes Berlitz (Pothier 2003 : 9) ; autrement dit, la méthode directe qui tente le « bain linguistique » et abandonne les objectifs culturels et formatifs au profit du seul objectif pratique – du moins dans les premières années de l'apprentissage. Comment expliquer cette résurgence de la primauté de l'objectif pratique au détriment des objectifs culturels et intellectuels ?

On note en 1969, dans le contexte sociétal que l'on connaît, un même élan de réforme qu'en 1901, une même volonté de rompre avec des modalités d'enseignement jugées trop académiques ou classiques. Mais cette fois, les innovations techniques rendent plus commodément applicable la référence permanente à la L2 par le biais d'enregistrements de locuteurs natifs. Ainsi, le fantasme de l'immersion dans la L2 qui avait présidé à l'instauration de la méthode directe – alors que le contexte institutionnel est presque aussi loin d'offrir les conditions de sa pleine concrétisation, réapparaît fortement. Ce qui n'est pas sans lien avec l'hypothèse du « *comprehensible input* » de Krashen (1985), hypothèse selon laquelle la production découle naturellement de la compréhension, ni avec sa conception d'un ordre naturel d'acquisition calqué sur la L1.

Outre ces liens théoriques avec l'acquisition de L1, la méthode audiovisuelle peut également s'appuyer sur une théorie linguistique qui faisait défaut à l'époque de la méthode directe, le structuralisme, associée à une théorie psychologique, le behaviorisme, fondée par J. B. Watson en 1913. Au plan linguistique, il s'agit plus particulièrement d'un courant appelé le distributionnalisme, comme le rappelle Puren dans son chapitre sur la méthodologie audio-orale, qui considère la langue selon deux axes, l'axe paradigmatique ou axe vertical, et l'axe syntagmatique ou axe horizontal (Puren 1988 : 294-295). D'un côté, le distributionnalisme induit la notion de « *pattern* », de modèle de langue, de « moule de phrases » permettant la construction à l'infini d'exercices pratiques. De l'autre, les travaux de Skinner viennent conforter un mode d'apprentissage comportementaliste que Daniel Gaonac'h résume ainsi : « si la conjonction entre comportement et renforcement, dans une situation donnée, est répétée, il y a apprentissage ». (2006 : 44). Et même si, en France, la méthode utilisée associe d'emblée image et son, autrement dit, ancre l'apprentissage de la langue dans un contexte situationnel lui conférant du sens, elle partage nombre de caractéristiques de son homologue américaine comme le rappelle Daniel Coste (1988: 67-68). La méthodologie sous-jacente à la méthode audiovisuelle française est issue des travaux de Petar Gubérina de l'Institut de phonétique de l'Université de Zagreb dans les années 50 et de son association avec Paul Rivenc de l'École normale supérieure de Saint Cloud qui fondent la méthode

Structuro-Globale Audio-Visuelle (SGAV). Cette méthode donne naissance à un manuel de FLE *Voix et Images de France* en 1962 et *Bonjour Line* en 1963 destiné aux enfants de 8 à 11 ans (Germain 1993 : 53). C'est cette méthode qui va gagner l'enseignement des langues vivantes quelques années plus tard. Au plan théorique, la méthodologie SGAV repose sur la théorie psychologique de la *Gelstat*, qui est une théorie holistique de la compréhension à partir de la perception – ici visuelle et auditive. Une progression grammaticale pilote le cursus, l'apprentissage se faisant par initiation, imitation et réactivation. Les préconisations de Krashen sur l'ordre naturel d'apprentissage des langues (calqué sur les observations en acquisition de L1) se retrouvent souvent dans les manuels de l'époque.

La méthode audio-orale apparaît comme une forme de méthode directe qui resurgit à un moment particulièrement propice à sa généralisation.

2.2. L'approche communicative et cognitive, résurgence de la méthode active

Citons un second exemple : l'approche communicative et cognitive introduite en 1985 pour le collège et 1987 pour le lycée, se fonde sur les travaux des linguistes pragmatiques et des fonctionnalistes (avec John Austin et les actes de parole, David Wilkins et son *Notional Syllabuses* (1977), et le *Threshold level* (Van Ek 1975) du Conseil de l'Europe) ainsi que des socioconstructivistes (Lev Vygotski, Jérôme Bruner) et des interactionnistes. Elle marque ainsi une rupture nette avec la méthode audiovisuelle qui l'a précédée et autorise une résurgence de la méthode active en adoptant comme elle une triple visée : communicationnelle, culturelle et intellectuelle. Ainsi, peut-on lire dans l'arrêté du 14 mars 1986 intitulé « Dispositions communes à l'ensemble des langues vivantes » (p. 15) :

Au lycée comme au collège, sans solution de continuité, l'enseignement conserve un triple objectif, communicationnel, culturel et linguistique. Il contribue aussi, de manière spécifique, à la formation générale des élèves. Instrument de communication, signe et expression des cultures des pays où on les parle, les langues vivantes étrangères sont aussi le moyen et l'objet d'une réflexion proprement linguistique. Une maîtrise reconnue en langue vivante étrangère ajoute aussi une valeur appréciable aux formations professionnelles, scientifiques ou technologiques de notre temps. Dans certains domaines nouveaux de production et de recherche, les connaissances et savoir-faire linguistiques se combinent à des connaissances et savoir-faire techniques.

Ce paragraphe est à rapprocher des instructions du 30 septembre 1938, rédigées sous l'impulsion du jeune ministre Jean Zay, stipulant que

l'enseignement des langues vivantes doit fournir aux élèves non seulement une méthode d'acquisition, mais des connaissances positives dont – à quelque moment que s'achèvent leurs études – ils puissent tirer parti, soit pour des besoins pratiques, voyages, travaux à l'étranger, relations d'affaires, correspondance, soit pour des études et pour toute documentation scientifique ou technique [...].

Le mot de communication n'apparaît pas mais les visées affichées – pratique, intellectuelle et culturelle ou scientifique – sont semblables. La seule différence

apparente est que si, en 1938, on tentait de rehausser la part de l'objectif pratique sur celles des objectifs culturels et intellectuels privilégiés depuis 1925 par la méthode active, en 1985-1987 on s'efforce de restaurer l'importance de ces deux derniers objectifs par rapport à un objectif pratique devenu hégémonique.

Ce rétablissement permet aussi de dresser un parallèle entre l'éclectisme de la méthode active (Delasalle 2001 : 107) et celui qui rejaillit au grand jour dans l'approche communicative, éclectisme qui, en 1938, ne faisait pas mystère de son opposition au dogmatisme holistique de la méthode précédente. Ainsi, dans la préface de son manuel *Istra's First English Book* (1938) parfaitement accordée aux nouveaux textes officiels qui y sont abondamment cités, son auteur, Le Bault, Inspecteur d'Académie, recommande-t-il pour l'enseignement de la grammaire de préférer la méthode analytique à la méthode « totalitaire ou globale » de la première décennie. Il préconise aussi de privilégier l'induction sur la déduction comme le fera, un demi-siècle plus tard, l'approche communicative :

la pratique de l'analyse ne nous a pas empêché de rester fidèle à la méthode d'induction ; le point de départ de chaque règle est toujours un ensemble de petites phrases bien connues de l'élève : l'analyse s'exerce toujours sur des acquisitions concrètes qu'elle résume, organise et coordonne [...]. (1938 : 5)

En fait, Le Bault applique la recommandation des textes officiels de l'époque qui rappellent l'importance de privilégier la pratique sur la réflexion, afin de minimiser au maximum la place de la langue 1 :

1.7.1 Suppression des *intermèdes* en français

1.7.2. Contre les excès de l'enseignement explicite de la grammaire : rappel du principe direct de l'enseignement de la langue par la langue : il importe que le désir de codifier définitivement les notions grammaticales ne conduise pas à négliger les exercices en langue étrangère : exposés, conversations, etc. (Instructions du 30 septembre 1938).

Mais ne peut-on également déceler ici, un phénomène de persistance de la méthode directe privilégiant l'objectif pratique ? S'il est indéniable que de forts points communs entre l'approche communicative et la méthode active ou la méthode audiovisuelle et la méthode directe existent bel et bien et confirment l'idée de résurgences à des moments propices, ne doit-on pas également s'interroger sur les ruptures proprement dites qui ne sont peut-être pas aussi marquées qu'il y paraît ? Ainsi des phénomènes de rémanence ou de persistance peuvent apparaître, tout comme des signes précurseurs.

2.3. Rémanence de la méthode directe dans la méthode active

La méthode active se distingue de la méthode grammaire-traduction utilisée au XIX^e siècle par le fait que l'oral y est une préoccupation réelle. En ce sens, instaurée officiellement en 1925, elle conserve néanmoins l'objectif pratique de la méthode directe. Les textes officiels de l'époque recommandent ainsi l'utilisation exclusive de la L2 (absence de traduction) pour l'enseignement du vocabulaire

avec illustration par l'objet ou par le contexte dans le cas de mots abstraits, ce qui était l'une des caractéristiques de la méthode directe :

La leçon de vocabulaire se fait en n'employant strictement que la langue enseignée ; pour les mots concrets on présente à l'élève l'objet ou l'image de l'objet dont on parle : on ne part pas d'un signe pour lui donner un autre signe comme équivalent ; on part de l'objet et l'on aboutit au mot étranger. Pour les mots abstraits, le sens jaillit du contexte : on a pris soin de chercher pour chaque vocable nouveau la parfaite phrase typique qui en présente le mieux la signification (Le Bault 1938 : 4-5).

L'on est également frappé par l'insistance des manuels de l'époque à enseigner la phonétique et à viser le « tout anglais ». La série de manuels Carpentier-Fialip des années 30 est tout à fait représentative de cette volonté d'éradiquer la place de la L1 dans le cours de langue. En parallèle, à la même époque, l'explication grammaticale préfigure souvent certains aspects des théories de l'énonciation introduites dans les textes officiels du milieu des années 90.

2.4. Préfiguration de la réflexion grammaticale des années 90 dans les manuels de la méthode active des années 1930

Si, dans le contexte de la méthode active, la phonétique revêt une importance particulière (enseignement systématique de l'alphabet, dictées phonétiques, etc.) – survivance de la méthode directe – on pourrait croire qu'elle demeure une sorte d'épiphénomène et n'est pas mise en relation avec le sens (comme dans l'approche énonciative de la fin du même siècle). Mais certains manuels de l'époque offrent des pages d'introduction consacrées à l'articulation phonatoire présentant des schémas très précis et des explications sur les phonèmes spécifiques à l'anglais, l'accent de mot et... l'intonation. Dans l'ouvrage de Le Bault (1938 : 21-22), les deux schémas intonatifs sont expliqués intrinsèquement et en relation avec le sens :

Il existe en anglais, du point de vue de l'intonation, deux types de phrases.

Type n° 1

Les syllabes accentuées forment une échelle descendante et sont unies jusqu'à la dernière à l'intérieur de laquelle l'intonation est descendante. [...] On emploie ce type d'intonation dans les cas suivants : affirmations indiscutables et définitives, interrogations particulières, exclamations et salutations, ordres et commandements. [...]

Type n° 2

Les syllabes accentuées forment une échelle descendante et sont unies jusqu'à la dernière à l'intérieur de laquelle l'intonation est ascendante si elle est finale. Si la dernière syllabe accentuée n'est pas finale, elle reste unie et les syllabes non accentuées qui suivent forment une échelle ascendante. [...] On emploie ce type d'intonation dans les cas suivants : affirmations laissant place à une interprétation, une mise au point ou un commentaire, soit de la part de celui qui parle, soit de la part de l'auditeur, interrogations générales, demandes, prières et sollicitations, énumérations, compléments placés en tête de la phrase.

Chaque emploi est également illustré d'un exemple et d'une frise graphique.

De telles explications peuvent être comparées à celles qui figuraient dans les textes

pour l'école primaire du 29 août 2002 (p. 18) :

Il faut entraîner l'élève à recourir à deux schémas intonatifs principaux :

Un schéma montant

- caractère ouvert, idée d'inachèvement, ton amical [exemples]

Un schéma descendant

- ton de l'objectivité, de l'assertion, de l'affirmation neutre, des questions en -WH, des listes fermées [exemples].

Ou encore à celles figurant dans les textes officiels pour la classe de Seconde du 25 août 2005 (p. 9) qui font le choix de la simplification tout en conservant le même esprit :

En ce qui concerne l'emploi des schémas d'intonation, le professeur pourra attirer l'attention des élèves sur l'impression de non-finalité ou de non-achèvement exprimée par l'emploi du schéma montant dans une phrase déclarative [exemples] Et la comparer avec le même exemple prononcé avec un schéma descendant [...] On fera remarquer que cette opposition se confond facilement avec la distinction certain/incertain.

Ceci permet de relativiser l'idée d'un progrès de l'histoire dans le domaine de l'enseignement des langues. Si les théories de l'énonciation sont venues expliciter de manière magistrale les intuitions de ces précurseurs, la transposition didactique efface en partie la différence.

2.5. Rémanence de la méthode active dans la méthode audiovisuelle

En 1965, soit quatre ans avant les textes de 1969 pour les classes de 6^e et 5^e qui vont introduire une méthode presque exclusivement orale, paraissent des Instructions pour la classe de Seconde. On y relève que la conception de la langue se modifie sous l'influence du structuralisme (en particulier des travaux de Bloomfield sur le bilinguisme, et de Skinner – *Verbal Behavior* est paru en 1957) et un programme grammatical est publié. Les structures de la langue doivent être présentées dans un contexte significatif. Pourtant, on y maintient les objectifs culturels et formatifs, on applique les exercices structuraux sur des énoncés extraits de textes littéraires, souvent dialogués certes, mais pas toujours. La référence à des théories linguistiques nouvelles n'efface pas totalement l'académisme traditionnel.

On lit dans les instructions de 1969 pour le lycée : « Dans le second cycle, un objectif culturel, sans lequel l'enseignement des langues vivantes n'aurait pas, même sur le plan pratique, sa pleine efficacité, viendra se combiner avec le premier objectif, sans jamais le supplanter ». On pourrait toutefois contester ce point de vue et considérer qu'il s'agit plutôt d'une préfiguration de l'approche communicative qui, vingt ans plus tard, s'emploiera à réhabiliter le texte littéraire. Qu'en est-il de ces éventuelles préfigurations ?

2.6. Préfiguration de l'approche communicative dans la méthode audiovisuelle

La méthode audiovisuelle française choisit d'emblée d'ancrer l'apprentissage de la langue dans une situation faisant sens, ce qui, en soi, préfigure déjà des choix ultérieurs.

De fait, l'approche communicative introduite au milieu des années 1980 s'annonce en amont dans des textes de 1977 pour le collège et de 1981 pour le lycée, comme le rappelle Danielle Chini (1996 : 19). Dès 1977 en effet, des textes paraissent pour le collège où l'on souligne l'importance de prendre en compte la réalité de la communication et où l'on encourage à utiliser des supports reflétant la vie quotidienne mais aussi la réalité socio-culturelle et proprement culturelle des « peuples » dont on étudie la langue. La méthode audio-visuelle n'est pas abandonnée mais la part de l'écrit (composante à part entière de la communication) retrouve une certaine place.

En 1981, un programme grammatical paraît pour la classe de Seconde. Ce programme est à orientation fonctionnelle (sans doute influencé par les travaux du Conseil de l'Europe sur le *Threshold Level*, ancêtre du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL), et c'est ce programme qui sera repris dans les textes de 1987 confirmant clairement la référence à l'approche communicative et cognitive. On peut noter aussi que, dès 1977, le manuel de 2nde *Say what you Mean* introduisait des encarts notionnels-fonctionnels.

2.7. Quelques phénomènes de rémanence dans l'approche communicative et cognitive

On note également la persistance de l'apprentissage comportementaliste dans les pédagogies dites de l'encouragement associées à l'approche communicative.

C'est Burrhus Frederic Skinner qui a le premier développé l'idée que l'on pouvait associer les théories du langage à la théorie psychologique comportementaliste. Il souscrit à l'idée que nous apprenons par essais et erreurs et que la pensée, le langage sont des comportements humains. Il adapte à la pédagogie le processus « stimulus, réponse, renforcement », l'expérience représentant le stimulus, ou *input* ; l'action la réponse, ou *output*, et le renforcement, la récompense ou la punition. Il rejette le terme de conditionnement, le renforcement étant selon lui une conséquence indispensable de la réponse. Skinner considère que l'échec de l'apprentissage chez l'élève est dû à l'absence de renforcement. Très vite, il ne retient que le renforcement positif et écarte la punition. Il s'agit de féliciter, ou d'encourager jusqu'à ce que la bonne réponse soit donnée. Ce qui n'est pas sans rappeler l'attitude bienveillante de l'enseignant telle qu'elle est préconisée aujourd'hui. La différence étant que, dans le cas de la théorie comportementaliste, on s'efforce de créer des conditions qui éliminent les risques d'échec alors que dans l'approche communicative on se positionne à l'inverse. « Une possibilité, écrit Skinner, consiste à éliminer les

conditions qui donnent naissance au comportement à bannir. Nous pouvons éviter la punition inhérente à toute erreur en construisant des programmes dans lesquels l'élève n'en commet pas. » (Skinner 1968 : 223). Cette conception prend l'exact contre-pied des travaux de Selinker ou de Pit Corder sur l'interlangue et des réflexions d'Anne-Claude Berthoud et d'André Gauthier sur l'erreur autant que de la théorie constructiviste de l'apprentissage. Pourtant, les machines à apprendre et les programmes inventés par Skinner ne sont pas sans rappeler nos ordinateurs et nos logiciels contemporains. Si la réponse est correcte, l'appareil passe à l'item suivant. Les erreurs sont totalisées. Aujourd'hui, dans les logiciels d'apprentissage des langues, c'est le nombre de réponses positives qui est comptabilisé, et les machines sont plus souples mais les scénarios sont souvent fondées sur le principe : expérience, action, récompense (valorisation).

On pourrait encore citer la persistance, à travers les époques, du commentaire de texte pour l'épreuve du baccalauréat, la persistance de la recommandation du tout anglais que dénonce Claudine Martina (2005) pour les l'enseignement à l'école élémentaire, malgré les travaux d'Eric Hawkins (1985) sur le *language awareness* ou ceux de Michel Candelier sur *l'Éveil aux langues* (2003, 2008).

Si l'on a dit que les phénomènes de résurgence s'expliquent en partie par l'émergence de nouvelles théories comment expliquer les phénomènes de persistance ? Chini (1996 : 11) fournit une réponse très éclairante :

Comprendre ce qui fait la spécificité de la problématique actuelle implique un retour en arrière et une exploration des états antérieurs des textes officiels. En effet, l'institution est, par nature, conservatrice et évite, quand elle le peut, les changements radicaux. Plus que des ruptures fondamentales, les évolutions semblent, le plus souvent, n'être que le résultat de mises à jour de l'ancienne orthodoxie. Un corps d'instruction donné est donc le plus souvent constitué de strates successives, les législateurs conservant de chaque étape les orientations qui se sont révélées efficaces et en impulsant de nouvelles qui sont inspirées des résultats de la recherche dans les domaines scientifiques concernés.

Les phénomènes de rémanence ou de préfiguration s'expliqueraient donc, malgré les apparences, par une volonté institutionnelle d'intégration plutôt que d'exclusion des données, – la recherche d'une solution de continuité, précisément.

Et c'est précisément cette volonté intégrative qui est à l'origine d'un tel va-et-vient chaotique et harmonieux à la fois. Les conclusions de Danielle Chini sont à rapprocher de l'analyse de Claude Germain. Ainsi, lorsque ce dernier rend compte de la méthode intégrative canadienne (que l'on pourrait considérer comme une alternative à l'approche communicative) et qui entend tenir compte des tendances et des évolutions théoriques ou technologiques jusque dans la salle de classe, il cite trois attitudes possibles (1993 : 176) :

Ces données ou tendances ne font que confirmer les principes existants. L'approche ne s'en trouve que renforcée et reste donc inchangée ;
Ces données ou tendances sont considérées inexactes ou indésirables. L'approche les

rejette et reste donc inchangée ;

Ces données ou tendances, jugées valables, contredisent un élément de la théorie. Il faut donc modifier l'approche, de manière à en tenir compte, tout en maintenant la cohérence sur tous les plans. Si on ne peut pas le faire, l'approche perd sa raison d'être.

Dans quelle mesure ces trois cas de figure correspondent-ils à l'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues en France ? Les deux premiers ne rendraient pas compte des ruptures effectuées ; le troisième répond des phénomènes de rupture observés. Il faudrait ajouter un quatrième modèle qui ajouterait à la troisième proposition l'idée d'une évolution cyclique avec des retours en arrière permettant d'intégrer des éléments en une sorte de progression en spirale.

D'une certaine manière, rien de cela n'est étonnant : non seulement les méthodes et les idées qui les sous-tendent se voient adoucies par des théories nouvelles qui les font resurgir au grand jour à intervalles réguliers, blason soudain redoré, mais encore, elles persistent malgré les ruptures affichées, semblant s'ajouter en strates successives, s'entremêler les unes aux autres. La vérité est qu'une méthode ne meurt jamais.

Mais que dire aussi du « décalage horaire pédagogique » ? À quelle distance des textes officiels les pratiques pédagogiques se tiennent-elles ? Citons en exemple la perspective actionnelle du CECRL à laquelle s'adosent en particulier les textes officiels de l'école élémentaire (2007), du collège (2005 et 2007) et du lycée (2010) aujourd'hui et qui semble susciter la mise en place – après tant d'années – de jeux de rôle typiques de l'approche communicative. Est-ce à dire qu'une méthode ne commence réellement à vivre qu'à l'annonce de sa disparition ? Dans ce cas, ne risque-t-on pas de perdre le fil, la certitude pédagogique ? Comment donner du sens à l'éclectisme d'aujourd'hui ?

3. Vers une troisième voie ?

3.1. L'impossible réconciliation

Pour Danielle Bailly, l'éclectisme, qui tient toute méthode pour pertinente dès lors qu'elle favorise un apprentissage, apparaît comme un danger potentiel. Selon elle, la finalité de l'enseignement des langues doit être clairement définie d'un point de vue éthique. Ainsi, dès le milieu des années 70 initie-t-elle un courant – l'approche conceptualisatrice de l'enseignement des langues – courant perpétué aujourd'hui par le Geped – en réaction à la méthode audiovisuelle qu'elle juge manipulatrice dès lors qu'on l'ampute de la réflexion sur la langue (Bailly 1990, cité par Tardieu 2008 : 37) :

Quelle tentation en effet ce pourrait être, si l'on n'y prenait garde, pour certains 'gourous' rongés de puissance, qui voudraient manipuler des sujets humains pour en faire de dociles exécutants ! Quels étranges rapprochements on pourrait faire entre de telles options « formatives » et certains choix, strictement économiques ou idéologiques, où l'on martèle, par la publicité ou la propagande, des conditionnements

d'achat ou de comportement dans l'esprit de clients ou de citoyens ! L'univers orwellien, de quelque bord idéologique qu'il se réclame, se profilerait à l'horizon de telles pratiques, si des précautions éthiques indispensables n'y étaient apportées...

Les grands ensembles méthodologiques ne sont pas neutres. Avec le recul du temps, les phénomènes de résurgence, de rémanence et de préfiguration que l'on vient d'évoquer peuvent s'expliquer par l'inscription permanente de l'enseignement des langues dans deux grands univers de croyance à la fois : l'académisme et le pragmatisme. Ces deux univers sont corrélés à deux traditions de l'enseignement : court (menant au brevet et au brevet supérieur) et long (menant au baccalauréat et à l'université). Chini (1997 : 17) cite à cet égard les programmes de 1958 pour les cours complémentaires :

L'ambition du linguiste dans un cours complémentaire est moins d'initier ses élèves aux particularités d'une langue considérée comme un ornement de l'esprit que de leur fournir un instrument de travail dont ils pourront se servir plus tard avec profit dans la carrière qu'ils auront choisie.

Au départ, l'antagonisme n'existait pas puisqu'il ne s'agissait pas des mêmes élèves, les deux filières étant bien séparées.

En fait, toute tentative de réconciliation de ces deux univers de croyance est bel et bien risquée : Un manuel au moins l'a tenté, en 1959, quinze ans avant la création du collège unique². À travers cet extrait de la table des matières de, l'ouvrage, on perçoit la volonté des auteurs de concilier visée pragmatique et visée académique dans l'enseignement de l'anglais.

<i>CONTENTS</i>	
<i>PART ONE: THE ACTION AND THE WORD</i>	
<i>1-Writing a letter</i>	13
<i>The Birthday Letter (A sketch)</i>	14
<i>Post Haste, by Colin Howard</i>	15
<i>2-Playing a gramophone record</i>	17
<i>Technical difficulties</i>	18
<i>A Strauss Waltz at a Florentine Villa, by Somerset Maugham</i>	19
<i>3-Making a cup of tea.</i>	21
<i>The Cup That Cheers (A sketch)</i>	22
<i>Tea at Mr Chips's, by James Hilton</i>	23

Ainsi, chaque unité commence-t-elle par une série de vignettes accompagnées de légendes qui décrivent une action de la vie quotidienne; puis les éléments sont repris dans un dialogue en langue soutenue, comportant des didascalies, et destiné à être joué par les élèves ; enfin, un texte littéraire (emprunté à la littérature de jeunesse ou autre), centré sur la même thématique, vient clore le chapitre.

Cette volonté intégrative est reine à l'heure actuelle où la visée pragmatique du CECRL s'affiche désormais dans tout le cursus français de l'école au lycée, avec un accent mis sur les compétences de l'oral et l'orientation socioculturelle des

² Richard, P.M. & W. Hall. 1959. *L'anglais par l'action*, classe de Troisième. Classiques Hachette.

programmes. En parallèle, l'étude de textes littéraires et le développement de l'argumentation demeurent des objectifs privilégiés du lycée. Le CECRL lui-même peut être lu comme un modèle de dichotomie reflétant la même difficulté d'allier des objectifs dont l'antinomie remonte à la tradition lointaine évoquée au début de cet article. En effet, les descripteurs de niveau semblent présenter un clivage important entre le niveau B1 et le niveau B2 qui sont précisément les niveaux de départ (idéalement) et d'arrivée du lycée. La dimension pragmatique semble ainsi caractéristique des niveaux A1 à B1 tandis qu'à partir de B2, l'approche académique peut retrouver son territoire naturel (lecture de textes littéraires, développement du discours argumentatif, langue de spécialité, etc.). L'approche actionnelle pourtant prometteuse ne résout donc pas la dichotomie repérée au départ, si tant est que cela soit possible.

Une réflexion sur les théories de l'apprentissage permettra peut-être de mieux comprendre la raison de cette difficulté.

3.2. Théories de l'apprentissage

Parallèlement à ces deux univers de croyance, s'opposent deux grands courants méthodologiques fondés sur deux théories antagonistes de l'apprentissage : d'un côté le constructivisme et de l'autre le comportementalisme, soit l'idée qu'une langue s'apprend par l'action ou l'interaction avec autrui dans un contexte significatif (Piaget, Vygotsky, Bruner), ou celle qu'une langue s'apprend par la création d'automatismes (Skinner). Et c'est peut-être ce double conflit jamais entièrement examiné sans passion qui est à l'origine d'une oscillation extrême du balancier.

À titre d'exemple, l'approche communicative qui prétend apprendre à communiquer en communiquant a partiellement échoué si l'on prend en compte les résultats des évaluations internationales. Les difficultés semblent assez proches de celles rencontrées par les méthodes d'immersion dont les limites ont été mises à jour dans les travaux de Swain (1985, 1995, 2000) comme le rappelle Gaonac'h (2006) avec des risques de « fossilisation », les apprenants créant une sorte de « *pidgin* de classe » lié à un type de contenu. Gaonac'h souligne en particulier l'importance de la qualité des « *inputs* », qualité qui peut effectivement décroître avec la volonté des enseignants de privilégier les contenus sur la forme, dans le cas de l'enseignement de type EMILE par exemple. En privilégiant, dans ses fondements théoriques même, le message sur la forme, cette approche a de fait autorisé l'abandon des pratiques de création d'automatismes et d'apprentissage par répétition et imitation de la méthode précédente.

Pourtant, dans *L'enfant aux deux langues*, Claude Hagège (2006 : 62) souligne l'importance de la création d'automatismes en particulier pour l'apprentissage du lexique :

C'est précisément parce que la syntaxe est pourvoyeuse de moyens paraphrastiques de

tourner une difficulté, qu'il faut enseigner dès le début aux enfants les automatismes lexicaux tels que les possèdent les locuteurs de naissance. Car, contrairement aux phrases, qui appliquent des règles, ces automatismes ne peuvent être déduits, et l'on a d'autre choix que de les apprendre.

Gaonac'h (2006 : 149) reprend à son compte les recommandations de Hagège sur la création d'automatismes lexicaux et souligne également l'importance de construire de « bons » automatismes, « c'est-à-dire des automatismes qui permettent, de par leur acquisition très précoce, de contourner rapidement et aisément ce que l'on pourrait considérer comme les obstacles les plus marquants d'une langue. » Il cite le cas de l'anglais où font figure, selon lui, d'« excellents candidats » pour la définition de « réflexes de base » : « l'accent tonique dans la phrase (et, de manière plus générale, l'importance de la prosodie et du rythme), les deux présents, l'article zéro. » Gaonac'h cite l'expression de Gubérina selon qui l'apprenant est un « malentendant ». Créer des automatismes ne veut pas dire que l'on fait répéter ou réécouter le même segment sans tenir compte du « crible phonologique » induit par la langue maternelle. Gaonac'h cite à cet égard l'importance d'entourer le son difficile de sons proches reconnaissables par l'apprenant, ou encore de proposer une écoute filtrée des sons, favorisant la bande optimale du son-cible. (2006 : 151). L'apport majeur de Gaonac'h est de réconcilier les deux approches, de ne pas stigmatiser l'une comme erronée pour encenser l'autre.

[Notre propos] est de montrer que la question de l'automatisation peut et doit être traitée, y compris dans le cadre des approches de la langue qui mettent en exergue les fonctions de communication du langage, et le caractère éminemment flexible, voire créatif, des compétences liées à ces fonctions (Gaonac'h 2006 : 152).

Pourquoi opposer les théories et les préceptes didactiques ? Certes, il n'est ni possible ni souhaitable a priori de vouloir concilier des conceptions antagonistes. Jean-Paul Narcy-Combes ouvre cependant une porte au chercheur en utilisant l'analogie avec le polythéisme à propos de la posture du chercheur : « Le polythéiste, à l'encontre du monothéiste, ne rejette donc pas, idéalement, les diverses théories, même si elles sont contradictoires. Il cherche à aller au-delà de ces contradictions » (2005 : 79). La démarche du psychologue Albert Bandura est très significative à cet égard. Il analyse le fonctionnement psychologique à travers une causalité réciproque triple selon le modèle triadique : personne, environnement, comportement. Sa théorie sociocognitive de l'agentivité ne rejette pas les thèses comportementalistes, mais les intègre et les dépasse en offrant un modèle élargi que l'on pourrait résumer ainsi : « les individus sont au moins partiellement maîtres de leur destinée » (Bandura 2001 : 52, cité par Carré 2004 : 30). D'autres notions seraient à prendre en compte pour fonder l'éclectisme contemporain : toujours chez Bandura, celle d'apprentissage vicariant ou modelage qui s'entend non pas comme un simple mimétisme mais comme un travail d'observation active menant au dépassement du modèle. Pour Bandura (2007) les quatre facettes du modelage sont les suivantes : l'attention, la mémorisation, la reproduction et la motivation.

Les recherches de Giacomo Rizzolatti et Sinigaglia Corrado sur les neurones miroir (2008), ces neurones qui nous permettent de comprendre les actes et les intentions d'autrui, nous invitent aussi à nous interroger sur la relation entre imitation et apprentissage. Ainsi, fonder l'éclectisme sur des théories jugées non pas antagonistes mais partielles et potentiellement génératrices, ensemble, d'une nouvelle théorie qui les transcende paraît indispensable, à l'heure actuelle, pour répondre à la complexité de la tâche.

Conclusion

Somme toute, cette survivance d'une ou plusieurs méthodes à l'intérieur d'une autre est d'autant plus perceptible que l'approche communicative a, selon Puren, « fossoyé la cohérence méthodologique qui organisait la didactique et ouvert la voie à une créativité méthodologique qui est un appel aux enseignants à faire, défaire, refaire les cohérences suscitées dans les constructions de ce genre » (Puren 1995, cité par Piccardo & Yaïche 2005 : 448-449). On peut penser aussi que le XXI^e siècle se méfie du dogmatisme autant que du schématisme théorique. Pour autant, l'éclectisme induit par le travail du temps doit, à notre avis, être étayé par la recherche et ne pas se développer de manière sauvage. Ainsi, l'approche actionnelle contemporaine qui semble vouloir faire osciller le balancier de nouveau dans l'autre sens pourrait constituer une troisième voie à condition qu'elle ne tombe pas, à son tour, dans le dogmatisme ni dans l'éclectisme indifférent.

On peut se risquer à donner quelques exemples dans une perspective additionnelle envisageant la complémentarité des théories sous-jacentes plutôt que leur antagonisme :

- faire pratiquer la répétition, la création d'automatismes dans des activités de type micro-tâches) pour les éléments de la L2 qui s'y prêtent (lexique et traits caractéristiques d'une langue) ;
- faire pratiquer des jeux de rôle ou des interactions vraisemblables dans des scénarios réalistes et attractifs socialement parlant ;
- faire observer des locuteurs en situation de réussite, faire pratiquer l'imitation, le pastiche ;
- faire pratiquer la langue dans des activités qui aient du sens, pouvant contribuer à la communauté environnante (DNL, projet ancré dans une réalité extra-scolaire, théâtre, etc.) ;
- faire réfléchir sur les langues, les peuples et les cultures, etc.

L'éclectisme contemporain pourrait s'organiser, en se fondant sur la richesse et non sur la réduction théorique, sur l'addition et la synthèse plutôt que sur la soustraction, de manière à éviter de trop grandes oscillations du balancier des méthodes dans notre pays, avec, pour corollaire à l'enthousiasme, quelques années plus tard, la désillusion.

Références bibliographiques

- Bailly, D. 1990. « Approche conceptualisatrice de l'enseignement des langues et choix de société ». Colloque de Cerisy, *Innovations*, 18, Quatrième tr.
- Bandura, A. 2001. « Social cognitive theory: An agentic perspective ». *Annual Review of Psychology*, 52 : 1-26.
- Bandura, A. 2007. *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*, traduction de Jacques Lecomte, préface de Philippe Carré. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Bange P., R. Carol & P. Griggs. 2005. *L'apprentissage d'une langue étrangère, Cognition et interaction*. Paris : L'Harmattan.
- Candelier, M. 2003. *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Paris : De Boeck.
- Candelier, M. 2008. « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre ». *Cahiers de l'ACEDLE*, vol. 5 : 65-90.
- Carré, P. 2004. « Une psychologie pour XXI^e siècle ? ». *Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes, Savoirs, N° hors-série* « De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle, autour de l'œuvre d'Albert Bandura ». Paris : L'Harmattan.
- Chini, D. 1996. « Quelques aspects de la problématique linguistique de l'enseignement de l'anglais dans le secondaire. Évolution historique des textes officiels et courants actuels ». Thèse de doctorat, sous la direction de Danielle Bailly, Université de Paris VII, soutenue le 14 décembre 1996.
- Clavères, M.-H. 1982. « L'enseignement de l'anglais dans les classes de sixième et cinquième : quelques problèmes de didactique ». Thèse de 3^e cycle en linguistique, 1981, Université Paris 7. Paris : APLV.
- Coste, D. 1988. « Circulations méthodologiques au début des années 70 ». *Les langues modernes, n° 1, 1988*, « D'une Langue à l'autre : les didactiques ». APLV.
- Delasalle, D. 2001. *Le futur professeur d'anglais*. Paris : Belin.
- Gaonac'h, D. 2006. *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère*. Paris : Hachette éducation.
- Germain, C. 1993. *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Coll. Des langues étrangères, dirigée par R. Galisson. Paris : Clé International.
- Hagège, C. 2006. *L'enfant aux deux langues*. Paris : Odile Jacob.
- Hawkins, E. W. 1987 [1985]. *Awareness of language: An introduction (revised edition)*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Krashen, S. 1985. *The Input Hypothesis*. Harlow : Longman.
- Le Bault, L. 1938. *Istra's First English Book*. Paris : Librairie Istra.
- Martina, C. 2005. *L'autonomie en classe d'anglais : un défi*. Paris : Belin.
- Montagne-Macaire, D. (coord.) 2007. *Méthodologie de recherche en didactique des langues. Les Cahiers de l'ACEDLE n° 4*. Strasbourg.
- Narcy-Combes, J.-P. 2005. *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Collection autoformation et enseignement multimedia (dir.

- F. Demaizière). Paris : Ophrys.
- Piccardo, E. & F. Yaïche. 2005. « Le manuel est mort, vive le manuel ! Plaidoyer pour une nouvelle culture d'enseignement et d'apprentissage ». In Puren, C. (coord.). *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, n° 140, octobre-décembre 2005, « Interdidacticité et interculturalité ». ELA, Didier érudition, Klincksieck : 443-485.
- Pothier, M. 2003. *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Paris : Ophrys.
- Puren, C. 1988. *Historique des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan, Clé international.
- Puren, C. 1995. « Des méthodologies constituées et de leur mise en question ». *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, janvier 1995 : 2.
- Puren, C. (coord.) 2005. *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, n°140, octobre-décembre 2005, « Interdidacticité et interculturalité ».
- Riché, P. 1989. *Écoles et enseignement dans le haut moyen âge. Fin du V^e s. - milieu du XI^e s.* Paris : Picard.
- Rizzolatti, G. & S. Corrado. 2008. *Les neurones miroirs*, Paris : Odile Jacob, coll. Sciences.
- Skinner, B. F. 1957. *Verbal Behaviour*. Copley Publishing Group.
- Skinner, B. F. 1968. *La révolution scientifique de l'enseignement*. Bruxelles : Charles Dessart éditeur, coll. « Psychologie et sciences humaines ».
- Swain, Merrill. 1985. « Communicative competence: Some roles of comprehensive input and comprehensible output in its development ». In Gass, S. & C. Madden (Eds.). *Input in second language acquisition*. Cambridge, MA : Newbury House Publishers.
- Swain, M. 1995. « Three functions of output in second language learning ». In Cook, G. & B. Seidelhofer (Eds.). *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honor of H. G. Widdowson*. Oxford : Oxford University Press, 125-144.
- Swain, M. 2000. « The Output Hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue ». In Lantolf J. P. (dir.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford : Oxford University Press, 97-114.
- Tardieu, C. 2008. *La didactique des langues en quatre mots-clés : communication, culture, méthodologie, évaluation*. Paris : Ellipses.
- Van Ek, J. A. 1976. *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. Strasbourg (Council of Europe) : Longman.
- Watson, J. B. 1913. « Psychology as the Behaviorist Views it ». *Psychological Review*, 20 : 158-177.
- Wilkins, D. 1977. *Notional Syllabuses: A taxonomy and Its Relevance to Foreign Language Curriculum Development (Paperback)*. Oxford : Oxford University Press.

Textes officiels cités

- Ordonnance du Roi du 26 mars 1829 concernant l'administration supérieure de l'Instruction publique, les facultés de droit, les facultés de médecine, les écoles secondaires de médecine, les collèges royaux et municipaux, les institutions et pensions et les écoles primaires protestante.* Signé Charles, par le Roi, le Ministre Secrétaire d'État au Département de l'Instruction Publique, H. de Vatimesni. *Bulletin universitaire, T.1, n°1 à 20.* Paris, Imp. Royale, févr.1830, 176-190.
- Arrêté du 15 septembre 1829 sur l'enseignement des langues vivantes dans les collèges royaux.* Signé Montbel. *Bulletin universitaire, t.1, n°1 à 20.* Paris, Imprimerie Royale, févr.1830, 366-367.
- Instructions du 30 septembre 1938 relatives à l'application des arrêtés du 30 août 1937 et du 11 avril 1938 fixant les programmes du second degré (2e éd.).* Paris : Vuibert.
- Instructions ministérielles pour l'enseignement de l'anglais dans les cours complémentaires du 1^{er} juin 1958.*
- Instructions relatives à l'enseignement des langues vivantes en classe de seconde.* Note n° 65-296 du 30 juillet 1965.
- Instructions relatives à l'enseignement des langues vivantes.* Circulaire n° IV 69-364 du 28 août 1969.
- Objectifs de l'enseignement des langues vivantes au collège.* Circulaire n° 77-158 du 29 avril 1977.
- Programmes, horaires et instructions, Classes de collège.* 1989 (1^{er} éd. 1985). Ministère de l'Éducation Nationale, CNDP.
- Programmes, horaires et instructions, Classes de lycée.* Rééd. 1996 (1^{er} éd. 1987). Ministère de l'Éducation Nationale, CNDP.
- Enseigner au collège, anglais, Programmes et accompagnement.* 1998. CNDP.
- Nouveaux programmes de collège, Palier 1.* B.O.E.N. hors série n° 6 du 25 août 2005.
- Nouveaux programmes de collège, Palier 2.* B.O.E.N. hors série n° 7 du 26 avril 2007.
- Anglais, classe de seconde générale et technologique.* B.O.E.N. n° 7 du 3 octobre 2002.
- Anglais, classe de seconde générale et technologique, accompagnement des programmes.* Décembre 2003. CNDP.
- Programme transitoire d'enseignement des langues étrangères ou régionales au cycle des approfondissements à l'école primaire.* B.O.E.N. hors série n° 4 du 29 août 2002.
- Anglais, programme d'enseignement des langues vivantes en classe de première des séries générales et technologiques.* B.O.E.N. hors série n° 7 du 28 août 2003.
- Anglais, programme d'enseignement des langues vivantes en classe de terminale des séries générales et technologiques.* B.O.E.N. hors Série n° 5 du 9 septembre 2004.

Claire Tardieu est professeur des universités en didactique de l'anglais à l'Université Sorbonne Nouvelle Paris 3. Elle est directrice adjointe de l'UFR LLCSE. Elle fait partie de l'équipe de recherche EA 4398 - Langues, Textes, Arts et Cultures du Monde Anglophone (PRISMES), axe SESYLIA (Semantics and Syntax, Language In Action). Ses recherches portent principalement sur l'évaluation et la certification, ainsi que sur l'épistémologie de la discipline, l'interculturel et la formation des enseignants.
<claire.tardieu@univ-paris3.fr>