



COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE

L'enseignement d'une langue comme matière scolaire : influences théoriques

Michael FLEMING

ETUDE PRELIMINAIRE
Langues de scolarisation

Division des Politiques linguistiques, Strasbourg

www.coe.int/lang/fr

L'enseignement d'une langue comme matière scolaire : influences théoriques

Michael FLEMING, *Université de Durham, Royaume-Uni*

Conférence intergouvernementale

Langues de scolarisation: vers un Cadre pour l'Europe

Strasbourg, 16-18 octobre 2006

Les vues exprimées dans la présente étude sont celles de l'auteur ; elles ne reflètent pas nécessairement celles du Conseil de l'Europe.

Toute correspondance relative à cette publication ainsi que toute demande de reproduction ou de traduction totale ou partielle du document doivent être adressées au Directeur de l'éducation scolaire, extrascolaire et de l'enseignement supérieur du Conseil de l'Europe (F-67075 Strasbourg Cedex) .

La reproduction d'extraits est autorisée, sauf à des fins commerciales, à condition que la source soit mentionnée.

Division des Politiques linguistiques

DG IV - Direction de l'éducation scolaire et extra-scolaire et de l'enseignement supérieur
Conseil de l'Europe, F - 67075 Strasbourg Cedex

Sommaire

Introduction	5
1. Langue et sens	6
2. Langue et apprentissage	7
3. Acquisition du langage et développement	8
4. Théorie littéraire	9
5. Théorie et pédagogie	10

Synthèse

Davantage peut-être que toute autre composante d'un programme d'enseignement, la langue comme matière scolaire a suscité diverses traditions et orientations, influencées par des théories issues de disciplines différentes, dont la psychologie, la linguistique et la philosophie. Un « Cadre pour l'enseignement des langues » devrait évoquer (à la fois dans le document lui-même et dans les documents annexes) quelques-unes des grandes réflexions qui ont influencé la pratique pédagogique de l'enseignement de la langue comme matière scolaire, et il devrait aider ses utilisateurs à situer leur propre approche par rapport à ces différentes perspectives théoriques.

Introduction

L'étude de la langue est un sujet tellement vaste qu'elle est envisagée sur le plan théorique sous des angles nombreux et variés. La psychologie, la linguistique, la philosophie et de nombreuses autres disciplines ont beaucoup à nous apprendre sur la nature du langage et son fonctionnement dans la société. Si l'on fait de la littérature une composante des langues de scolarisation, la gamme des influences théoriques s'élargit encore, pour englober aussi la théorie littéraire et les théories de la culture. Un « Cadre pour l'enseignement des langues » devrait évoquer (à la fois dans le document lui-même et dans les documents annexes) certaines des grandes réflexions qui ont influencé la pratique pédagogique de l'enseignement de la langue comme matière scolaire. Ce domaine a connu des changements considérables, ces dernières décennies D'où la nécessité d'un « Cadre pour l'enseignement des langues » qui rassemblerait les concepts, les théories et les recherches ayant guidé la pratique, pour aider les utilisateurs à réfléchir sur leurs propres démarches et approches. La langue comme matière scolaire, peut-être davantage que toute autre discipline du programme, a suscité des traditions et des orientations concurrentes ; il convient d'en décrire les grandes lignes et d'étudier ces différentes positions en les replaçant dans le contexte théorique correspondant.

Plusieurs disciplines théoriques participent à la réflexion sur la langue. Il peut donc être judicieux de considérer qu'il y a, non pas *une* théorie du langage, mais de multiples approches théoriques, issues de différentes perspectives, qui se complètent et s'éclairent mutuellement. Il importe d'examiner comment chaque perspective influence directement la pratique dans la salle de classe, ou du moins sous-tend implicitement

des pratiques pédagogiques particulières. Souvent, des notions relevant de différentes disciplines ont des acceptions connexes qui se recouvrent en partie. Ainsi, l'expression « langue en situation » (« language in use ») est utilisée en psychologie dans le domaine de l'acquisition du langage (pour désigner, par exemple, la première forme sous laquelle, pense-t-on, s'acquiert le langage), en philosophie (pour indiquer que la langue a un sens dans un contexte culturel) et en linguistique (où elle renvoie à la langue utilisée dans un contexte social, par opposition à la langue envisagée du point de vue de sa forme ou de sa structure). Dans chaque discipline, l'expression « langue en situation » a un sens légèrement différent, ce qui risque de provoquer des malentendus. Par conséquent, de même qu'il peut être difficile de communiquer *par* la langue, communiquer *sur* la langue n'est pas toujours évident et entraîne parfois des confusions.

1. Langue et sens

Lorsqu'on parle de la langue, on commence généralement par rappeler ses différentes fonctions : elle sert non seulement à communiquer des idées, mais aussi à exprimer des émotions, à favoriser la compréhension, à renforcer des interactions sociales, etc. Répertorier ces fonctions permet de se rendre compte de l'importance fondamentale du langage dans les cultures humaines et de comprendre son pouvoir. Cependant, en particulier dans le contexte des langues de scolarisation, il est aussi utile d'attirer l'attention sur les limites du langage, qu'on peut mettre en évidence en examinant la relation entre langue et sens. On estime communément que la langue fait sens parce qu'elle est liée à la réalité à laquelle elle renvoie de manière directe. En effet, lorsqu'un convive dit : « Passez-moi le sel » et que le sel circule ensuite effectivement autour de la table, cela laisse penser qu'une relation simple unit le mot « sel » à l'objet lui-même. Néanmoins, en réfléchissant un peu, on constate que cela ne se vérifie pas pour des termes moins concrets, tels que « intelligence », « éducation », « langue » ou « littérature » (et de nombreux philosophes objecteraient que cette conception du sens ne s'applique pas à tous les types de langage). Le sens d'un mot comme « intelligence » dépend du contexte culturel dans lequel il est utilisé et le lien entre le mot et son sens est le résultat d'une négociation tacite. Le sens n'est donc pas fixé ni déterminé (par exemple, de nombreux pédagogues estiment aujourd'hui qu'il n'y a pas « une » intelligence, mais plusieurs formes d'intelligence). Cette relation souple entre mot et sens montre aussi comment la langue peut servir à orienter la pensée, sans que les locuteurs en soient nécessairement conscients. Par exemple, l'emploi du terme générique de « langage » peut occulter des différences entre l'écrit et l'oral. L'acquisition du langage est souvent considérée comme un processus naturel, mais cela ne se vérifie peut-être que pour le langage parlé ; en effet, on peut alléguer que l'acquisition de l'écrit ne se fait pas naturellement et qu'elle nécessite un enseignement plus formel (le même argument peut s'appliquer, dans la langue parlée, au registre soutenu, qui ne s'acquiert pas naturellement mais doit s'apprendre). De même, il peut être ambigu de dire d'une personne qu'elle maîtrise une langue de manière générale, sans faire la distinction entre la langue parlée, lue et écrite.

Selon certains théoriciens, affirmer que le langage s'acquiert naturellement, c'est méconnaître que la langue prend du sens dans un milieu culturel. Pour d'autres, tout dépend de ce qu'on entend par « naturellement ». Les différences d'avis portent souvent sur l'emploi des termes : les locuteurs ayant des intentions différentes, la communication est parfois difficile. Dès qu'une conversation dépasse le stade des considérations très concrètes, les interlocuteurs risquent d'avoir du mal à se comprendre, car chacun a une vision du monde différente. Les personnes qui estiment que le sens des mots est limpide et sans ambiguïté peuvent imputer les difficultés de

communication au manque de clarté de leur interlocuteur ou à sa stupidité. En conséquence, l'idée selon laquelle le sens est le résultat d'une négociation tacite menée dans un contexte social a d'importantes conséquences pédagogiques. Elle suggère que l'ambiguïté et l'incertitude ne sont pas dues à des emplois étranges ou aberrants de la langue mais sont inhérentes à la langue. De ce point de vue, la littérature (où l'ambiguïté est souvent à l'honneur), loin d'être un supplément facultatif, est un élément essentiel de tout programme de langue, car elle traite explicitement des nuances et des subtilités de la langue. Cette conception du sens a aussi des répercussions sur la manière de considérer la nature et l'importance de l'écoute. Ecouter, ce n'est pas seulement décoder et comprendre un contenu de surface, c'est aussi être sensible au contexte, au comportement non verbal, à l'intention et, peut-être avant tout, au risque de malentendu. La sensibilité interculturelle et la capacité de décentrage nécessaires pour comprendre une langue étrangère sont utiles pour comprendre tout langage, davantage qu'on ne le croit souvent. C'est un argument de plus en faveur d'une conception holistique et de l'idée selon laquelle il est intéressant d'envisager l'acquisition d'une langue étrangère et la langue comme matière dans leurs relations.

L'idée que le sens émane de l'usage, d'accords d'ordre culturel ou d'une « vision du monde », et non uniquement de l'association d'un nom à un objet ou à un phénomène extérieur, influence beaucoup la pensée moderne. L'idée que la langue a un sens dans une « vision du monde » se distingue radicalement de l'idée de la langue réduite à un système de signes. En revanche, cette conception met en relief le fait que la langue s'inscrit dans le comportement signifiant (y compris le comportement non linguistique) des êtres humains. Cela ne veut pas dire que les structures grammaticales ne soient pas importantes, mais c'est dans l'usage de la langue que se trouve le fondement du sens. De ce point de vue, les enseignants, dans leur classe, doivent partir de l'usage de la langue, et non pas de la terminologie technique et de l'étude des conventions du langage, qui n'ont qu'un rôle de soutien.

2. Langue et apprentissage

L'idée que le langage a d'autres fonctions que la communication, notamment que l'usage de la langue est intimement lié au développement de la pensée, a d'importantes conséquences pour l'enseignement. Les théoriciens ne sont pas d'accord sur la relation précise entre langage et pensée et ils ont peut-être surestimé l'influence réelle du langage sur la pensée. Il est peut-être plus exact de considérer le langage et la pensée comme interdépendants que d'affirmer qu'ils sont identiques ou de tenter de dire lequel de ces deux éléments détermine l'autre. Mais la prise en compte de leur imbrication est à la base de considérations pédagogiques majeures. En effet, conscients de la nature de la relation entre langue et apprentissage, les enseignants ont accordé une plus grande place à la prise de parole exploratoire en classe, pour encourager l'expression et le développement de concepts. C'est par le langage que les apprenants peuvent donner une forme précise à ce qu'ils ne faisaient auparavant que pressentir. Si l'on voit dans la pratique de la langue un mode d'apprentissage essentiel, il faut considérer l'apprenant comme un participant actif, qui utilise la langue pour explorer, développer et affiner des concepts et non uniquement pour les communiquer. Cela s'applique évidemment à toutes les matières enseignées et fournit une base théorique à la notion de « langue d'enseignement (des autres matières) » (voir autre contribution). Si, en revanche, la langue est uniquement considérée comme un système de communication, l'apprenant tend à être relégué à un simple rôle passif de récepteur de connaissances.

La langue joue aussi un rôle clé dans le développement personnel, dans l'exploration et la définition des réactions et des sentiments. La reconnaissance de ce rôle conduit à faire de l'épanouissement de l'apprenant l'un des objectifs premiers de la langue comme matière enseignée. Cette idée a souvent suscité des usages plus « créatifs » ou plus « expressifs » de la langue : écrire des histoires, des poèmes, relater des souvenirs personnels, souvent dans le prolongement de la lecture d'une œuvre littéraire. Le fait que la langue comme matière poursuive différents objectifs peut conduire à une opposition regrettable entre ceux qui la voient comme un outil de développement personnel et ceux qui considèrent que l'enseignement d'une langue doit avant tout permettre à l'apprenant d'acquérir des compétences fonctionnelles qui lui permettront de satisfaire aux exigences de la société adulte. On peut éviter dans une certaine mesure cette opposition en donnant la primauté aux perspectives théoriques sur la langue ; la langue est inextricablement liée à des apprentissages de toutes sortes, et il est nécessaire d'en tenir compte dans la conception de la langue comme matière.

3. Acquisition du langage et développement

De nombreux travaux tentent d'expliquer comment l'enfant accède au langage au cours du développement cognitif et beaucoup d'entre eux insistent sur le rôle de la pratique active de la langue. En d'autres termes, l'enfant acquiert du vocabulaire et apprend les règles de la langue dans des situations où la langue est utilisée. Les approches psychologiques de l'acquisition du langage rejoignent donc les considérations philosophiques sur la langue et le sens, dans la mesure où toutes deux soulignent l'importance du contexte social et culturel. L'enseignement de la langue comme matière scolaire a été beaucoup influencé par l'idée selon laquelle on apprend une langue en la pratiquant dans un contexte signifiant et non uniquement en recevant un enseignement destiné à faire acquérir des compétences. Cela ne veut pas dire qu'il soit facile de trouver un juste équilibre entre ces deux aspects. Certains spécialistes estiment que la conception de la « langue en situation » peut conduire à des exagérations. Une erreur classique commise dans l'enseignement de la langue comme matière a été de privilégier les exercices de grammaire et les compétences décontextualisés, au détriment du sens. Mais de nombreux spécialistes jugent tout aussi regrettable de se concentrer exclusivement sur la pratique de la langue, sans saisir les occasions de s'intéresser à la langue elle-même. Un « Cadre pour l'enseignement des langues » devrait servir à clarifier ces différentes positions et à en proposer des synthèses qui pourraient inspirer les pratiques.

Les changements de perspectives intervenus en linguistique ont aussi beaucoup influencé la réflexion sur l'enseignement de la langue. Le fait que la langue est un système régi par des règles peut conduire à une vision normative, qui tend à donner lieu à l'élaboration de règles de l'usage « correct » et à la hiérarchisation des types de langage. En passant à des approches plus descriptives, on a voulu décrire les différents usages de la langue au lieu de les évaluer et étudier comment parlent vraiment les gens, sans chercher à dire comment ils devraient parler. Le rejet de l'attitude normative est un thème récurrent des ouvrages de linguistique et de didactique des langues, mais il ne résout pas forcément tous les problèmes de l'enseignement de la langue comme matière scolaire. En effet, l'abandon des notions de « juste » et de « faux », de « correct » et d'« incorrect », qui ne sont guère compatibles avec une approche descriptive de la langue, peut donner à l'enseignant le sentiment de ne plus pouvoir s'appuyer sur rien ni énoncer aucune règle, lorsqu'il est face à ses élèves, alors que le bon sens suggère que la notion d'« exactitude » de l'usage de la langue reste pertinente.

L'un des moyens de sortir de cette opposition entre les approches normative et descriptive est de considérer qu'il y a des usages non pas « corrects » mais « appropriés » de la langue. Ainsi, le langage parlé en famille n'est peut-être pas celui qu'il convient d'utiliser lors d'un entretien d'embauche, car ce n'est pas le langage « approprié » dans cette situation (les notions d'accès et de mobilité sociale entrent inévitablement en ligne de compte dans l'élaboration d'une politique d'enseignement des langues). Une autre solution consiste à insister davantage sur la différence entre l'écrit et l'oral, qui, comme nous l'avons dit plus haut, tend souvent à disparaître sous le terme générique de « langue ». Certains auteurs estiment que la notion d'« exactitude » est plus adaptée à la langue écrite qu'à la langue orale et que, si dans sa classe l'enseignant tolère une grande variété de formes parlées, cela ne l'empêche pas de rappeler les règles de l'usage correct de la langue écrite. Une troisième solution est d'élargir la notion de « connaissances sur la langue ». La conception normative et la conception descriptive tendent toutes deux à se concentrer sur les formes de langue, mais les connaissances sur la langue, en tant que composante du programme scolaire, peuvent aussi englober les changements de la langue (c'est-à-dire le fait que la langue évolue au cours des siècles et qu'elle n'est pas statique mais intègre sans cesse des mots et des usages nouveaux) et la diversité de la langue (y compris les différents dialectes, les différents emplois de la langue dans la société et la manière dont la langue est influencée par le contexte social). Une connaissance aussi précise de la langue, à supposer qu'on lui reconnût le moindre intérêt dans le cadre de l'enseignement de la langue comme matière scolaire, a été traditionnellement considérée comme réservée à l'enseignant, mais certains pensent qu'une compréhension et une connaissance élargies de la langue devraient faire partie du programme d'enseignement de la langue comme matière.

4. Théorie littéraire

L'évolution des théories a influencé les conceptions de l'enseignement de la littérature. Elle a notamment fait changer la perspective adoptée pour expliquer comment un texte peut être considéré comme ayant du sens : perspective de l'auteur, du texte ou du lecteur. Traditionnellement, on estimait que le sens d'un texte correspondait exactement à celui que l'auteur avait voulu donner au texte. En conséquence, l'enseignant avait pour rôle d'amener les apprenants à comprendre le sens « correct » de l'œuvre, et ce au moyen de séances inductives de questions/réponses, par exemple. Si l'on adoptait cette perspective, il n'était pas rare de commencer l'étude d'un texte par une présentation de la vie de l'auteur et de son époque. En revanche, les partisans de l'approche formaliste ou structuraliste et des nouvelles approches critiques ont davantage mis l'accent sur le texte lui-même et contesté le lien entre les intentions de l'auteur et le sens du texte. Cette nouvelle perspective a réduit l'intérêt de situer le texte dans le cadre plus large de la vie et de l'époque de l'auteur. En classe, l'enseignant privilégiait la critique pratique, mais, selon un consensus tacite, son rôle restait d'amener les élèves au sens « correct ». Les théories de la réception par le lecteur ont fait prendre une autre direction à l'enseignement de la littérature. Elles donnent une place beaucoup plus grande à l'imagination du lecteur. Elles soulignent l'importance de la contribution du lecteur au sens des textes. L'une des tâches les plus difficiles qui incombent au professeur de littérature est de trouver en pratique comment inciter ses élèves à s'impliquer dans la lecture des textes et comment susciter leurs réactions personnelles, sans pour autant souscrire à des formes de relativisme, car des arguments plaident en faveur de l'idée selon laquelle il appartient à l'enseignant d'aider ses élèves à distinguer le bon du médiocre.

Le débat sur les critères du jugement littéraire donne lieu à des avis contrastés sur la pertinence d'un « canon » de la littérature. Selon une conception traditionnelle de l'enseignement de la littérature, rattachée au « patrimoine culturel », il importe de définir un ensemble de textes de référence et de privilégier le respect et l'admiration au détriment de la participation critique. Toutefois, la notion de canon a été contestée par certains théoriciens, qui ont aussi remis en cause le statut de la littérature en tant que catégorie distincte. Ainsi, la théorie critique préconise notamment un examen du texte et des catégories de textes dans un cadre culturel plus large, en émettant des réserves sur l'existence d'une catégorie dite « littérature ». Des auteurs estiment en effet que la littérature n'a pas d'identité précise. Issues d'un réseau de relations transversales, les catégories se chevauchent et il n'est donc pas toujours facile de les distinguer : la frontière entre textes philosophiques et textes littéraires est souvent floue, et il y a des lettres et des essais qui sont considérés comme des œuvres littéraires. Le terme de « littérature » englobe traditionnellement le roman, le théâtre et la poésie, mais les articles de presse sont de plus en plus utilisés dans les cours de langue, car les enseignants les considèrent maintenant comme des objets d'étude intéressants.

5. Théorie et pédagogie

Il est peu probable qu'une relation simple de cause à effet permette de passer de la théorie (qui comprend aussi les résultats de la recherche empirique) à la pratique en classe ou à la définition d'une politique. De nombreux aspects de l'enseignement de la langue comme matière sont en effet inextricablement liés à des questions de valeurs et de priorités. Il importe cependant de comprendre les différents débats (dont certains ont été évoqués dans le présent exposé) et la manière dont les perspectives théoriques les ont influencés, pour avoir une vision plus large de l'enseignement de la langue et pouvoir formuler des avis éclairés.

Il n'existe pas de manière correcte unique de décrire les approches générales de l'enseignement de la langue comme matière scolaire. Les résumés donnent inévitablement une vision simpliste de la situation, mais ils peuvent permettre de dégager les grands courants de la pratique pédagogique. L'approche que l'on peut qualifier de « progressiste » reconnaît l'importance de l'émotion et de la subjectivité dans l'apprentissage, mais certains lui reprochent de trop insister sur l'expression personnelle entièrement libre. Des approches plus classiques, qui mettent en valeur le rôle de la tradition, de la critique et de la dimension publique dans l'apprentissage, sous-estiment peut-être le rôle de la subjectivité et de la créativité. Les approches de l'enseignement de la langue comme matière scolaire, qui ont été fortement influencées par la sociolinguistique, privilégient la pratique active de la langue et la possibilité, pour l'élève, de formuler ses propres réponses, mais elles présenteraient l'inconvénient de réduire le contenu des cours à une forme d'étude sociale et de négliger les dimensions esthétiques de la langue. Un « Cadre pour l'enseignement des langues » pourrait aider ses utilisateurs à déterminer sur quoi eux-mêmes mettent l'accent dans leur pratique.