

Cultures éducatives et théories didactiques : quels rapports dans l'enseignement des langues en Argentine?



Estela Klett

Université de Buenos Aires

eklett@filo.uba.ar



Reçu le 02-10-2014 / Évalué le 12-11-2014 / Accepté le 30-03-2015

Résumé

L'article explore les rapports qui se tissent entre des théories didactiques, des habitudes culturelles d'apprentissage et les manuels de langue utilisés. On focalise l'attention sur le contexte argentin pour y observer les composantes décrites précédemment. L'étude accorde une place spéciale à l'analyse de la notion de contextualisation. Y a-t-il une articulation entre les cultures éducatives de notre pays et les méthodes communément utilisées ? Les rapports sont-ils fluides ou tirailés ? À partir d'exemples variés, on répond aux questions posées et on propose une réflexion fournie des aspects théoriques évoqués.

Mots-clés : contextualisation, cultures éducatives, manuels, théories didactiques

Culturas educativas y teorías didácticas: ¿qué relaciones en la enseñanza de lenguas en Argentina?

Resumen

El artículo explora las relaciones que se establecen entre teorías didácticas, hábitos culturales de aprendizaje y libros de texto utilizados. Se centra la atención en el contexto argentino para observar los componentes descritos anteriormente. El estudio presta especial atención al análisis del concepto de contextualización. ¿Existe una articulación entre la cultura educativa de nuestro país y los métodos de enseñanza comúnmente utilizados? ¿Las relaciones son fluidas o tironeadas? A partir de una variedad de ejemplos, se responde a las preguntas planteadas y se ofrece una reflexión sobre los aspectos teóricos mencionados.

Palabras clave: contextualización, culturas educativas, manuales, teorías didácticas.

Educational culture and didactics theories: what kind of relationship in the language learning in Argentina?

Abstract

This article explores the relationships established between didactics theories, culture habits of learning and textbooks used. It brings into focus the Argentinean context in order to observe the previously mentioned components. The study attempts to specially

the background concept analysis. Is there an articulation between our national educational culture and the educational methods commonly used? Are they in a fluid relation? From a variety of examples, this paper answers these questions and it offers a reflection about the mentioned theoretical aspects.

Keywords: background, educational cultures, handbooks, didactics theories.

Introduction

Contrairement à ce qui se passe pour bon nombre de matières scolaires où l'observation du modèle fourni par le professeur permet d'atteindre un bon niveau de compétence, pour l'étudiant des langues étrangères ce chemin s'avère, en général, insuffisant. Il semblerait difficile de maîtriser l'interaction dans l'entre-deux culturel par le seul biais de l'investissement personnel, du moins en milieu hétéroglotte. L'étayage de l'enseignant, la prise en compte du contexte et le choix pertinent du matériel didactique constituent des voies assez sûres pour atteindre des résultats satisfaisants. Mais, la tâche n'est pas aisée. Apprenants et enseignants doivent faire face à des défis importants. D'un côté, il faut envisager la complexité de facteurs qui jouent dans l'apprentissage d'une langue étrangère (LE). De l'autre, on ne saurait négliger l'influence des cultures éducatives propres au milieu où l'enseignement a lieu ainsi que celle des manuels universalistes utilisés dans les cours. L'espace où s'entrecroisent des théories didactiques, des habitudes culturelles d'apprentissage et des productions éditoriales, en général, peu adaptées au contexte local, devient une interface de tiraillement qui exige de l'enseignant un regard critique et beaucoup de doigté. Dans le présent travail nous nous proposons d'analyser les composantes décrites et les enjeux s'y rattachant.

1. L'enseignement-apprentissage au cœur de la complexité

Le caractère complexe de l'apprentissage des LE a été maintes fois signalé. Des facteurs nombreux tissent un réseau plus ou moins serré où les sujets interagissent avec un degré d'aisance variable, selon l'impact d'éléments divers. Ainsi, il faut penser aux influences possibles du monde représentationnel des participants, du contexte social, du contexte éducatif, des pratiques langagières, des langues en présence voisines ou éloignées ou, encore, des matières scolaires (Dabène, 1993). Dans le même ordre d'idées, Puren remarque que le processus d'enseignement /apprentissage devrait prendre en compte la complexité des milieux « *dans lesquels les stratégies de chacun des auteurs relèvent d'un système dont font indissociablement partie leurs propres personnalités, leurs expériences d'enseignement/ apprentissage antérieures ; leurs représentations de ce qu'est une langue, une culture étrangère et le processus de leur enseignement /apprentissage ; enfin, leurs cultures sociales d'appartenance,*

dont on peut penser qu'elles modélisent fortement au moins les modes de relation apprenants-enseignant et apprenants-apprenants en classe ainsi que les conceptions du travail conjoint » (Puren, 2005 : 390). Porquier et Py (2004 : 5) synthétisent ce qu'on vient d'énoncer en disant : « *Tout apprentissage est socialement situé* ». Ces constatations justifient, au moins en partie, l'émergence du concept « l'interdidacticité » introduit par Puren (op. et loc. cit.) et repris par Robert (2009 : 153). La notion en question recouvre le contact et l'influence entre cultures et didactiques différentes, binôme que l'on ne devrait pas négliger.

2. Les cultures éducatives : le cas argentin

Toute société est caractérisée par des manières d'enseigner et des manières d'apprendre. Les traditions, l'héritage historique et les identités collectives constituent une influence à considérer lorsque dans un cours, on introduit un matériel didactique surtout s'il vient d'ailleurs. « *Les institutions éducatives représentent, dans tous les pays, des bien symboliques forts, auxquels on ne peut pas toucher sans précautions multiples* », signale Porcher (1995 : 36). L'enseignement des langues n'échappe pas à ce poids que nous essaierons de préciser. Chaque société possède des institutions éducatives qui la reflètent et qu'elle reflète en retour.

Ainsi, afin de comprendre le comportement des apprenants et des enseignants dans les institutions de formation, on abordera certains principes sur lesquels se fonde la tradition éducative argentine. Il faut avant tout remarquer l'empreinte indéniable du positivisme et, surtout de sa version vernaculaire. En effet, dans notre pays, la pensée comtienne a été rapidement diffusée et, très vite, on a traduit *Le cours de philosophie positive*. C'est en partie grâce à cette influence que des changements de taille ont marqué la vie académique. Ainsi, le modèle de « l'université des avocats », provenant de l'époque coloniale et fournissant des fonctionnaires pour la bureaucratie, a été changé. Les études théologiques, chères à la Couronne espagnole, ont été supprimées et le positivisme a donc signifié une fenêtre ouverte sur la nouveauté

Mais son influence est encore plus large. Comme on le sait, l'orientation positiviste se caractérise par le refus des jugements de valeur et l'empirisme comme unique moyen pour des conclusions fiables. L'interprétation locale du positivisme se traduit, dans le domaine de l'éducation, par un encyclopédisme généralisé, la recherche de l'érudition, des plans d'études qui passent en revue *tous* les mouvements littéraires, *toutes* les périodes historiques, *toutes* les orientations sociologiques, pour ne citer que des exemples. À côté de cette option épistémologique, on observe des activités didactiques qui cherchent à fournir des outils facilitant la mémorisation qu'il s'agisse de listes, d'auteurs, de règles ou de noms. On sait bien pourtant, que le but de l'entreprise

didactique est à l'opposé de ce que nous avons décrit. Il faut éveiller et développer chez l'apprenant une série de compétences afin de le situer dans l'autonomie. Il a besoin de posséder les moyens conceptuels qui lui permettront, à son tour, de créer les outils nécessaires pour analyser les idées préétablies ou les savoirs auxquels il est confronté.

D'autres paramètres à observer sont ceux que nous empruntons à Hall (1984). Ses catégories tiennent compte du rapport que les sociétés établissent quant à la perception du temps, la position centrale ou marginale de l'individu et, enfin, la construction de l'information. Il est d'observation courante que la culture française, par exemple, est une culture à tendance monochrone. Avec une image nous pouvons représenter le temps monochrone comme une ligne découpée de pointillés qui se relie à une section d'espace unique. Cette vision linéaire du temps est accompagnée par le traitement ordonné des sujets, le respect de la planification, de la ponctualité et des échéances. On accorde également une grande valorisation aux résultats obtenus dans le travail. Par contre, en Argentine, l'usage social du temps est polychrone. D'un point de vue métaphorique, le temps peut être symbolisé comme un écheveau de lignes multiples et parallèles où plusieurs processus peuvent s'accomplir synchroniquement rattachés à un espace polyvalent. Le temps est également « élastique » : on a toujours de délais supplémentaires et les retards sont fréquents et généralisés. Comme des imprévus jalonnent la journée on fait sans cesse des ajustements dans les plans et les programmes prévus. Les adaptations ou modifications sont considérées normales et nécessaires. On valorise les rapports tissés dans les groupes au-delà du succès ponctuel obtenu de façon individuelle.

En ce qui concerne la position de l'individu au sein de la société, les Français accordent beaucoup d'importance au sujet et à ses performances personnelles. Sa rentabilité et sa compétence sont des facteurs clés. Dans notre culture, la situation est tout à fait autre. Ce qui prime c'est le fonctionnement du groupe et la solidarité. La recherche de consensus et d'engagement au sein de ce microcosme est vivement encouragée. L'ambition personnelle et la compétitivité entre individus ne sont pas des vertus mais plutôt des défauts.

Par rapport aux modes de transmission de l'information, dernier paramètre de Hall, nous pouvons dire que la culture monochrone est une culture explicite, caractérisée par une basse contextualité étant donné que les messages produits sont succincts, clairs et directs. On parle cru, sans détour et on montre sa réprobation facilement. Dans les sociétés monochrones, des documents écrits formalisent les accords. Il existe une distinction forte entre la vie privée et la vie professionnelle. Notre culture, au contraire, est une culture implicite, à haute contextualité. Quand un message échangé contient très peu d'information factuelle, on doit en trouver la signification dans la relation ou dans les caractères des partenaires. C'est alors que l'on parle d'une haute contextualité. Les réseaux d'information sont très extensifs, en raison d'une forte implication des

relations personnelles. Ainsi, on est au courant du vécu des autres et, dans la communication quotidienne, il n'est pas nécessaire de donner explicitement plus d'information. L'harmonie et le maintien du prestige des interlocuteurs sont à considérer. La parole donnée a une grande valeur. Des expressions telles que : « dar su palabra », « palabra de caballeros », « palabra de honor » confirment ce que l'on vient de dire.

3. Les théories didactiques et leur impact

3. 1. La méthode audio-orale et audiovisuelle

Pendant très longtemps les professeurs de français se sont trouvés assez dépourvus. Les réponses aux problèmes qu'ils posaient étaient fournies par des spécialistes éloignés de la situation de classe réelle. Cet écart entre le terrain, espace socioculturel où agissent les partenaires de la relation pédagogique, et les propositions faites par des chercheurs de laboratoire explique le manque de pertinence plus ou moins grand des solutions envisagées. En effet, au cours de la deuxième moitié du XXème siècle, l'enseignement des LE a été dominé par la linguistique appliquée, surtout d'obédience américaine, marquée par l'application directe des fondements de la linguistique théorique et de la psychologie de l'apprentissage. On transposait dans les cours les principes structuralistes de la conception du langage et on se servait des moyens behaviouristes pour les faire passer. Le linguiste était considéré comme *seul* expert du champ didactique et la discipline linguistique était imposée comme le lieu privilégié de la théorisation. Son emprise se comprend à la lumière des règles qu'elle peut fournir basées sur la description rationnelle de la langue comme système. Au prime abord, les propositions faites aux enseignants semblaient attrayantes : il s'agissait d'imaginer les conceptions les meilleures valables dans tous les contextes. « *On leur promettait des miracles, on leur donnait des potions magiques, on inventait pour eux des machines fabuleuses...* » signale Loiseau (2002 :11). N'oublions pas que c'était l'époque des exercices structuraux au laboratoire, des images séquentielles codées, du Français Fondamental et des « moments de la classe de langue », le tout assurant à la fois le côté scientifique et *extraordinaire* de la proposition.

Pourtant, malgré les bonnes intentions des théoriciens et des concepteurs des méthodes, chez nous, les périodes audio-orale (MAO) et audio-visuelle (MAV) ont donné, sauf des cas rares, un enseignement du français assez et, même parfois, profondément désadapté aux besoins du public et aux conditions sociales dans lesquelles il était pratiqué. Malheureusement, cette situation a dépassé les limites de notre pays. Ainsi, Moirand, dans un article précurseur où elle analyse de façon critique la méthode audiovisuelle, signale un certain « désenchantement » des professeurs. « *Les enseignants les plus convaincus accusent un découragement* » (Moirand, 1974 : 5). Par ailleurs, il est

à souligner qu'en Argentine le courant audio visuel a été vivant dans les institutions éducatives presque jusqu'à la fin du XXème siècle.

3. 2. L'approche communicative

Comme on le sait, le paradigme structuraliste, caractérisé par la focalisation du fonctionnement interne de l'objet d'étude, a cédé la place « *au paradigme environnementaliste où l'on met l'accent, au contraire, sur les relations complexes entre l'objet d'étude et son environnement* » (Puren, 2003 : 86). On peut estimer que l'approche communicative (AC) qui incarne ce changement de cap s'inscrit dans un mouvement de réaction par rapport aux méthodes précédentes (MAO et MAV). Née vers les années 70 et développée à partir de 1975, l'AC a rapidement entraîné un renouvellement indéniable des contenus et des procédures d'enseignement. Grâce à l'évolution des sciences du langage et l'apport diversifié des disciplines telles que la sociolinguistique, la psycholinguistique, la pragmatique, l'ethnométhodologie, entre autres, on a creusé dans les aspects sociaux du langage et on a incorporé des notions clés qui ont entraîné des modifications considérables dans les activités des cours. La prise en compte des concepts tels que besoins des apprenants, intentions de communication, authenticité, interlangue, progression notionnelle-fonctionnelle ou, enfin compétence de communication ont contribué à effacer des dysfonctionnements observés dans les pratiques didactiques de la méthode audiovisuelle.

C'est alors que les concepteurs de méthodes cherchent à surmonter les accros répétés de la période précédente : la *manuelisation* de la conversation (entendue comme le fait de parler « manuel »), le manque d'enjeu pragmatique des échanges, le caractère mécanique des exercices, les situations stéréotypées où évoluent des personnages qui ressemblent à des marionnettes. Rappelons à titre d'exemple et avec une pointe d'ironie que ces personnages font preuve d'inlassable bonne humeur et que, par conséquent, ils ne s'insultent ni ne se disputent. La réussite couronne toujours leurs projets. Au restaurant les plats qu'on leur sert sont appétissants et chauds, les faux numéros au téléphone, les grèves ou les appareils en panne ne constituent pas de préoccupations quotidiennes pour eux.

Pourtant, encore une fois, la manne promise a assouvi partiellement la faim des enseignants. Les principes théorico-méthodologiques de l'AC ont subi des déviations malencontreuses aussi bien chez nous que dans d'autres pays. Nous essaierons de montrer brièvement des aspects significatifs de l'altération de l'AC. Il est bien connu que l'AC, avec sa bouffée d'air frais, nous a mis sur le chemin de la liberté : enseignants et apprenants pouvant négocier des contenus, des techniques, des activités et/ou le type d'évaluation. Or, cette liberté si nécessaire et si difficilement conquise a souvent

été entendue comme l'abolition de *toute* contrainte : les rôles ont à tort été renversés, les moments de réflexion individuelle ou collective brouillés, les étapes brûlées ce qui apporté la confusion voire le chaos dans les cours. Fonçant avec l'étendard de la créativité et de l'improvisation, avec la devise « tout se vaut pourvu que les apprenants communiquent » (Atienza Merino, 1996 : 37), on a souvent négligé la préparation des classes au profit d'une omniprésente communication spontanée qui généralement excluait les corrections et, par ce biais, le travail d'étayage de l'interlangue. Il semblait que la focalisation sur les aspects linguistico-discursifs (compétence linguistique) devait disparaître au profit de la compétence communicative. À ce sujet, Gagnon (1992 : 14) signale que pour certains l'AC consistait en un « *bavardage sur l'expérience vécue, un babillage sur ce qu'on a fait pendant le week-end* ». En milieu hétéroglotte comme le nôtre, avec une faible exposition à la LE, il paraît pourtant assez irréaliste d'imaginer l'absence d'une réflexion structurante, explicite et guidée par l'enseignant.

Une autre raison qui a joué en faveur d'une déviation de l'AC est que souvent, il n'y a pas eu un travail de formation des enseignants qui devaient envisager le matériel conçu selon des principes théoriques nouveaux. L'organisation des manuels AC était très différente si on les compare aux précédents. Ceux que l'on utilisait à l'époque « audio » offraient : un input rigoureusement contrôlé (lexique et morphosyntaxe), des images qui *traduisaient* le sens des énoncés présents dans les dialogues, une progression linéaire stricte et, enfin, des étapes rassurantes à suivre pour les activités didactiques. Les manuels de l'AC possèdent généralement peu d'images pour illustrer le dialogue de base, une profusion de documents authentiques et une grammaire que l'on peut percevoir comme *éparpillée* à côté des tableaux structuraux si ordonnés et prévisibles de l'étape audiovisuelle. Il est donc bien normal d'imaginer pourquoi l'AC a eu tellement de problèmes pour percer l'espace pédagogique, au moins en Argentine, dans l'éducation formelle. Peut-on vraiment faire des sauts périlleux sans entraîner le corps à la gymnastique au préalable ?

4. Les manuels universalistes

Nous venons d'analyser l'interprétation sui generis qui a été faite des principes généraux régissant la méthode audiovisuelle et l'AC. Mais, notre analyse serait incomplète sans observer de près le matériel concret où les auteurs de méthodes cristallisent les acquis didactiques en fonction d'une réalité scolaire. Il s'agit donc d'étudier les manuels ou les ensembles pédagogiques, selon les cas. Il est à remarquer que ceux qu'on a utilisés dans notre pays pendant les deux périodes mentionnées supra ont été, presque sans exception, « universalistes ». Les manuels de ce genre provenaient et proviennent, encore aujourd'hui, des grandes maisons d'édition françaises qui cherchent à satisfaire les besoins d'un marché international aussi large que possible. Malheureusement, les

productions locales ont toujours été très restreintes et leur utilisation limitée à des espaces géographiques ou institutionnels exceptionnels. En plus, elles ont été majoritairement conçues entre 1940 et 1960 (Pasquale, 2007 :103).

Les ensembles pédagogiques « universalistes » suscitent des débats importants dans les milieux éducatifs pour un nombre important de raisons. Le point fort évident d'un manuel produit par le pays dont on enseigne la langue-culture est l'environnement favorable à la production (locuteurs natifs, accès documentaire, contact suivi avec les centres de recherche). Le jeu semble inégal, face à l'auteur non-natif toujours dépendant de la documentation trouvée sur le Web ou réunie lors du dernier séjour à l'étranger. Le manuel importé est souvent considéré « *meilleur parce qu'il joue sur la séduction* » (Zarate 1993 :49). Les productions étrangères sont en plus très bien présentées : papier glacé, quadrichromie, illustrations généreuses, mise en page attrayante, etc. et bénéficient, par ce biais, d'un surcroît de prestige auprès des enseignants et des élèves. Certains chercheurs considèrent que les méthodes universalistes représentent mieux la composante ethnosocioculturelle que les productions étrangères et ne seraient pas sujettes aux problèmes de projection et de (dé)valorisations comme les productions étrangères.

À côté des considérations positives évoquées, nous présenterons des arguments qui montrent d'autres aspects du problème et situent notre position critique vis-à-vis des manuels universalistes. Tout d'abord, il est quelque part naïf de penser que les manuels FLE « universalisants » réalisés par des Français présenteraient une image de la France qui n'est pas « parasitée » par les problèmes de projection (Auger, 1997 : 248). Les auto-représentations et les auto-valorisations sont également très présentes dans les méthodes françaises. Ensuite, très souvent, les manuels universalistes sont « *au service de la promotion de la culture enseignée* » et mettent en scène l'histoire et l'espace étranger « sans se soucier des conditions locales de réception » (Zarate, 1993 : 67). Même si on sollicite des références de la culture locale cela ne suffit guère pour garantir la prise en compte de la culture de l'apprenant. « *Le manuel universaliste ne peut que solliciter la culture d'un élève abstrait, qui n'a de chances de se voir dans une relation positive avec la culture enseignée* » (Zarate, *op. et loc. cit.*). La simple comparaison culture étrangère-culture propre ne suffit pas. Il faut que la préoccupation interculturelle soit constitutive de la démarche d'enseignement. « *Sinon la référenciation à la culture locale est un miroir aux alouettes : l'étranger est envisagé comme un consommateur de culture étrangère qui est d'abord invité à additionner des connaissances sur la culture enseignée* » (Zarate, *ibidem*).

Nous venons d'évoquer le problème *central* et, à notre avis, le plus dangereux des manuels universalistes : ils ne tiennent pas compte du *contexte* dans lequel l'action enseignante sera réalisée. Porcher, avec son esprit clairvoyant, remarquait dans un

article fondateur d'il y a presque 40 ans le besoin de considérer la spécificité des situations d'apprentissage. « *Chaque méthode doit être adaptée à un contexte local, en tenant compte des enseignés, du milieu, des enseignants. Il est clair alors que le problème ne consiste plus à fabriquer a priori des méthodes, mais à élaborer des méthodologies* » (Porcher, 1976 : 8). Dans un ordre d'idées similaire, Vez (1999: 70) rappelle que les professeurs de langues entretiennent « un rapport d'amour-haine » avec les manuels. Ils s'en servent peu « *en raison du manque d'adaptation aux réalités respectives de leurs cours* ».

Un autre argument est que la proposition d'un manuel universaliste, aussi prometteuse soit-elle en termes de renouvellement pédagogique, elle n'est pas en soi un gage de changement efficace ou d'acceptation. La recherche montre que les opinions des enseignants et les représentations qui façonnent leurs pratiques jouent un rôle clé quand il s'agit d'intégrer des changements méthodologiques. Enfin, pour clore cette section, nous voudrions rappeler la pensée d'un didactologue de taille comme Galisson. Voilà ce qu'il signale : « *Rompre avec l'universalisme et l'applicationnisme ne fut a pas chose aisée, tant la conjugaison de l'habitude et de la facilité (cf. le principe de solution unique : «prêt-à-porter», pour tout publics, contre «sur mesure» pour des publics ciblés) freine les ardeurs les plus réformatrices!* » (Galisson, 2006: 274).

5. L'enseignement des langues tiraillé

Nous observerons maintenant les liens entre les composantes jusqu'à présent analysées et le travail de l'enseignant en classe. Ainsi, pour faire cours, celui-ci doit tenir compte des habitudes culturelles d'apprentissage de ses élèves, des principes théoriques-méthodologiques auxquels il croit, des productions éditoriales choisies par la direction de l'institution où il enseigne et, enfin, des principes du curriculum scolaire en vigueur. Comment articuler tous ces éléments ? Peut-on le faire sans être tiraillé, voire déroutés ?

Nous avons déjà signalé, par exemple, que souvent les principes régissant les méthodes utilisées et les manuels qui leur faisaient pendant ne s'adaptaient pas aux besoins locaux ce qui se traduisait dans des déviations considérables de leur utilisation. On peut, sans trop de risque, avancer que le manque d'adéquation provenait essentiellement d'un écart trop grand par rapport aux habitudes éducatives idiosyncrasiques. À titre d'exemple nous citerons quelques cas significatifs. Dans notre culture didactique, les élèves sont habitués à l'encyclopédisme. Alors, face aux manuels *minimalistes* d'une certaine époque et à leurs contenus extrêmement restreints, enseignants et apprenants étaient déconcertés.

Regardons un autre exemple. En 1985, pour valider les compétences en français, le Ministère de l'éducation nationale de France a créé une large gamme de certifications en français langue étrangère. Les examens DELF et DALF se sont vite répandus dans notre pays. En conséquence, les manuels de l'époque proposaient des activités conformes à celles qui sont sollicitées lors de la passation de ces examens. Une section importante de la production écrite, consistait à faire une lettre. Il ne fait point de doute que chez les Français la culture épistolaire est très ancrée dans les habitudes. On écrit des lettres à caractère privé ou familial, des lettres administratives, des cartes postales, etc., support papier ou support numérique. Notre culture est une culture de l'oralité ce qui permet de comprendre que la pratique épistolaire n'ait pas percé l'espace culturel comme en France. Il va de soi que dans des cas précis, il faut apprendre aux élèves à faire des lettres : un étudiant(e) destiné(e) à travailler comme secrétaire doit connaître le rituel épistolaire dans tous ses détails (forme et contenu).

Par ailleurs, il est à signaler le malaise des apprenants argentins face aux implications de la culture monochrome française qui imprègne les manuels. Ainsi, produire des textes concis, clairs et directs n'est pas simple pour eux car il s'agit de laisser de côté la haute contextualité typique du discours argentin. Le désarroi des apprenants atteint le zénith quand on leur demande de faire une dissertation française avec le schéma traditionnel en trois parties : la thèse, l'antithèse et la synthèse. Il est vrai que ce genre d'exercices est majoritairement sollicité aux étudiants des Instituts de formation. Sans nier la valeur du genre cité et sa force incontestable au sein de la culture française, nous nous permettons de signaler l'importance d'autres genres souvent négligés dans la formation. Notre expérience de 20 ans dans un Institut de notre ville capitale prouve que rarement on apprend aux futurs enseignants à faire : une lettre de motivation pour une bourse ou un stage, une lettre pour se procurer un spécimen ou bien, différents types de CV selon les circonstances : un curriculum rédigé à la troisième personne, un CV abrégé, etc.

Le dernier exemple, emprunté à Galisson, montre une fois de plus, les inconvénients de mettre en œuvre des pratiques incompatibles avec les valeurs, les coutumes et le mode de fonctionnement du système scolaire du pays d'accueil. Il s'agit de « *l'histoire d'un coopérant français de FLE, nommé dans un pays d'Extrême Orient où les tours de parole sont régis par des conventions strictes et subtiles, qui s'était lancé dans le communicatif, comme on le lui avait recommandé avant son départ. Il garde le souvenir cuisant d'une retraite improvisée qui frôla le désastre et jure qu'on ne l'y prendra plus* » (Galisson, 1994: 26). Les inadéquations et échecs cités ont fait évoluer les mentalités. Le résultat est que beaucoup d'acteurs du domaine éducatif ne considèrent plus les méthodologies nouvelles comme des produits automatiquement importables.

6. La voie ouverte de la contextualisation

Enseignants et apprenants agissent toujours dans un environnement dans lequel un double mouvement a lieu : à la fois cet environnement les détermine et ils le déterminent en retour. Ne pas tenir compte de cet environnement ou *contexte* et de cet aller-retour d'influences serait une forme de sabotage appliquée à l'action éducative. Dans l'enseignement des langues, nous entendons la contextualisation comme la conception d'objectifs, de matériel didactique et d'activités situés et adaptés du point de vue linguistique-discursif et socioculturel aux demandes et aux attentes des sujets, aux besoins institutionnels et aux traditions éducatives. Aussi bien les objectifs que le matériel et les activités seront diversifiés selon les groupes d'un pays et, en même temps, communs d'un point de vue transversal. La pensée de Galisson et de Puren (1999 : 121) permet de mieux cerner le concept : « *La contextualisation est un travail de longue haleine et de grande attention qui consiste à interroger, parmi les huit catégories éducatives : sujet (apprenant), objet (langue-culture), agent (enseignant), groupe (groupe classe) milieu institué (école), milieu instituant (société), espace (physique et humain), temps (chronologique et climatique) qui composent la matrice de référence disciplinaire, celles dont l'influence est la plus sensible sur l'objet d'étude* ».

Comme on peut remarquer, l'idée novatrice proposée par les deux spécialistes date de 15 ans. D'autres, ont continué cette voie ouverte et ont approfondi l'étude des relations entre contexte et enseignement. Ainsi, un ensemble non négligeable de facteurs dérivés de ces champs conditionnent l'agir des enseignants et des apprenants. Ils « *modèlent comportements, habitus et attentes de tous les participants impliqués dans l'enseignement-apprentissage* ». En d'autres mots, la situation au sein de laquelle on instaure l'acte d'enseigner et d'apprendre n'est pas un « *réceptacle neutre où sont activés des processus universaux (psycho et sociolinguistiques)* » nous dit Beacco, (2011 : 33).

Par ailleurs, rappelons que le terme *contextualisation* apparaît sous la forme d'un adjectif dans le titre d'un ouvrage de Blanchet, Moore et Asselah Rahal (2008) : *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée* et, également, dans le sous-titre du livre : *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, sous la direction de Blanchet et Chardenet (2011). Il faut aussi tenir compte des articles de Pasquale où elle aborde avec minutie, d'une part, les enjeux de la contextualisation (2013) et, d'autre part, la problématique (2007) des manuels contextualisés. Les références citées montrent que la notion en question est bien présente dans le discours théorique. Pourtant, nous croyons qu'en Argentine elle n'a pas été intégrée par les usagers du terrain, c'est-à-dire, les enseignants.

Quelle dynamique peut-on proposer pour la contextualisation ? Comment prendre les meilleures décisions sur l'enseignement du français selon un contexte particulier et concevoir des objectifs et des ressources adaptés? Pour Blanchet et Chardelet (2011 : 2) les approches contextualisées adoptent « *un point de vue 'écologique' qui considère les phénomènes dans leur globalité sans les dissocier de leur environnement et de leur histoire, ce qui implique des méthodes à dominante ethnographique et compréhensive* ». Bérard (1995 : 22) voit dans l'option « contextualisée » deux possibilités : « *soit une méthode universaliste adaptée à un pays donné, soit un matériel entièrement créé pour un pays ou un public* ». Nous penchons, sans aucun doute, pour la deuxième option bien que nous connaissions les difficultés matérielles et scientifiques qu'une telle démarche demande. Nous croyons que notre pays compte sur des ressources humaines nombreuses et solides qui peuvent faire face à la tâche. On peut envisager l'élaboration d'un manuel, d'un ensemble méthodologique ou, simplement, d'un matériel didactique fabriqué au jour le jour, selon les caractéristiques et les besoins du public. L'élaboration des contenus, des supports (vidéo, photos, enregistrements, etc.) est alors confiée à une équipe large d'enseignants, de spécialistes et de décideurs, entre autres.

Conclusion

Nous avons tour à tour analysé la complexité de l'enseignement des langues, certains aspects de la culture éducative argentine, les traits théoriques les plus saillants de deux périodes de l'histoire méthodologique et, enfin, quelques caractéristiques des manuels universalistes. Ensuite, nous nous sommes penchées sur la notion de contextualisation. Nous croyons qu'elle constitue une voie privilégiée pour diminuer les tiraillements auxquels sont soumis les enseignants de langue situés à l'interface des théories didactiques, des habitudes culturelles d'apprentissage et des productions éditoriales non adaptées au contexte. La classe de langue est avant tout un lieu social. Des sujets marqués par leur histoire et les habitudes d'apprentissage se dégageant des matrices éducatives locales incorporent des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Il est vrai que la classe de langue possède des spécificités mais, elle suit des règles de communication semblables à celle du contexte social extrascolaire. On ne peut donc en aucun cas négliger le poids de cet environnement et de l'histoire socioculturelle s'y rattachant. Présenter un matériel didactique adapté à une situation spécifique et, en plus, conforme aux cultures éducatives propres, peut nous différencier d'autres institutions et constituer un atout supplémentaire pour la motivation des élèves. Un habit « sur mesure », coûteux, certes, mais qui nous ira comme un gant !

Bibliographie

- Atienza Merino, J. 1996. « L'approche communicative: un appel à la résistance ». *Éla* n° 100, p. 21-38.
- Auger, N. 1997. « Les représentations de la France dans des manuels de FLE de trois pays de l'Union Européenne : Allemagne, Grande Bretagne, Italie ». *Travaux de didactique du français langue étrangère*, IEFÉ, Université Paul-Valéry no 38, p. 237-250.
- Beacco, J.-C. 2011. « Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures ». In : Blanchet, P. & Chardenet, P. (Dir.) : *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Édition des Archives contemporaines, p. 31-40.
- Bérard, É. 1995. « Faut-il contextualiser les manuels ? ». *Le Français dans le monde*. Recherche et Applications n° spécial, p. 21-24.
- Blanchet, P., Moore, D., Asselah Rahal, S. 2008. *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : Éditions des Archives contemporaines et Agence Universitaire de la Francophonie.
- Blanchet, P. et Chardenet, P. (Dir.) (2011) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Édition des Archives contemporaines.
- Dabène, M. 1993. « La didactique du français : autonomie et interactivité ». In : M. Lebrun & M.-C. Paret : *L'hétérogénéité des apprenants, un défi pour la classe de français*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Gagnon, L. 1992. « La vraie menace ». *La Presse*. Montréal, 26 septembre, p.14-15.
- Galisson, R., 1994. « Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France ». *Revue Française de Pédagogie*, n° 108, pp. 25-37.
- Galisson, R., 2006. « Les ressorts d'un développement durable de la recherche en matière d'éducation aux et par les langues-cultures ». *Éla* n° 155, pp. 271- 281.
- Galisson, R. et Puren, C. 1999. *La didactique en questions*, Paris : CLE International.
- Hall, E. T. 1984. *La danse de la vie. Temps culturel, temps vécu*. Paris : Seuil.
- Loiseau, Y. 2002. « Avant propos ». In : Pauzat, A. *Habitudes culturelles d'apprentissage dans la classe de Français langue étrangère*. Paris : L'Harmattan.
- Moirand, S. 1974. « "Audio-visuel intégré" et communication(s) ». *Langue Française* n°24, pp. 5-26.
- Pasquale, R. 2007. « Innovations et continuités dans l'enseignement du FLE en Argentine : les cas des manuels contextualisés ». *Dialogues et Cultures* n° 52, pp. 102-107.
- Pasquale, R. 2013. « La contextualisation des manuels de FLE : quels problèmes ? Quels enjeux ? » *Revue de la SAPFESU Année XXXI*, n° 36, pp. 112-130.
- Porcher, L. 1976. « M. Thibaut et le bec Bunsen ». *Éla* n° 23, pp. 6-17.
- Porcher, L. 1995. *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*. Paris : Hachette-Éducation.
- Porquier, R. & Py, B. 2004. *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris : Didier.
- Puren, C. 2003. « Pour une didactique comparée des langues et des cultures » *Synergies Italie* N°1, p, 86-93.
- Puren, C. 2005. « Présentation ». *Éla* n°140, pp. 390-391.
- Robert, J.-M. 2009. *Manières d'apprendre*. Paris : Hachette.
- Veiz, J.-M. 1999. « Materiales curriculares en la Enseñanza de lenguas extranjereras. Estudio de caso ». *Lenguaje y textos* n°13, pp. 67-92.
- Zarate, G. 1993. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.