

ENSEIGNEMENT ET ENSEIGNANT

4.1. Introduction

Nous avons entrepris ce travail dans le but d'approfondir nos connaissances dans le domaine de la DDL. À la suite des observations sur le processus d'apprentissage et sur le rôle de l'apprenant, recueillies dans les deux chapitres précédents, focalisons maintenant notre attention sur l'enseignement. En effet, pour aider l'individu impliqué dans le processus d'apprentissage, il existe plusieurs méthodes et procédures auxquelles l'enseignant peut recourir, selon la situation et le contexte. Dans le but de préciser les caractéristiques de notre recherche, nous réfléchirons sur le terme « didactique » (notamment, par rapport aux L2, en particulier au français) et nous en montrerons les liens avec le terme « pédagogie ». Nous esquisserons ensuite l'histoire de l'évolution des méthodologies de l'enseignement des langues, et surtout du FLE. Nous aborderons, enfin, l'enseignement en milieu scolaire (contexte de notre recherche) et nous mettrons en relief la fonction sociale et sociocognitive de l'enseignement. L'étape suivante nous conduira à nous pencher sur la profession enseignante, dont la problématique est souvent au cœur de nombreux débats, dans plusieurs contextes, produisant des résultats pas toujours conformes aux attentes de l'opinion publique et des professionnels du secteur. Notre recherche s'inscrivant dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues dans les établissements italiens du secondaire, nous réfléchirons davantage sur les acquis préalables, sur les caractéristiques, sur la formation, sur le rôle et, donc, sur le travail proprement dit de l'enseignant de langues œuvrant au lycée (en l'occurrence, dans la filière scientifique). Quelques observations de caractère psychopédagogique, susceptibles d'aider les professeurs dans la gestion de la classe, dans la planification des cours et dans l'interaction cognitive avec chaque apprenant, nous seront utiles afin de mettre en relief le rôle-clé de l'enseignant dans l'apprentissage des langues à l'heure des TIC, intervenant notamment en fournissant des données de la L2 à l'apprenant, en examinant la production de celui-ci et – détail non négligeable – comme agent de l'acquisition de la conscience socio-culturelle des jeunes.

4.1.1. Le terme « didactique »

Le mot didactique s'est graduellement répandu, depuis le XVII^e siècle, au sein des traditions pédagogiques européennes. Selon Sarramejane (2001) et Caravolas (1994), les bases de la didactique moderne se trouvent dans la tradition pédagogique germanique du XVII^e siècle de Comenius, Ratke, Asted, Bodinus et Rhenius, auteurs pour lesquels « *la didactique (Didaktik) est un des termes de base de leur pensée pédagogique – comme témoignent les titres de leurs œuvres...* » (Liddicoat 2009 : 34). Le substantif féminin

didactique a été utilisé dans la littérature pédagogique francophone depuis le début du XX^e siècle ; on trouvait, à sa place, *pédagogie pratique*, *pédagogie vécue*, *méthode*, *methodique*, *methodologie spéciale*, ou *technique pédagogique* (Sarremejane 2001). Dans l'usage moderne du terme, il résulte d'une fusion qui a eu lieu dans les zones de contact entre les traditions linguistique et théorique germanique et française (Caravolas 1994, Knecht-von Martial 1985, Perugini, 2001 in Caravolas 1994 : 35). Selon Carravolas, « depuis les années 1970, la didactique s'est établie comme partie centrale des sciences de l'éducation et de l'enseignement des disciplines. On a maintenant une didactique générale et, plus récemment, des didactiques spéciales élaborées pour chaque discipline, dont la didactique des langues » (Idem). Aujourd'hui, le *Dictionnaire de didactique du français* illustre le terme *didactique* (dérivant du grec *didaskein*, enseigner) comme un vocable désignant, en général, « ce qui vise à enseigner, ce qui est propre à instruire... ». En outre, la didactique des disciplines concerne des discours sur les pratiques et une réflexion sur les disciplines scolaires, y compris les LVE (Cuq 2003 : 69-70).

Abordons maintenant le terme en question dans le contexte, justement, de la *didactique des langues*. En essayant de définir ce domaine, Puren a écrit que la didactique des langues étrangères (DLE) est la « discipline d'observation et d'intervention sur le processus conjoint d'enseignement et d'apprentissage des langues-cultures » (Puren 2000 : 21). M.-F. Narcy-Combes a affirmé que ce terme désigne :

« une discipline scientifique qui fait appel à des sciences de référence (linguistique, psychologie, sociologie, neurosciences, sciences cognitives, etc.). 'Elle se définit par un va-et-vient entre les réalités du terrain pédagogique et les apports de la réflexion théorique dans les domaines scientifiques concernés' » (1^{er} colloque ACEDLE)...» (Narcy-Combes, M.-F. 2005 : 147).

Selon cette auteure, en France on peut distinguer trois grands courants en didactique des langues : linguistique, historique, praxéologique. Dans le premier, proche de la linguistique de l'énonciation, « le didacticien se rattache à un courant linguistique, et analyse le terrain en fonction des théories de ce courant » (idem : 17). Dans le deuxième, « le didacticien étudie l'histoire des méthodologies d'enseignement des langues et construit une théorie didactique à partir de cette étude » (idem). Dans le troisième, praxéologique,

« le didacticien observe des problèmes qui se posent sur le terrain et va chercher dans les théories des sciences, le fondement des réponses à ces problèmes, qu'il mettra à l'épreuve de la réalité du terrain^o. Son mode de recherche fondamentale est la recherche-action » (idem).

C'est justement suivant cette méthodologie que nous avons conduit notre recherche : grâce à l'observation du terrain, nous avons essayé de savoir si les théories des sciences de fondement retenues pouvaient répondre à notre problématique de recherche portant sur l'enseignement/apprentissage du français de spécialité dans le lycée scientifique italien (cf.

chap. 9). L'auteure a même repris Bailly (1997), qui distingue, entre autres, trois domaines de didactique : la « didactique institutionnelle », la « didactique des chercheurs » et la « didactique personnelle ». On trouve la didactique institutionnelle notamment dans les Instructions et dans les Programmes officiels, s'agissant du « *champ de référence qui soutend les Instructions et Programmes officiels* » (1997 : 17), faisant référence à l'autorité du pays où l'enseignement a lieu et, donc, aux objectifs pédagogiques visés, à l'évaluation et à la régulation^o. La didactique personnelle est construite par chaque enseignant de terrain averti ; elle dérape si elle néglige soit le savoir apporté par la recherche soit les réalités du terrain : son rôle consiste, en effet, à mettre en œuvre une pédagogie efficace (Narcy-Combes, M.-F. 2005 : 17). C'est une didactique reflétant les croyances des enseignants, construite implicitement dans le temps, sans recours aux sciences de fondement, visant à la construction de liens entre théorie et pratique (Bailly 1997 : 165 in *idem*). Nous souhaitons inscrire notre travail dans ce type de recherche, à la lumière des sciences, afin de mieux comprendre les phénomènes liés à l'enseignement/apprentissage des LVE.

Comme ce travail est fondé sur la recherche-action, il devrait viser à l'analyse des pratiques, se rattachant aux RAL (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 132). C. Weber a considéré le champ en objet à la fois comme discipline d'enseignement, de formation et comme outil de pratique professionnelle : « *[il] entretient certes des liens étroits avec les disciplines théoriques et connexes, mais en tant que champ pluridisciplinaire, il s'attache surtout aux fondements de sa science, c'est-à-dire à son épistémologie...* » (Weber 2007 : 18). En définitive, nous pouvons relever que la didactique produit bien sûr des instruments et des prescriptions, mais aussi qu'elle « *ne produit pas seulement des théories, elle fabrique également de nouveaux dispositifs et des instruments qu'elle cherche ensuite à diffuser largement...* » (Goigoux 2000 : 128). Par rapport à notre expérience professionnelle et à notre travail expérimental, nous nous rattachons, respectivement, à la « didactique personnelle » et à au courant « praxéologique » (Narcy-Combes, M.-F. 2005).

Remarquons cependant que, en contexte italien, la précarité dans laquelle versent de nombreux enseignants ne leur permet pas, très souvent, de conjuguer efficacement les paramètres indiqués. Quant au courant « praxéologique », il est cohérent avec le déroulement de notre recherche en didactique du FLE en contexte italoophone. Nos observations de terrain visent, en effet, à découvrir si les théories scientifiques sur lesquelles nous nous appuyons sont en mesure de donner des réponses à notre problématique de recherche (cf. chap. 7, ensemble du cadre expérimental) portant sur l'approche par tâches dans l'enseignement/apprentissage du français au lycée scientifique.

4.2. Didactique et pédagogie

Plusieurs auteurs ont étudié les démarches pédagogiques et les fondements didactiques associés ; d'autres encore se sont demandés s'il est opportun de parler de « didactique » ou de « pédagogie » (Cuq 2003). À cet égard, M.-F. Narcy-Combes a remarqué l'existence d'un lien étroit entre les deux disciplines : « *une didactique qui ne débouche pas sur des applications pédagogiques pratiques tourne à vide, et des pratiques pédagogiques qui ne sont pas ancrées dans une réflexion didactique approfondie courent le risque de l'incohérence et de l'inefficacité...* » (Narcy-Combes, M.-F. 2005 : 46). Soulignons que, en France, M. Dabène, C. Puren et d'autres chercheurs ont disqualifié le terme « pédagogie » – en préférant le remplacement par le terme « didactique » – parce qu'il apparaissait, à leurs yeux, comme « *une philosophie de l'éducation appliquée ou comme une psychologie appliquée, ou au pire comme un art d'enseigner, sans véritable ambition scientifique* » (Cuq et Gruca 2008 : 49). Dabène et Puren partagent, à ce sujet, l'avis de nombreux didacticiens du milieu anglo-saxon, où la pédagogie :

« a longtemps été considérée comme une sorte de psychologie appliquée. Certains la considèrent aussi comme une voie moyenne entre un art et une science...Paradoxalement peut-être si, comme l'a dit Jean-Louis Chiss (1989 : 44-52), la scientificité de la DDL consiste à « rendre conceptualisable des interrogations pédagogiques », la pédagogie est aussi un moyen pratique de « quitter le terrain de l'idéologie » pour adopter une attitude scientifique » (idem : 49-51).

En guise de synthèse et de positionnement, nous nous appuyons sur Raynal, ayant remarqué la complémentarité entre didactique et pédagogie et l'intérêt, pour le praticien, de s'intéresser aux travaux publiés au sein de ces deux branches, afin d'augmenter l'efficacité de son enseignement (Raynal 1999 : 109).

4.2.1. Linguistique appliquée, didactologie des langues et des cultures et didactique des langues

Continuons, maintenant, en focalisant notre attention sur la « didactique des langues ». Au fil des ans, les études s'inscrivant dans ce domaine ont été mises en relation avec des disciplines dénommées « *linguistique appliquée* », « *didactologie des langues et des cultures* » et, enfin, « *didactique des langues* ». La linguistique appliquée, apparue aux États-Unis dans les années 50, a été définie comme « *le secteur des sciences du langage qui traite des relations entre ces dernières et différents domaines d'activité sociale enseignement et apprentissage des langues, traduction, politique linguistique, terminologie et ingénierie des langues* » (Cuq 2003 : 156). Après 1960, cette notion a eu du succès dans l'enseignement des langues, reposant aussi « *sur les procédures de la linguistique distributionnelle pour la phonologie, la morphologie et la syntaxe, voire la sémantique lexicale* » (idem). Cependant,

après 1970, elle a fait l'objet de beaucoup de critiques, étant imputée de véhiculer « *une vision trop étroite de ce qu'il convient d'entreprendre en matière d'enseignement des langues* » (Véronique 2009 : 45). Le terme « didactologie » a été créé suite à plusieurs événements et à une nécessité pédagogique (Pochard, 1981), de même que la lexie « *didactologie des langues et des cultures* » (Galisson 1986 in Cuq 2003 : 71). On a postulé, donc, l'existence de la *didactologie* en tant que « *construction d'un univers de référence conceptuel permettant la description et les prises de décision d'interventions didactiques (démarche dialectique)* » (*idem* : 72). L'emploi de l'expression « *didactique des langues* » a représenté une alternative à la linguistique appliquée (Véronique 2009 : 48). Le terme *didactique* a été employé en relation avec l'enseignement, au XX^e siècle, vers 1955 (Astolfi et Develay 1989).

En France, pendant les années 70, la dénomination « *didactique du français langue étrangère* » a remplacé l'appellation de « linguistique appliquée », dans le but de se détacher de la tutelle de la linguistique et des linguistes en matière d'enseignement des langues. En 1986, D. Coste a défini la didactique des langues en tant qu'« *un ensemble de discours adressés à différents publics et obéissant à des objectifs variés* » (*idem* : 47). Il a identifié six pôles, parmi lesquels le « comment faire en classe », les questions de méthodologie et celles des politiques linguistiques. Cette perspective discursive sur la didactique a été retenue, avec des nuances, par Moirand (1986) et Besse (1986). (*Idem*). Terminons en faisant le point sur la situation actuelle : d'après Defays et Deltour, l'évolution de la didactique des langues a lieu entre trois pôles : la langue, le sujet (parlant, apprenant, enseignant), le monde (réel, social, culturel), ayant été tour à tour prioritaires pendant son histoire (Defays et Deltour 2003 : 12).

4.3. La didactique des langues : caractéristiques et implications

La problématique qui nous occupe est donc insérée dans le domaine de la didactique des langues. Celle-ci présente, sans doute, des caractéristiques particulières. F. Cicurel en reconnaît deux éléments fondamentaux : la DDL n'a pas de discipline objet (comme, par ex., la didactique de la chimie) et de modes massifs d'appropriation (Cicurel 1988 : 15-23 in Cuq et Gruca 2008 : 50). De plus, Cuq et Gruca soulignent que « *la DDL est en concurrence avec un mode d'appropriation naturel, l'acquisition...* » (Cuq et Gruca 2008 : 50-51). Du point de vue éthique, la DDL implique une réflexion et même une action sur la réalité linguistique : il convient de tenir compte des situations d'enseignement et des ressources disponibles (*idem* : 51). Étant donné que la langue peut être considérée comme « *un objet d'enseignement et d'apprentissage composé d'un idiome et d'une culture* » (*idem* : 80), nous ne pouvons pas oublier qu'une autre particularité de la DDL est constituée par l'objet linguistique (la langue étant objet d'enseignement et d'apprentissage) et par le rôle de la culture, car « *toute langue*

véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit » (Porcher 1995 : 53 in *idem* : 79-80). D'ailleurs, l'intitulé de la discipline en question, dans les établissements du secondaire italiens (*Lingua e Civiltà Straniera*), implique la prise en compte de la pluralité des aspects de ces éléments indissociables. Plusieurs chercheurs se sont confrontés sur l'appartenance épistémologique de cette discipline ; leurs opinions sont souvent discordantes. D'après E. Roulet et L. Porcher, l'autonomie de la discipline est garantie par l'établissement de concepts propres (*idem* : 48). Nous croyons, de même que Pothier (2001), que les enseignants de langues, afin de poursuivre efficacement sur le terrain scolaire les objectifs mentionnés plus haut, ont besoin d'une préparation tenant compte des disciplines connexes, dont ils retravailleraient les données dans une perspective didactique (cf. 9.8.).

4.4. La didactique du français

À la lumière de ce qui précède, exposons à grands traits l'histoire de la naissance d'un sous-domaine plus spécifique à notre recherche, en l'occurrence la didactique du français. Depuis la fin de la seconde guerre mondiale, se sont développées des filières distinctes : le FLE et le FLM. (Pour la définition du FLS, débordant le cadre de notre étude, nous renvoyons à Cuq et Gruca 2008 : 10-13, 20-22). Nous nous intéressons, dans ce travail, au français langue étrangère, dont le développement est dû à l'intervention de l'UNESCO, dans le but d'étendre l'enseignement des grandes langues de communication^o La diffusion du FLE a été promue notamment par les travaux du « Français fondamental », du BELC, du CREDIF, par la revue « Le Français dans le monde », par le célèbre *Niveau Seuil* (Chevalier 2000 : 73-74). Dans la tentative de définir la didactique du français, on peut retenir la centration sur trois éléments : des savoirs/savoir-faire propres à la discipline, une « matrice disciplinaire » la caractérisant, l'interaction entre enseignement/apprentissage, théories/recherches, histoire/épistémologie de la discipline (Reuter 2005 : 212).

Suite au débat sur le degré de scientificité de la didactique des langues des années 80, Eddy Roulet, en 1989, a écrit « *Les huit commandements du didacticien* » (cf. annexe n° 5), pour tracer un bilan dans la matière et suggérer des pistes pour l'avenir (Roulet 1989 : 3-7 in Cuq et Gruca 2008 : 45-46). En conclusion de ce petit parcours historique de la discipline, compte tenu des observations précédentes, de la réalité du terrain et surtout des défis/échanges que les acteurs du FLE sont appelés à vivre à l'heure actuelle, nous pouvons affirmer, avec Gohard-Radenkovic, que « *la didactique du français langue étrangère est, de par de la diversité de ses problématiques linguistiques, culturelles et sociales, un champ pluridisciplinaire...* » (Gohard-Radenkovic 2005 : 19). Nous appuyant sur A. Boissinot (1991,

2002), refusant d'opposer maîtrise des savoirs et manière de les transmettre, nous justifions les apports précédents, dans un chapitre consacré à l'enseignement, pour remarquer que la didactique possède un espace de recherche à ne pas négliger, dans lequel s'articulent savoir théorique et pratique de la classe (*idem*).

4.5. L'enseignement des langues vivantes : méthodologies ou méthodes ?

Puisqu'il est opportun d'encadrer une transmission adéquate des contenus concernant les langues vivantes étrangères (dans notre cas, le français) en classe, il nous paraît nécessaire de parvenir à justifier le choix de l'approche privilégiée pendant notre travail. Ce qui nous conduira, d'abord, à analyser l'évolution des méthodologies adoptées dans des contextes et à des époques différents. Nous souhaitons préciser que des spécialistes en terminologie ont parlé de *méthode* dans le sens de *méthodologie*. En général, on emploie le terme de *méthode* dans les acceptions désignant soit le matériel d'enseignement, soit « une manière de s'y prendre pour enseigner et pour apprendre » (Cuq et Gruca 2008 : 253). Nous ajoutons, d'après C. Puren, que « les méthodologies mettent en œuvre des éléments variables, à la fois nouveaux et anciens, en étroite interaction avec le contexte historique qui les voit naître ou qui conditionnent leur naissance... » (*idem* : 254). Suivant les indications du *Dictionnaire de didactique...*, nous adopterons dans ce travail l'appellation « méthodologie » pour désigner la « méthodologie traditionnelle », la « méthodologie directe », la « méthodologie audio-orale » et la « méthodologie audiovisuelle » (Cuq 2003 : 167).

4.5.1. L'essor des méthodologies constituées : la méthodologie traditionnelle

Du point de vue chronologique, il est opportun de commencer par la « méthodologie traditionnelle ». Cette appellation fait allusion, en général, à :

« toutes les méthodologies qui se sont constituées sur le calque plus ou moins fidèle de l'enseignement des langues anciennes, à savoir le grec et le latin, et qui se sont basées sur les méthodes 'grammaire-traduction' ou 'lecture-traduction' » (Cuq et Gruca 2008 : 254).

Pendant plus de trois siècles, elle a endossé plusieurs formes, dont on peut en évincer quelques caractéristiques générales :

-L'importance donnée à la grammaire, dès le début de l'acquisition^o Toutes les leçons sont axées sur un point grammatical ; l'exposé théorique et l'explication des règles sont suivis d'exercices d'application – notamment exercices de version – ou de thèmes.

-L'enseignement d'une langue normative centrée sur l'écrit : l'enseignement de l'écrit prédomine. Chaque point grammatical est illustré à travers une phrase d'auteur et, ensuite, est explicité par les activités de traduction de textes littéraires. Cette conception, très forte et répandue, n'a pas été remise en question pendant longtemps.

-*Le recours à la traduction* : le rôle joué par la traduction est fondamental. On apprend par cœur du vocabulaire par thème (la poste, l'aéroport, la famille, la ferme, etc.).

-*L'importance de la littérature comme couronnement de l'apprentissage d'une langue* : L'accès à la littérature, constituant l'objectif ultime de l'apprentissage d'une LE, a lieu par des morceaux choisis. Il est donc difficile d'établir une distinction entre apprentissage de la langue par la littérature et apprentissage de la littérature par la langue. De même que pour l'enseignement des langues mortes, le texte littéraire devient le support privilégié de la traduction orale et son oralisation s'insère bien dans l'enseignement littéraire de la civilisation (*idem* : 255-256). On n'imaginait pas d'autres méthodes possibles, on visait à doter les apprenants d'érudition et « *la capacité à utiliser réellement la langue concernée pour communiquer était plutôt considérée comme accessoire* » (Defays et Deltour 2003 : 225, cf. chap. 9).

La méthodologie traditionnelle, fondée sur l'étude formelle de la grammaire, sur l'enseignement linguistique centré sur l'écrit, sur l'oralisation de textes écrits, sur l'importance de la traduction et de la littérature et sur l'enseignement littéraire de la civilisation, a influencé très longtemps, même en contexte italoophone, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. De nombreux professeurs ont continué à l'adopter, malgré l'apparition de méthodologies plus récentes, risquant ainsi de doter les apprenants de LVE des mêmes instruments utilisables dans l'approche du latin et du grec. Cette situation sera mise en relief même à travers l'élaboration de notre cadre expérimental.

4.5.2. La méthodologie directe

Passons, maintenant, à la description de la « méthodologie directe ». Elle a ouvert le XX^e siècle et a rapidement subi une évolution vers une méthodologie « mi-directe, mi-traditionnelle ». Jusqu'à la première guerre mondiale elle a gardé son efficacité, mais a eu du mal à supplanter la méthodologie traditionnelle proprement dite. Cuq et Gruca ont mis en exergue son développement par rapport aux nouveaux besoins sociaux liés au commerce et à l'industrie, entraînant l'exigence de communiquer, surtout oralement, en LVE (Cuq et Gruca 2008 : 256). Cette méthodologie est caractérisée par l'enseignement direct de la langue étrangère pratique, sans recourir à la langue maternelle et en s'appuyant à la fois sur les gestes, sur les images et sur l'environnement immédiat de la classe. L'apprenant acquiert ainsi oralement les mots concrets (*idem*). La méthodologie directe prônait l'apprentissage du vocabulaire courant, la grammaire présentée sous forme inductive/implicite, l'accent sur l'acquisition de l'oral et l'étude de la prononciation, l'écrit d'abord envisagé comme un

auxiliaire de l'oral, la progression selon les exigences des étudiants, l'approche globale du sens (*idem* : 256-257).

En résumé, au début du siècle dernier, à la méthodologie traditionnelle a fait suite la « méthodologie directe », axée sur l'enseignement des mots étrangers sans l'intermédiaire d'équivalents en LM, l'utilisation de la langue orale sans passer par sa forme écrite, l'enseignement inductif de la grammaire, le recours aux exercices de conversation dirigés par l'enseignant. Selon C. Puren, la « méthodologie directe » peut être considérée comme la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères (Puren 1988). Même si elle a été bientôt remplacée par des procédés plus actuels, quelques auteurs lui ont reconnu le mérite d'avoir « *posé les jalons de base qui ont engagé l'apprentissage des langues vers la modernité* » (Cuq et Gruca 2008 : 258).

4.5.3. La « méthodologie audio-orale »

De 1940 à 1970 environ, s'est développée, aux États-Unis, la méthodologie audio-orale suite à certains besoins surgis pendant la seconde guerre mondiale : « *faire apprendre rapidement les langues à des troupes dont les idiomes d'origine étaient extrêmement divers* » (Cuq 2003 : 27). *The Army Method* était basée sur des stages intensifs, où l'on mémorisait des dialogues de langue courante avant de comprendre le fonctionnement grammatical des phrases. La méthodologie audio-orale prévoyait l'emploi d'une structure de base (*pattern*), des opérations de substitution et de transformation, l'apprentissage par cœur des structures proposées, des exercices structuraux (*pattern drills*) destinés à l'automatisation des structures de base. Elle se fondait sur les conceptions béhavioriste et skinnériste, réduisant le langage à un type de comportement humain (*behavior*). (Cf. 1.5.2.). Pour éviter les interférences linguistiques entre langue source et langue cible, l'acquisition des structures suivait une progression graduelle (*step by step*) ; le vocabulaire (de base) occupait une place secondaire.

Les fondements théoriques de cette méthodologie ont été contestés par la grammaire générative-transformationnelle et par les critiques de Chomsky, pour lequel l'acquisition d'une langue relevait principalement de processus innés (cf. 1.6. à 1.6.5.). La méthodologie audio-orale a eu cependant le mérite d'amener à communiquer en LE dans la vie de tous les jours, en impliquant les quatre habiletés. On accordait la priorité à l'oral : la langue était conçue comme un ensemble d'habitudes et d'automatismes linguistiques. La « MAO » a donc contribué à mettre en œuvre l'interdisciplinarité dans l'approche de l'acquisition des langues et à donner aux moyens audiovisuels une place centrale dans le renouvellement méthodologique (Cuq et Gruca 2008 : 259-260).

4.5.4. La méthodologie structuro-globale-audiovisuelle

Le renouvellement méthodologique a ainsi laissé la place à une démarche nouvelle. Pendant les années 1960 à 1980, P. Guberina et P. Rivenc ont développé une méthodologie s'appuyant sur « *un ensemble concerté, cohérent et interactif de principes fondamentaux servant de base à des procédures variées en fonction des situations* » (*idem* : 211). Dans la leçon SGAV, les phases successives ayant des buts précis sont : présentation du dialogue enregistré, explication, répétition, exploitation ou réemploi, transposition, afin de réutiliser avec plus de spontanéité les éléments acquis dans des situations de même type (*idem* : 262-263). L'évolution de cette méthodologie a tracé de nouvelles pistes, conjuguant l'enseignement de la langue à celui de la civilisation et privilégiant le document authentique. Cependant, d'autres théories/d'autres publics vont apparaître ; les exigences des scientifiques entraîneront l'essor du français instrumental et du français fonctionnel (*idem*: 263-264).

Pour résumer, soulignons que la méthodologie SGAV reposait sur trois éléments : situation de communication, dialogue, image. Même si elle visait les quatre habiletés, on accordait la priorité à l'oral sur l'écrit. Du côté de l'apprentissage, elle suivait la théorie de la Gestalt, préconisant la perception globale de la forme et l'intégration unitaire des différents éléments perçus par les sens. On prenait aussi en compte l'expression des sentiments et des émotions. La langue était considérée comme un ensemble acoustico-visuel et la grammaire, les clichés, la situation et le contexte linguistique concouraient à faciliter l'intégration cérébrale des stimuli extérieurs. Cette méthode se prêtait aussi bien à l'enseignement du lexique en langue étrangère qu'à l'enseignement de la grammaire.

4.5.5. L'approche communicative

Examinons, maintenant, la méthodologie qui, vers la fin du XX^e siècle, a jeté les bases du développement des perspectives didactiques adoptées aujourd'hui. En faisant allusion à l'approche communicative, les didacticiens considèrent la période allant de 1980 à nos jours (compte tenu des évolutions vers la perspective actionnelle). Selon Cuq et Gruca, il est opportun de parler d'« approche » (*approach*) plutôt que de méthodologie, pour en souligner la souplesse (*idem* : 264). Il s'agit de choisir des dispositifs « *visant à développer chez l'apprenant la compétence à communiquer* » (Cuq 2003 : 24). L'usage occasionnel du pluriel vise à créer une distanciation par rapport aux courants antérieurs. En classant les éléments intervenant dans la compétence de communication, on peut distinguer : une composante *linguistique* (connaissance des règles et des structures grammaticales, phonologiques, du vocabulaire, etc.) ; une composante *sociolinguistique* (connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue, imposant l'utilisation des formes linguistiques

appropriées en fonction de la situation et de l'intention de communication) ; une composante *discursive* (assurant la cohésion et la cohérence des différents types de discours en fonction des paramètres de la situation de communication) ; une compétence *stratégique* (capacité d'utiliser des stratégies verbales et non verbales pour compenser les défaillances de la communication). (Cuq et Gruca 2008 : 265-266). À l'écrit ou à l'oral, on apprend à communiquer en adaptant les énoncés linguistiques à la situation de communication et à l'intention de communication ; savoir communiquer signifie surtout connaître les règles d'emploi de la langue. La notion de *besoin* (Chancerl et Richerich 1977) constitue un autre point fondamental, mis en valeur par l'équipe du *niveau-seuil*. La flexibilité des matériaux d'apprentissage dérive donc de l'analyse des besoins et le matériel sera souvent conçu pour un public précis. L'approche communicative préfère les documents dits *authentiques* (oraux ou écrits) aux documents « fabriqués ». En harmonie avec la psychologie cognitive, l'apprenant se situe au cœur de son apprentissage ; le rôle de la pensée devient fondamental pour découvrir des règles. À la lumière de la centration sur l'apprenant (cf. chap. 3), l'enseignant favorise les interactions en classe, fournit les moyens linguistiques nécessaires et propose des situations communicatives stimulantes.

Les retombées pédagogiques conséquentes impliquent une place de choix réservée à l'oral, l'acquisition de compétences socioculturelle et stratégique, l'enseignement de la grammaire centré sur la communication et la construction du sens, la réhabilitation de l'écrit dès les débuts de l'apprentissage, la mise en relief de la compréhension globale ou sélective, la généralisation de l'approche globale des écrits selon les principes méthodologiques mis en place par Sophie Moirand (Moirand 1979) pour la lecture des documents authentiques, la priorité culturelle des éléments de la vie quotidienne (*idem* : 267-268). Remarquons que l'approche communicative connaît encore une certaine évolution^o Nous ne nous arrêtons pas sur les « méthodologies non conventionnelles » et sur l'éclectisme, sur la valeur desquels plusieurs didacticiens sont encore en train de réfléchir (Puren 1994).

Ajoutons qu'au début du troisième millénaire, grâce au CECR, les didacticiens européens disposent d'une base commune pour élaborer des programmes de L2, des référentiels etc. et pour définir les niveaux de compétence permettant d'évaluer les progrès de l'apprenant. Le CECR préconise une « approche de type actionnel », considérant l'apprenant comme un acteur social qui accomplit des tâches dans un domaine d'action particulier, dans des circonstances et un environnement donnés (CECR, chap. 2 : 15 in Cuq et Gruca 2008 : 269-270). J.-L. Chiss a affirmé, à ce sujet, que « *dans la perspective de C. Puren, toute méthodologie a une 'perspective actionnelle'...les directions du Cadre européen redéfinies en 'perspective co-actionnelle – co-culturelle' se comprennent à partir de la formation d'un*

acteur social impliqué dans un faire collectif...» (Chiss 2005 : 44). De très nombreux professeurs, dans le monde entier, adoptent désormais l'approche actionnelle. C. Puren a réfléchi davantage aux nouvelles implications de l'enseignant de langues et aux tendances de la didactique. Il a souligné la nécessité d'assurer une cohérence d'enseignement, une répartition rationnelle et une distribution chronologique des unités didactiques dans le temps, à l'importance liée à « *la prise en compte d'un nouvel objectif social lié aux progrès de l'intégration européenne, celui de préparer les apprenants à vivre et travailler, dans leur propre pays ou dans un pays étranger, avec des natifs de différentes langues – cultures étrangères...* » (Puren 2004). Nous avons inséré, dans les annexes (annexe n° 6), un tableau détaillé prospectant la continuité et l'innovation à travers le passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle, sur les bases de laquelle nous avons fondé notre travail expérimental (cf. chap. 8, chap. 11).

4.6. L'enseignement du FLE : histoire et implications didactiques

Nous avons fait le constat de l'importance que revêt aujourd'hui l'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, même dans le domaine visé par notre recherche. Si nous nous arrêtons plus particulièrement sur l'histoire de l'enseignement de la langue française à ses débuts, nous découvrons, d'après les travaux de Chervel, que le premier enseignement du français a été adressé à des étrangers, notamment adolescents ou adultes. Au XVI^e/XVII^e siècle, on rédigeait aussi la grammaire française en d'autres langues, parmi lesquelles l'italien^o. On apprenait plus particulièrement la prononciation et le bon usage oral (Chervel 2006 : 42-43). Tout en considérant la situation italienne, le même auteur a souligné que le décollage du manuel français a eu lieu en retard, car l'italien était l'idiome de culture jusqu'au XVII^e siècle (après 1650, l'enseignement du français commençait à se répandre, jusque dans l'Europe entière). (*Idem* : 136-138). L'histoire la plus récente a déjà été tracée, à ce sujet, en décrivant l'évolution des différentes méthodologies d'enseignement des langues. Puisque le champ du FLE est englobé par des champs d'ordre linguistique, culturel, politique etc., il constitue un sous-ensemble de la didactique des langues (Cuq et Gruca 2008 : 8).

Parvenu à cette étape, un petit bilan sur les implications didactiques de l'enseignement du français s'impose. Le professeur de langues, omniprésent et omniscient dans la méthodologie traditionnelle, a graduellement cédé la place à l'enseignant se servant d'un magnétophone, recourant la collaboration des locuteurs natifs, médiateur, enfin, entre les différents acteurs de la classe. La didactique des langues est devenue, de même, communicative et cognitive, elle a dû faire face aux nouvelles exigences qui se sont multipliées pendant ce dernier demi-siècle. Une brève introduction sur l'histoire de

l'enseignement de la langue française (avec des références spécifiques à l'Italie, siège de notre recherche) a montré que ce domaine, au-delà de nombreuses difficultés objectives, se prête encore à une réflexion continue sur le binôme enseignement/apprentissage et sur l'existence d'un lien indissociable entre idiome et culture.

4.6.1. L'enseignement des langues en milieu scolaire

Après avoir abordé le domaine général de l'enseignement des LVE – notamment du français – nous souhaitons nous arrêter sur l'enseignement linguistique en milieu scolaire et, plus particulièrement, sur les objectifs/compétences visés. Commençons par affirmer que :

« les objectifs généraux de l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères sont définis au niveau national en tentant de répondre aux exigences de trois facteurs : les nécessités propres de l'institution, celles liées aux caractéristiques de la discipline et l'ensemble des besoins exprimés par la société dans laquelle s'insère l'école » (Castellotti et Di Carlo 1995 : 68).

En outre, ces objectifs devraient être expliqués et même négociés avec les apprenants, qui participeront, autant que possible, à leur élaboration et à leur réalisation (Defays et Deltour 2003 : 171). Les contraintes de lieu et de temps imposent la compression des éléments linguistiques (et, donc, le choix des contenus) et souvent les instructions officielles définissent des programmes prévoyant conjointement la méthodologie à utiliser à un niveau donné (Cuq et Gruca 2008 : 129-130). À la base de toute intervention en matière d'enseignement/apprentissage, il est fondamental de ne pas négliger le fait que la réflexion didactique concernant les langues et leur transmission/appropriation peut s'appuyer sur les descriptions de l'objet d'enseignement, des processus d'apprentissage/appropriation, des situations éducatives (Beacco 2005 : 60). N'oublions pas que l'objectif culturel, ou mieux, le *« travail réflexif sur sa propre culture »* (Defays et Deltour 2008 : 72) est désormais considéré comme un objectif à part entière dans l'enseignement des langues.

Rappelons donc, brièvement, que l'enseignement des langues en milieu scolaire se fonde sur des contraintes liées, à la fois, aux nécessités institutionnelles, à la discipline en question et aux besoins du contexte. De même, il est nécessaire d'établir opportunément les objectifs à atteindre, même avec l'implication des apprenants concernés et compte tenu des situations éducatives/évaluatives. Les facteurs à considérer dans l'enseignement des langues sont l'authenticité de l'interaction verbale et la réflexion sur sa propre culture d'origine. L'intervention de personnes ressources en classe de langue, ne remplaçant pas le rôle de l'enseignant, peut favoriser la prise de recul et le choix de solutions susceptibles de résoudre d'éventuelles difficultés. Ce sont les bases, donc, pour concrétiser celle que Giordan (1998) appelle, en utilisant une phrase se prêtant à une réflexion constructive dans plusieurs contextes, *« une nouvelle culture de l'école »*.

4.6.2. L'enseignant et la classe de langue : quelques observations

Terminons cette réflexion sur la classe de langue et sur les activités qui s'y déroulent, notamment dans le domaine se référant à notre recherche. En didactique, autour du concept central de « classe » ont surgi de nombreuses définitions. Pour certains auteurs, « *le mot classe évoque un rangement* » (Arénilla *et al.* 2000 in Cuq et Gruca 2008 : 125), dans le sens d'un « *ensemble d'élèves du même âge, réunis pour suivre un même cursus* », en fonction du degré de compétence atteint (*idem*). Selon R. Galisson et D. Coste, la classe est un « *groupe de travail associant maître et élèves dans la réalisation d'une tâche commune (...)* », et même un « *synonyme de cours...* » (*idem*). Cuq et Gruca considèrent la classe comme un concept méthodologique (Cuq et Gruca 2008 : 125) ; en outre, ils l'ont définie comme « *une compression de l'espace* » (notamment, en tant que « *point central du système didactique* »), « *une compression de temps* », « *une compression disciplinaire* » (*idem* : 125-126). Les relations entre la classe et la « compression du temps » impliquent la variation du temps réel de la classe par rapport aux cultures scolaires (selon le nombre/la durée des séances, la capacité d'attention du public, l'apprentissage en dehors de la classe. Il existe, en outre, un temps de l'enseignement, qui ne coïncide pas avec celui de l'apprentissage). (*Idem* : 127-128). Ces auteurs ont parlé, enfin, de « compression disciplinaire », allant « *des contenus aux savoirs en passant par les compétences* » (*idem* : 129), à laquelle font partie les contenus d'enseignement et d'apprentissage (*idem*). Si l'on examine les rapports existant, aujourd'hui et autrefois, entre la classe de langue et les autres classes, remarquons que, naguère,

« on enseignait les langues vivantes comme les autres matières... La didactique des autres disciplines a bien sûr aussi évolué, mais à un autre rythme et sans pareilles ruptures...L'enseignement des langues étrangères s'est donc démarqué des autres enseignements au fur et à mesure que ses spécificités s'affirmaient... » (Defays et Deltour 2003 : 132).

Dans la classe de langue, la participation des apprenants est particulièrement pregnante, de par les fortes implications psychologiques qui s'y jouent. La mise en jeu totale de soi-même, la régression éventuelle de ses capacités expressives, la demande de confiance en soi constituent des « *caractéristiques qui s'avèrent d'autant plus délicates pour des adolescents à la recherche de leur personnalité* » (Castellotti et Di Carlo 1995 : 58). Remarquons que, au sein de la classe, la langue assume à la fois le statut particulier d'objet et de moyen d'apprentissage. Cuq et Gruca ont mentionné, à ce propos, la *fonction métalinguistique* décrite par Benveniste et Jakobson, c'est-à-dire la propriété de la langue « *d'être un système sémiotique capable de parler de lui-même* » (Cuq et Gruca 2008 : 134). Dans une classe de langue, quel que soit l'âge/la nationalité des apprenants et la langue étudiée, les professeurs

devraient considérer que les difficultés potentielles dans l'enseignement/apprentissage dérivent

« des blocages psychologiques ; des relations entre la langue-culture maternelle et la langue-culture étrangère ; d'une maîtrise insuffisante de la langue maternelle ; des représentations de la discipline ; des contradictions entre les exigences de l'institution et la nature communicative de la langue » (Castellotti et Di Carlo 1995 : 16).

L'un des éléments nécessitant un soin particulier dans ce contexte est constitué par la conception des consignes : apparemment acte d'enseignement, cette élaboration constitue un moment important de l'apprentissage (Cuq et Gruca 2008 : 136). En effet, « le décodage de la consigne est une opération complexe qui s'effectue à trois niveaux, saisie du message, compréhension du but et estimation des procédures à mettre en œuvre pour l'effectuation de la tâche » (Beaucourt 1995 : 140 in *idem*). D'où la nécessité d'un déchiffrement efficace, d'une éventuelle reformulation, d'une morphosyntaxe simple, d'éventuels éléments de méthode utiles pour élaborer la réponse finale (Beaucourt 1997 : 64 in *idem*, cf. 6.1.1., 11.11., 11.26., 12.8.). Il existe, cependant, des enseignants qui donnent exprès des consignes « floues », dans le but d'amener l'apprenant à trouver tout seul les modalités de résolution (Cauterman et Delcambre 1997 : 115-129 in *idem* : 137). En matière d'enseignement/apprentissage, selon A. Giordan, dans la classe de langue « les jeunes acceptent très bien les contraintes ou les exigences pourvu qu'elles aient du sens à leurs yeux » (Giordan 1998 : 216-217). Même l'évaluation constitue une contrainte : l'enseignant est tenu de dire à l'élève (nécessitant de repères adéquats) à quel niveau il se situe. Être un évaluateur ne signifie pas sanctionner, mais aussi expliciter un projet, le poursuivre dès sa mise en œuvre et proposer des remédiations pour dépasser les éventuelles difficultés (*idem*). Souvent l'évaluation ne constitue pas une tâche simple pour les professeurs de langues étrangères : le manque de moyens permettant de développer un enseignement axé sur la communication les amène fréquemment à assumer une attitude sceptique, sans assurance et craintive face aux indications des instructions officielles (Castellotti et Di Carlo 1995 : 70).

Pour résumer, soulignons que l'essor de l'enseignement *communicatif* des langues étrangères a entraîné des ambitions nouvelles, différentes par rapport aux autres disciplines. La langue, instrument de communication vivant, spontané et subjectif, est difficilement assimilée à une « matière » ou à une « discipline » ; cela implique que son apprentissage doit être suscité par les conditions de la communication^o. Les facettes culturelle, affective, relationnelle etc. des apprenants doivent être mobilisées : pour cette raison, le changement de rôle du professeur et de l'apprenant lui-même doit éviter que « la matière l'emporte toujours sur la manière... » (Defays et Deltour 2003 : 132-134). D'où la nécessité d'échanges

constructifs, actifs et équilibrés entre enseignants et apprenants, appelés à organiser aussi bien l'enseignement que l'apprentissage. En outre, aux apprenants de langues il est demandé une forte implication psychologique et la discipline d'étude devient objet et moyen d'apprentissage. À ce propos, la fonction métalinguistique de la langue n'est pas négligeable. Les blocages psychologiques, les relations entre la langue-culture maternelle et la langue-culture étrangère, la maîtrise insuffisante de la langue maternelle (souvent déclassée, en Italie, à la simple méconnaissance de la langue véhiculaire de la part des immigrés), les représentations de la discipline, les contradictions entre les exigences de l'institution et la nature communicative de la langue constituent des obstacles susceptibles d'être rencontrés (et surmontés) par les apprenants de langues. Ainsi nous souhaitons affirmer par ce développement, que l'approche dans laquelle nous nous inscrivons est une approche différente, plus appuyée sur les théories des sciences de fondement.

Nous avons mentionné, en plus, l'importance de la clarté des consignes fournies par les professeurs. Nous avons connu des enseignants qui donnaient exprès des instructions peu compréhensibles, afin d'avoir la possibilité de « noter sec » et, donc, de montrer leur supériorité à l'égard de la classe. Nous avons observé les difficultés souvent entraînées par l'évaluation dans l'enseignement de L2, parfois dues aux moyens insuffisants pour mettre en pratique les instructions officielles, à l'insécurité des enseignants et à l'incapacité d'utiliser certains systèmes dans le contexte approprié. N'oublions pas les répercussions (inconfort, manque de stabilité) que cela peut engendrer chez les apprenants. Nous avons mis en relief, enfin, l'importance de la création de liens – terminologiques et communicatifs – entre la classe et l'extérieur. Cela constitue, à notre avis, la clé de voûte de la valorisation des exigences des enseignants et des apprenants à la lumière de la perspective actionnelle.

4.7. Enseigner : une fonction sociale et sociocognitive

Même en contexte italien et dans les établissements du secondaire (objet de notre recherche), la conception de l'enseignement et le rôle des professionnels impliqués dans ce secteur peuvent être considérés comme le résultat de traditions culturelles, institutionnelles, de choix politiques, de l'histoire sociale et de la formation du corps enseignant (Brisard et Malet 2004 : 131). Cela nécessite la constitution d'imaginaires sociaux s'exprimant à travers les groupes de travailleurs concernés, les rapports avec l'État, l'évolution des *curricula* formatifs, les instructions officielles, la nature des dispositifs de formation^o. En outre, les attentes sociales à leur égard, devenant de plus en plus complexes, « *bouleversent les conceptions traditionnelles de leur identité et de leur rôle* » (idem), et persiste la tendance à se définir, du côté professionnel, par la discipline enseignée (Obin 2002). Il est indéniable

que, dans la société actuelle, l'évolution de l'activité d'enseignement a amené à recomposer rôles et compétences (Brisard et Malet 2004 : 139). De même qu'en France, en Italie le corps enseignant est composite et les effets de massification du second degré ont exercé des ont eu des conséquences variées sur la nature de l'exercice professionnel, de même que sur l'image sociale de la fonction (Obin 2002). D'où une sorte de « banalisation répandue » de celle-ci et une baisse du prestige social des professeurs, accrue par des perspectives de carrière/titularisation très peu nombreuses et par un traitement économique insatisfaisant. À l'hétérogénéité du public scolaire s'accompagne, à l'heure actuelle,

« une forme de déconsidération de la fonction enseignante, de plus en plus en concurrence avec des modes d'accès à la connaissance qui se sont diversifiés. L'enseignant n'est plus omniscient, et les savoirs qu'il incarne sont mis en cause par ceux auxquels il s'adresse, dans leur capacité à favoriser l'insertion sociale » (Brisard et Malet 2004 : 143-144).

La crise des valeurs entraîne, donc, celle de l'autorité et de la relation pédagogique : le rapport traditionnel maître/apprenant, souvent refusé, complexifie l'action enseignante. Par conséquent, les problèmes et les doutes concernant l'image de soi et la capacité à assumer sa mission ne devraient pas être sous-évalués (*idem* : 144), même dans le but de rendre la pleine crédibilité sociale à la profession en question et l'activité à laquelle elle est liée.

4.7.1. Un nouveau rôle pour l'enseignement et pour l'enseignant

Depuis les années 70 une nouvelle conception de l'enseignement et de l'enseignant, où le rôle et les compétences apparaissent diversifiés, s'est de plus en plus répandue. Il suffit de mentionner H. Holec, ayant écrit que :

« l'enseignant traditionnel, dont on pouvait penser qu'il était remplaçable (cf. les machines à enseigner), laissera la place à un enseignant dont le rôle dans le processus du développement de l'apprenant sera irremplaçable par des machines. Son statut ne sera plus fondé sur le pouvoir hiérarchique mais sur la qualité et l'importance de sa relation avec l'apprenant » (Holec 1979 : 25).

Il nous paraît donc opportun de nous interroger sur les fonctions de l'enseignement dans la société actuelle (remarquons que la « fonction sociale » proprement dite de l'enseignement vise à offrir à tous les individus des chances égales d'émancipation sociale), sur les principaux problèmes auxquels est confronté le système d'enseignement et sur l'attitude de l'enseignant accomplissant sa mission°. D'après les études socioconstructivistes (Wallon, Vygotsky, Bruner), la nature de l'enseignement implique la prise en compte des besoins des apprenants ; on prévoit un travail fondé sur les « situations problèmes » dans des contextes réalistes, afin de construire un savoir en interactions sociales au sein d'un « conflit sociocognitif ». L'enseignement ne se résume pas seulement à la transmission des connaissances, mais il s'agit aussi de mettre en relief le « savoir-faire » et le « savoir-

être ». Les apports de la psychologie cognitive, en outre, montrent que chaque sujet construit ses connaissances en interagissant activement avec son environnement physique et social (Johnsua et Dupin 1993 : 115). En citant M.-F. Narcy-Combes (2005 : 110), M.-C. Deyrich affirme que l'enseignant d'aujourd'hui est, d'abord, un expert de sa discipline (d'où l'obligation, dans notre domaine, de la maîtrise de la langue) et un expert en didactique et en pédagogie, sachant adapter son enseignement au public et le préparer avec rigueur (Deyrich 2007 : 85). Deyrich mentionne, de même, d'autres rôles : le « technicien » (organisant l'apprentissage choisissant les supports, les activités, etc.), le « chercheur » (ajustant sa pratique aux découvertes relatives à sa discipline), « l'éducateur » (contribuant au développement intellectuel de l'apprenant) et « l'employé de l'Éducation nationale » (connaissant les instructions officielles et s'y référant). (*Idem*). Dans un enseignement de type traditionnel, l'enseignant gérait l'ensemble des paramètres. En revanche, dans un enseignement par tâches (choisi lors de notre expérimentation), l'apprenant prend conscience de son processus d'apprentissage, incité par le dispositif utilisé (Narcy-Combes, J.-P. 2005, Narcy-Combes & Walski 2004, Deyrich 2007 : 115). Par conséquent, puisque le professeur n'est plus un exécutant de la transmission/exécution des savoirs, savoir-faire etc., entre en jeu dans son enseignement sa responsabilité personnelle (Narcy-Combes, J.-P. 2005). Cela implique un travail préparatoire important sur des apports théoriques et le développement d'un recul épistémique (*idem*).

Auparavant, il était plutôt simple d'argumenter sur le rôle social de l'enseignant : sa condition et sa profession lui conféraient une autorité suffisante au sein des rapports traditionnels fondés sur le respect et sur la justice. Les anciennes croyances selon lesquelles une bonne connaissance de sa langue maternelle et la capacité de la parler lentement suffisaient pour l'enseigner à un étranger, de même que le recours pédagogique aux traducteurs, aux logopèdes, aux psychologues, aux assistants sociaux ou aux comédiens ont été presque totalement réfutées. Ces convictions, discutables, étaient susceptibles de mettre en cause le professionnalisme des enseignants de langue en matière de formation, rôle et utilité. Pour ces raisons, « *il arrive aussi que le professeur de langues ait plus à subir que les autres professeurs l'ingérence de non-spécialistes qui ne se gênent pas de lui dire comment procéder, comme si l'enseignement des langues relevait du simple bon sens...* » (Defays et Deltour 2003 : 107-108). La revendication scientifique de la didactique est liée, en effet, à la professionnalisation du métier d'enseignant de FLES qui aujourd'hui accomplit des tâches que les formations traditionnelles ne prenaient pas en charge. C'est pour cela qu'intervient l'*ingénierie de la formation*, impliquant la conception, la réalisation et le contrôle des actions par un processus de réflexion-action (Cristin 2000 in Cuq et Gruca 2008 : 145-147). À travers

leurs observations sur le rôle scolaire et social de l'enseignant et sur l'exigence d'une formation soignée, Castellotti et Di Carlo ont remarqué qu'

« en Italie comme en France, on a pendant longtemps nié à ce métier une dimension professionnelle, en insistant sur les aspects subjectifs, vocationnistes, volontaristes, missionnaires...d'une part, les familles tendent à confier à l'école des tâches qui lui sont propres et à surévaluer sa responsabilité dans l'éducation des jeunes...D'autre part, les enseignants et l'institution dans son ensemble sont accusés d'inefficacité, d'inadéquation, d'inutilité » (Castellotti et Di Carlo 1995 : 42).

C. Tagliante a mis en avant la nécessité d'acquérir une conscience professionnelle critique à l'égard des méthodologies et des pratiques à adopter (Tagliante 2006 : 49-50). D'où l'importance du passage d'un travail formatif centré presque uniquement sur la pratique, à un engagement plus complexe, se déroulant dans le temps, favorisant le passage graduel d'une conception de l'enseignement en tant qu'art, artisanat ou métier (*craft model*), centrée sur l'acquisition des savoirs à travers la pratique, à une conception rigoureuse, scientifique et plus exigeante de l'enseignement, considéré comme « profession » (Cavalli 2005 : 257). G. Ferry, s'interrogeant sur les critères à adopter lors de la sélection des futurs enseignants, a remarqué qu'« à la différence de celui des médecins ou des avocats, le statut professionnel des enseignants n'est pas clairement établi et il est parfois contesté... » (Ferry 1987 : 40-41). D'après Leslie Farrel, il faudrait considérer que « les nouvelles pratiques langagières présupposent de nouvelles identités professionnelles, de nouveaux savoirs professionnels, de nouvelles relations professionnelles sur le lieu de travail... » (Grunhage-Monetti *et al.* 2005 in Grunhage-Monetti 2007 : 39). Nous écrivons à un moment où, même dans notre pays, le statut et la formation des enseignants de langues sont d'une actualité brûlante. Dans une telle situation, « l'impact des changements des conditions de travail sur la perception qu'ont les enseignants de leur investissement et du retour sur leur investissement » (Narcy-Combes, J.-P. *et al.* 2009) est intéressant à analyser. Par rapport à nos exigences contextuelles, nous estimons significatives quelques observations de D. Houpert. Parmi les compétences dont la construction devrait être favorisée chez l'enseignant, elle mentionne d'abord les compétences de « réflexivité » : « il réfléchit, en amont, au moment de la préparation, comme en aval, après l'action » (Houpert 2005), mais surtout quand son analyse intellectuelle « se fonde sur une analyse instrumentée par des outils conceptuels » (*idem*). Souvent, l'institution et ses membres oublient qu'il s'agit d'un individu susceptible de subir la pression des apprenants et des parents, ou les harcèlements du chef d'établissement et des collègues. On lui demande d'être assidu, engagé, maîtrisant toujours sa situation professionnelle. Pour y parvenir, la connaissance de soi demeure donc indispensable (*idem*).

4.7.2. Enseigner : mettre en place des pratiques apprenantes raisonnées

Les observations précédentes sur l'enseignant, sur sa professionnalité et sur son rôle social impliquent donc, en contexte institutionnel, la mise en place de l'apprentissage de L2 d'une façon raisonnée (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 142). Enseigner constitue, aussi, une activité sociale consistant, pour l'auteur cité, à « *concevoir, organiser, suivre et évaluer des systèmes d'apprentissage dans lesquels travaillent des apprenants* » (*idem*). Par conséquent, en milieu institutionnel (comme dans notre cas), les pratiques apprenantes devraient être fondées sur la négociation de tâches entre les destinataires et l'enseignant/tuteur responsable de l'organisation des séances, du choix/de la création des tâches, qui essaierait de travailler à l'intention de ces derniers et de leurs besoins, compte tenu des descriptions théoriques disponibles et des buts à poursuivre. Le programme de travail serait donc élaboré « en dialogue », favorisant une étude linguistique à l'enseigne de la création de conditions adéquates de repérage et de traitement du sens (*idem* : 142-143). Il paraît également fondamental de redéfinir les fondements de la relation pédagogique, à l'heure de l'utilisation des TIC en classe de langue. J.-P. Narcy-Combes envisage un cadre nouveau, dans lequel l'enseignant ne peut plus jouer le rôle de transmetteur de savoir, mais un rôle plus complexe, à l'enseigne du dialogue favorisant l'échange avec les apprenants, leur offrant des pistes d'action et limitant les interventions directives. L'enseignant s'engagera, donc, dans un accompagnement de l'apprentissage, sans inhiber le recul épistémique et travaillant selon le mode du *counsellor* (cf. Curan 1972 et Rogers 1969). (*Idem* : 148-149). À la lumière de la perspective socioconstructiviste (Vygotski 1997, Riley 2003), cela implique, pour J.-P. Narcy-Combes, une réflexion sur la responsabilité épistémologique (*idem* : 150). En particulier, lors de la mise en place d'une pédagogie par tâches, l'enseignant devrait assumer le rôle de tuteur, en qualité de « *médiateur de l'apprentissage (au niveau des positionnements didactiques), facilitateur (au niveau des connaissances spécifiques qui permet l'apprentissage), et évaluateur de la progression (cf. Narcy 1990 : 205-217)* » (*idem* : 159-160). Dans le chap. 8 (cf. 8.5.1.), nous avons mené une réflexion approfondie sur les postures enseignantes et sur l'attitude à assumer lors de notre recherche ; soulignons, maintenant, que dans les établissements du secondaire et pour les vacataires il est, à notre avis, particulièrement difficile d'assumer la posture souhaitée, vu le niveau de maturité de certains apprenants et la précarité de leur intervention dans le contexte (cf. 8.5.2., 8.8.).

4.7.3. Enseignant et apprenant

Les relations scolaires entre enseignant et apprenant, de même que les fonctions du premier à l'égard du deuxième ont été étudiées, entre autres, par J.-P. Narcy-Combes. L'auteur a écrit que l'objectif du professeur est de

« proposer une méthodologie adaptable, avec une démarche authentiquement maïeutique, où l'apprenant sera pris en considération dans son intégrité pour effectuer un travail en coopération avec l'enseignant ou l'équipe enseignante, dans son intérêt et celui de la communauté » (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 150).

Il est donc opportun que l'apprenant dispose des ressources nécessaires à sa formation, et qu'il soit responsabilisé et non dirigé (*idem*). J.-P. Narcy-Combes considère l'enseignant comme facilitateur, concepteur, pourvoyeur et organisateur (Narcy 1990), interlocuteur en L1 et en L2, professionnel capable de décomposer les parcours et de mettre en place les formations (*idem*). Pour cette raison, il devrait jouer son rôle avec prudence et souplesse, y compris dans sa relation avec la responsabilité dans l'initiative pour les formations. L'enseignant, en tant que conseiller – organisateur, devrait être capable de repérer des techniques adaptées aux pratiques des apprenants avec qui il travaille et prendre conscience de sa responsabilité épistémologique face à sa profession^o. Cette responsabilité implique, selon une optique inspirée de Rogers 1969, *« du recul et de l'empathie ; un savoir didactique ; une expérience pédagogique ; une capacité de médiation »* (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 150-151).

Ajoutons encore quelques extraits sur le concept d'« accompagnement » (Barbot & Camatarri 1999). Il s'agit, pour les auteurs cités, *« de se placer sur un plan affectif, celui de la motivation, sur un plan cognitif et sur un plan social et interculturel pour s'adresser à la personne dans sa globalité et lui permettre de s'approprier de son apprentissage »* (Barbot 2006). L'accompagnement comme *processus* se fonde aussi sur l'intersubjectivité et sur la reconnaissance de l'autre comme partenaire, même si le cadre de la relation a des limites (*idem* ; Ardoino 2000). À la base d'une philosophie du sujet et de l'altérité, le but est, donc, de reconnaître et de faire naître l'autonomie de l'autre, afin de trouver avec lui la bonne distance à l'enseigne du respect et d'une reconnaissance mutuelle (Barbot & Camatarri, 1999). L'autonomie de l'apprenant n'équivaut pas à déresponsabiliser l'enseignant : *« il ne faut pas retomber dans un impérialisme des enseignants, mais déboucher sur une coresponsabilité négociée et contractualisée entre l'apprenant et l'institution éducative »* (Carré *et al.* 1997 : 168 in *idem*). L'accompagnement est fondé sur une bonne perception/discrimination des situations et sur la réactivité. L'une des compétences de l'enseignant intervenant dans ce processus est l'*adaptativité* (*idem*).

4.7.4. Enseignants et dispositifs technologiques

Dans la partie conclusive de ce paragraphe, abordons une réflexion sur les potentialités et sur les avantages de l'emploi des TICE en DDL. Remarquons, en fait, que notre expérimentation a eu lieu en utilisant des instruments informatiques. Pour ce faire, nous nous appuyons sur quelques observations de N° Guichon, concernant l'accompagnement pédagogique à organiser et l'attitude des formateurs face aux dispositifs technologiques à maîtriser. À son avis, l'intégration des TIC

« entraîne forcément un aménagement de l'espace et du temps d'apprentissage ainsi qu'une modification des interactions pédagogiques... À travers les pratiques et les discours des enseignants confrontés à la situation d'apprentissage médiatisé, l'usage est donc ce qui va modeler la technologie, l'ajuster, la détourner, la rendre propre à l'apprentissage » (Guichon 2004 : 71-83).

Guichon a même réfléchi à la situation des professeurs vis-à-vis des dispositifs d'apprentissage conçus en utilisant les TICE, observant que *« l'introduction d'un dispositif nouveau peut être ressentie de diverses manières et peut créer des déséquilibres en comprenant, par exemple, une redéfinition des savoir-faire ou de l'identité personnelle et professionnelle » (idem)*. L'auteur a rassemblé les différentes postures des enseignants dans trois groupes, synthétisant les attitudes repérées dans les catégories caractérisées par *immobilisation, réticence, prudence*. Les interviewés du premier groupe ont avoué leur impuissance devant la machine et la nécessité de recourir à un spécialiste pour la faire fonctionner. Ils ont perçu la technologie comme une intrusion dans le fait pédagogique (*idem*). Les professeurs du deuxième ont considéré le problème des TICE comme un investissement, sûrs que les résultats ne seront pas conformes aux attentes. Ceux de la troisième catégorie, pionniers dans l'utilisation de la technologie, en ont conseillé cependant un emploi pertinent et réfléchi (*idem*). Lorsqu'il n'y a pas d'adéquation entre les besoins perçus et l'objet d'apprentissage, ou des dysfonctionnements au sein de l'équipe pédagogique, il est difficile de mettre en place des supports pédagogiques adéquats et avantageux pour les apprenants. À notre avis, ce type d'inconvénient dépend beaucoup (au moins, en Italie) du manque de ressources économiques destinées à l'éducation et de l'absence d'une formation continue obligatoire pour les professeurs, qui relègue au rang de « marginaux » ou même de « présomptueux » les collègues désirant travailler d'une façon allant bien au-delà du simple emploi des équipements scolaires « traditionnels », sans un travail collaboratif en équipe.

4.8. Synthèse et positionnement

Suite à une introduction chronologique sur l'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, nous avons abordé les tendances commençant à se frayer un chemin au sein de la didactique les concernant. Par conséquent, la sélection des contenus à

enseigner, la cohérence dans les unités didactiques, la distribution de celles-ci dans le temps devraient contribuer à garantir l'efficacité pédagogique aussi bien du côté de l'enseignement que du côté de l'apprentissage. Le passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle a été ensuite examiné du côté théorique, à travers les indications du CECR et en considérant langue et culture comme des instruments d'action^o. Au-delà de la perspective actionnelle, nous estimons qu'il est fondamental d'y recourir, même avec des adolescents en classe de langue. L'implication de ceux-ci dans les activités proposées est d'autant plus conséquente s'ils peuvent utiliser la langue et la culture cible dans des situations réelles, propres à la vie de tous les jours. Il s'agit, justement, de ce que nous avons pu constater en tant que praticienne et au cours de notre expérimentation, notamment par les observations des lycéens ayant exécuté des macro-tâches réalistes.

Le terme « didactique », les implications de celle-ci et de la pédagogie dans la recherche et dans la pratique enseignante, les caractéristiques et le rôle de la didactique des langues (notamment du français), l'évolution historique des méthodologies/méthodes dans l'enseignement des langues vivantes (de la méthodologie traditionnelle à la perspective actionnelle), les problématiques liées à l'enseignement du français et, dans un sens plus général, à l'enseignement des langues en milieu scolaire ont constitué de même l'objet de ce chapitre. Nous avons réuni, au fur et à mesure, quelques éléments en guise de synthèse et des observations inhérentes à notre expérience. Nous sommes convaincue, en effet, que l'enseignement – bien au-delà de fournir de simples informations aux apprenants – n'est pas synonyme de « savoir », mais plutôt de la manière d'interagir d'une façon dynamique avec les destinataires, afin qu'ils trouvent, maïeutiquement, les instruments pour s'en approprier. Il s'agit donc d'une activité aux fondements anciens, mais en pleine évolution^o.

Réfléchissant sur la place de l'enseignant dans un monde en évolution, nous avons mis en lumière, d'abord, les implications théoriques et pratiques de l'intervention du professeur de langue, notamment en contexte institutionnel, par des observations se prêtant à illustrer quelques changements dont nous souhaitons la réalisation, y compris en Italie. N'oublions pas qu'aujourd'hui le rôle social et sociocognitif de l'enseignant (et de l'enseignement) est devenu irremplaçable : ce professionnel devient de plus en plus « *facilitateur, concepteur, pourvoyeur et organisateur* » (Narcy-Combes, J.-P. 2005 : 150). D'où l'inopportunité de jouer son rôle grâce à la seule intuition et la nécessité de parcours formatifs/d'actions à mener à l'enseigne d'une responsabilité épistémologique, récusant les démarches de type commercial et des produits visant à suivre des modes ou des intérêts économiques/politiques (*idem* : 152). L'autonomie de l'enseignant et la relation de celui-ci avec l'accompagnement

ont été ensuite abordées, afin d'encadrer davantage la question des relations scolaires entre enseignant et apprenant.

À la lumière de l'emploi, toujours plus répandu, des TICE en milieu scolaire, nous avons réfléchi, grâce à quelques contributions de J.-P. Narcy-Combes et de N° Guichon, sur les postures enseignantes envers la classe et l'utilisation des dispositifs technologiques d'apprentissage. Il existe bien sûr, même dans notre pays, des problèmes d'intérêt général communs à tous les professeurs (salaire inadéquat, absence de continuité didactique dans les classes, stagnation des ressources humaines, refus de l'innovation pédagogique, démotivation). Il nous paraît donc important de veiller, dès la fin de la formation initiale, à la formation continue des enseignants et à leur insertion adéquate dans le milieu de travail : comme beaucoup le croient, la manière dont on entre dans une profession est susceptible d'influencer la suite de la carrière. Dans le tableau suivant, nous avons schématisé les points saillants retenus (par rapport à l'enseignement et à l'enseignant) et les application envisagées dans le cadre expérimental :

Enseignement/Enseignant	Points retenus	Applications (cadre expérimental)
Le didacticien face à l'enseignement	Observation des problèmes du terrain° Recherche des réponses à ces problèmes dans les théories (à mettre à l'épreuve). Adoption de la recherche-action à ce sujet.	Cf. chap. 8 à 12.
Méthodologies et méthodes	Approche actionnelle : l'apprenant est un « acteur social » accomplissant des tâches dans un domaine d'action/des circonstances/un environnement donnés (cf. CECR).	Cf. chap. 8 à 12.
Enseignement des langues en milieu institutionnel	Nécessité d'expliquer et de négocier avec les apprenants les objectifs généraux de l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères.	Cf. chap. 10, 11, 14. (Contraintes influant sur l'exploitation efficace de ces principes pour une enseignante invitée).
Un nouveau rôle social et sociocognitif pour l'enseignement et pour l'enseignant	Travail prenant en compte les besoins des apprenants, favorisant les interactions sociales en contextes réalistes. Importance de la responsabilité de l'enseignant, du travail préparatoire, du recul épistémique. Capacité de faire face à la « crise des valeurs » actuelle et d'utiliser les TIC. Enseignant « facilitateur », « médiateur », « tuteur » (Narcy-Combes, J.-P. 2005).	Cf. 8.5.1., chap. 9 à 11, chap. 12, chap. 14.

Tableau 4.8. : Enseignement/enseignant, éléments retenus et applications (cadre expérimental)

Il nous semble crucial de mettre en relief, donc, que les contenus présentés dans ce chapitre joueront un rôle de premier plan dans notre expérimentation (cf. ensemble du cadre expérimental), à travers laquelle nous souhaitons offrir une petite contribution au développement de ce même savoir didactique ayant constitué le fondement de notre recherche (cf. 12.8.).