

L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des « unités didactiques »¹

Christian Puren

Université Jean Monnet, Saint-Etienne

Introduction

Les enseignants de langues doivent en permanence réaliser en particulier trois opérations interreliées :

1) Parce qu'ils ne peuvent tout enseigner, il leur faut constamment retenir et écarter ; que ce soit pour définir les contenus d'une année ou d'un trimestre, pour choisir les documents qui feront partie d'un dossier de civilisation, pour sélectionner les points de grammaire qui seront travaillés à partir d'un dialogue, ou encore, en temps réel en classe, pour décider quelles erreurs de phonétique seront corrigées ou non à la fin de l'intervention orale d'un élève. On parle en didactique des langues-cultures de l'opération de **sélection**.

2) Parce qu'ils doivent assurer une cohérence d'enseignement, il leur faut découper le flux de ce processus en parties dont les contenus présentent une certaine cohésion, c'est-à-dire en « unités didactiques » (on parle encore parfois de « leçons »). Curieusement, à ma connaissance, cette opération pourtant fondamentale n'a pas reçu d'appellation propre dans notre discipline. Je propose de parler de « **séquenciation** », terme qui a le triple avantage de correspondre à celle de « séquence didactique » d'usage maintenant courant, d'intégrer la dimension temporelle (cf. *infra* l'opération de « distribution »), enfin de rappeler que les opérations de découpage se font par rapport à un ensemble qui ne doit jamais être perdu de vue : une séquence filmique a certes son unité, mais celle-ci fait partie d'une unité plus globale dans laquelle elle trouve tout son sens. En d'autres termes, la nécessaire segmentation ne doit pas aboutir à une fragmentation.

3) Parce qu'ils ne peuvent tout enseigner en même temps, il leur faut répartir rationnellement ces différentes unités dans le temps, c'est-à-dire les distribuer chronologiquement en fonction d'un principe de chaînage. C'est l'opération que l'on appelle en didactique des langues-cultures la « **distribution** ». Lorsque le principe utilisé pour ce faire est d'ordre pédagogique – c'est-à-dire censé faciliter le progrès de l'élève –, on parle généralement de « progression » (du connu à l'inconnu, du semblable au différent, du concret à l'abstrait, du simple au composé, du facile au difficile, etc.).

Ces trois opérations sont complexes à réaliser parce qu'elles sont reliées entre elles, parce qu'elles doivent s'opérer dans une logique d'enseignement mais aussi d'apprentissage, enfin, *last but not least*, parce qu'elles doivent s'effectuer dans notre discipline sur des « domaines » très hétérogènes correspondant eux-mêmes à de grands découpages *a priori* de l'objet d'enseignement apprentissage. Ces découpages ont

évolué au cours de l'histoire de notre discipline, mais nous connaissons tous bien ceux qui constituent aujourd'hui notre héritage professionnel : (1) grammaire, (2) lexique, (3) phonétique, (4-7) compréhensions et productions écrites et orales, (8) culture ; domaines auxquels s'ajoutent pour certaines langues (9) la relation graphie-phonie², et pour toutes, officiellement depuis les *Programmes* de décembre 1995 pour le premier cycle, (10) le « domaine méthodologique disciplinaire » dans lequel « l'élève en fin de troisième doit disposer d'une certaine autonomie ».

Ce sont précisément ces différents domaines qui vont être utilisés comme principes de cohérence de l'unité didactique jusque dans les années 1960. On va attribuer à l'un d'eux la fonction de mise en cohérence de l'ensemble, l'unité de l'unité didactique reposant ainsi successivement, au cours de notre histoire, sur l'unicité du point de grammaire, de la thématique lexicale puis du thème culturel. Je parlerai ici d'« approches » dans le sens où l'on parle d'« approche globale des textes », c'est-à-dire le domaine retenu pour *entrer* dans ce texte (dans cet exemple, il s'agit d'un type de compréhension écrite). J'ai d'ailleurs utilisé dans des articles précédents, pour désigner cette fonction de mise en cohérence, la métaphore spatiale de l'« entrée », dans le sens de domaine retenu pour pénétrer sur un territoire limité (celui de la séquence didactique) à l'intérieur duquel sont aménagés des parcours variés entre les autres domaines. A l'image de ces entrées monumentales occupant presque toute la façade de bâtiments officiels qui par ailleurs, comme tous les grands édifices multifonctionnels, contiennent les mêmes types de salles, de couloirs... et d'entrées de service. Ce qui sert de façades à nos unités didactiques, ce sont leurs titres, et l'on sent bien qu'entre « Le subjonctif imparfait », « La cuisine » et « La révolution mexicaine », on passe clairement d'un type d'architecture à un autre...

Le lecteur se référera constamment, pour la suite de la lecture de cet article, au tableau proposé en Annexe 1, tableau que je me contenterai de commenter brièvement dans les lignes qui suivent, l'essentiel ici étant la perception du mouvement d'ensemble.

1. L'approche par la grammaire

Dans la méthodologie traditionnelle, le titre et l'unité de la « leçon » étaient donnés par le point de grammaire qui y était traité, et la progression d'enseignement suivait l'ordre canonique de la grammaire morphosyntaxique de référence, auquel on empruntait par conséquent comme principe de distribution. Pendant longtemps d'ailleurs, au moins jusqu'à la fin du XIX^e siècle (et parfois jusque dans les années 1950 en Italie et en Espagne) ce que nous appelons maintenant des « manuels » de langue s'appelaient toujours des « grammaires ».

C'est le cas de la *Nouvelle Grammaire espagnole* de Charles MARQUARD SAUER publiée chez Groos, Heidelberg-Paris, en 1882, et intitulé par ailleurs sur la page de garde *Méthode Gaspey-Otto-Sauer* (cette nouvelle appellation de « méthode », aux connotations plus modernistes, s'imposera par la suite). On peut y lire dans la préface :

La méthode de cet ouvrage est basée sur une alliance de la théorie et de la pratique. De nombreux exercices de lecture, de traduction et de conversation appuient sans cesse les règles qui exposent dans un ordre logique et rationnel, et de façon succincte et lucide, les préceptes essentiels de la langue.

Et les titres des premières leçons sont les suivants :

Leçon 1 : De l'article

Leçon 2 : Du pluriel des substantifs

Leçon 3 : Déclinaison des substantifs

Leçon 4 : Des prépositions

Leçon 5 : Le substantif sans article (partitif)

Leçon 6 : Des finales augmentatives et diminutives

Leçon 7 : Des noms propres

Leçon 8 : Le verbe auxiliaire *haber* (avoir)

2. L'approche par le lexique

Avec la méthodologie directe s'opère une première rupture fondamentale, puisque l'on passe d'une approche par la forme (la grammaire) à une approche par le sens (le lexique). L'instruction du 13 septembre 1890, qui propose pour les tout débuts de l'enseignement la technique de la « leçon de mots » – empruntée à la « leçon de choses » qui s'était imposée à l'époque dans la pédagogie rénovée du français langue maternelle à l'école primaire –, commence par cette phrase : « La première chose à donner à l'élève, ce sont les éléments de la langue, c'est-à-dire les mots ». L'unité de l'unité didactique est désormais assurée par l'unicité du vocabulaire thématique, auquel sont empruntés les titres des leçons, comme dans l'exemple suivant d'un manuel des années 1900 :

1^e leçon : La salle de classe

2^e leçon : La cour

3^e leçon : La maison

4^e leçon : La place de la ville

5^e leçon : Le bazar

6^e leçon : Le parc de la ville

7^e leçon : Le jardin d'agrément

8^e leçon : Le jardin potager

9^e leçon : Le marché

10^e leçon : Les métiers

Le principe de distribution va lui aussi être emprunté à la nouvelle pédagogie du primaire et à ses principes de progression : ce sont les « centres d'intérêt » qui partent de la personne de l'élève *hic et nunc*, en classe, et qui s'en éloignent progressivement d'abord à l'intérieur du monde physique, puis en passant au monde de la société (« le commerce », « la vie sociale », ...) et finalement des idées (« qualités et défauts », ...). Voici comment ce principe est présenté dans la suite de la même instruction du 13 septembre 1890 :

La seule règle à observer, c'est de ne prendre que des mots concrets répondant à des objets que l'élève a sous les yeux, ou du moins qu'il ait vus et qu'il puisse aisément replacer devant son imagination. Si l'école possède des tableaux servant aux leçons de choses, on ne manquera pas d'en profiter. Aux substantifs on joindra aussitôt quelques adjectifs exprimant eux-mêmes des qualités toutes extérieures, telles que la forme, la dimension, la couleur. Que manque-t-il pour former de petites propositions ? La troisième personne de l'indicatif présent du verbe être, et, avec deux questions fort simples : Qu'est ceci ? Comment est ceci ?, on fera le tour de la salle d'école, de la cour, de la maison paternelle, de la ville et de la campagne. (je souligne)

On notera au passage, aussi bien dans l'ordre ville-campagne de cette Instruction que dans les titres cités ci-dessus du manuel des années 1900, que les auteurs en sont très certainement des citadins, contrairement à la très grande majorité des élèves de l'époque...

3. L'approche par la culture

Avec la méthodologie active s'opère, à partir du début des années 1920,³ un fort recentrage sur l'objectif culturel de l'enseignement scolaire des langues. La cohérence de chaque leçon et la progression d'une leçon à l'autre en deviennent d'autant plus complexes à construire que la conception contemporaine de la culture oblige à combiner trois approches hétérogènes : littéraire, historique et géographique. Un type de texte présente la particularité remarquable de combiner ces trois approches : c'est le récit de voyage, genre effectivement très utilisé dans certains manuels de second cycle au cours de la période 1920-1960. Mais ce genre sans doute trop marqué et peu motivant pour les élèves a finalement été supplanté par le roman, sans doute parce qu'il était le plus polyvalent en termes d'approches didactiques : on peut en effet en extraire des textes descriptifs, narratifs et/ou narratifs, et même dialogués.

Cette complexité didactique inhérente à l'approche culturelle constitue la raison fondamentale pour laquelle chaque unité didactique va désormais être construite à partir d'un document unique servant de support pour des activités dans la totalité des domaines, langagiers et culturels. C'est le dispositif dit « d'intégration didactique maximale », où l'unité de l'unité didactique est donnée par l'unicité du document support. Ce « support de base » y fonctionne à la fois comme un modèle de langue – il fournit les formes linguistiques qui vont être reprises constamment par les élèves au cours de leur commentaire oral – et comme un modèle de culture – il est choisi comme hautement représentatif de sa culture de référence pour servir de prétexte à mobilisation par les élèves de connaissances culturelles antérieures, et à extraction par les élèves ou apport par l'enseignant de nouvelles connaissances culturelles – : on comprend que ce soit massivement le texte littéraire qui ait été privilégié pour remplir une telle fonction, dès les tout débuts de l'apprentissage pour les langues de plus grande accessibilité immédiate (les langues néo-latines), dès que possible pour les autres. On retrouve l'intérêt de ce dispositif didactique réaffirmé encore en 1985 pour toutes les langues dans les *Programmes des collèges* :

La pratique progressivement enrichie de la langue et la lecture, dès la quatrième, de textes de qualité, initient l'élève aux civilisations des pays dont il étudie la langue et aux aspects les plus représentatifs de leurs cultures. (Arrêté du 14 novembre 1985)

Plus tardivement, en partie pour permettre un affaiblissement de l'intégration didactique (faire moins d'activités sur moins de domaines à partir et à propos de chacun des documents, ce qui permet entre autres leur diversification et spécialisation), l'unité didactique en culture va être prise en charge au niveau d'un regroupement de documents, le « dossier de civilisation ». Comme l'on n'est jamais si bien servi (ou desservi...) que par soi-même, voici les titres des huit « unités thématiques » d'un manuel d'espagnol 3^e LV2 ou 1^e LV3 appartenant à une collection, *¿Qué pasa?*, que j'ai dirigée chez Nathan entre 1992 et 1996 :

Dossiers regroupant des documents divers

1^e unité : *Juventud*

2^e unité : *Las Españas*

3^e unité : *Encuentros*

4^e unité : *Temas candentes*

5^e unité : *Imágenes de España*

6^e unité : *Países de América*

7^e unité : *Mundo actual*

8^e unité : *Fiestas*

¿*Qué pasa?* 3^e LV2-1^e LV3, Yannick MARTIN-SAUDAX, Christian PUREN,

Paris : Nathan, 1992.

Deux remarques importantes sont à faire, à ce moment de notre parcours historique :

a) Lorsqu'une nouvelle « entrée principale » apparaît, les autres continuent à être prises simultanément en compte (comme « entrées de service », pour filer la métaphore). C'est ainsi que dans les manuels actifs, les textes fabriqués sont élaborés ou les textes littéraires sont choisis en fonction de leurs contenus culturels, mais aussi en tenant compte de leurs contenus lexicaux et grammaticaux.

On le voit bien dans le support de base de l'unité 24 du *Cours de langue et de civilisation françaises* de Gaston Mauger (1^e éd. 1953), manuel officiel de l'Alliance Française et *best-seller* mondial des manuels d'enseignement du français langue étrangère pendant deux décennies (voir reproduction en Annexe 2). On remarquera tout particulièrement que ce document de base correspond clairement à un moment charnière dans l'évolution historique des approches en didactique des langues, puisqu'il assure à la fois une unité grammaticale (les verbes réfléchis), lexicale (vocabulaire thématique des instruments de soin du corps) et culturelle (la manière de faire sa toilette en France), et qu'on y voit poindre en outre le dialogue, qui sera plus tard généralisé dans la méthodologie audiovisuelle. Le titre de cette leçon n'est plus « Les verbes réfléchis » ni « Les instruments de toilette », il correspond à une séquence narrative, une unité de récit. Ce n'est pas encore « Dans la salle de bains », ce genre de titre n'apparaissant que dix ans plus tard, dans la méthodologie audiovisuelle, où l'unité de lieu représentera l'unité de communication.

b) Pendant un demi-siècle (1920-1960), l'enseignement scolaire des langues en France va combiner en fait l'approche par le lexique et l'approche par les documents culturels, la première dominant en premier cycle, la seconde dans le second cycle, avec toute une phase de transition ou la séquence didactique commençait, avant d'aborder le texte, par une présentation lexicale de son vocabulaire : c'est le modèle d'unité didactique diffusé et imposé par l'instruction du 1^{er} décembre 1950, dernière grande instruction de la méthodologie active.

4. L'approche par la communication

Dans l'approche communicative, comme son nom l'indique bien⁴, on passe à une « approche par la communication » qui se propose d'englober en cohérence tous les domaines. C'est la fonction du concept de « compétence de communication », définie par ses composantes parmi lesquelles on retrouve les anciens domaines de la grammaire (dans la composante « linguistique »), du lexique (dans la composante « référentielle ») et de la culture (dans la composante « socioculturelle »). Cette approche par la communication émerge déjà dans la méthodologie audiovisuelle, comme on le voit à la simple lecture des titres du manuel prototypique de première génération, *Voix et Images de France* (1961), dont j'ai sélectionné ici et regroupé quelques exemples significatifs :

2^e leçon : La maison

4^e leçon : L'appartement

6^e leçon : La famille

9^e leçon : À la fenêtre

10^e leçon : Dans l'ascenseur

11^e leçon : Dans la rue

20^e leçon : À la poste

25^e leçon : Au café

26^e leçon : À l'hôtel

27^e leçon : Au restaurant

14^e leçon : En rangeant l'armoire

21^e leçon : Mme Thibaut fait ses courses

22^e leçon : M. Robin achète son journal

Voix et Images de France. Paris : CRÉDIF-Didier, 1961.

À côté de titres renvoyant encore à l'approche par le lexique (leçons 2, 4 et 6) apparaissent plus nombreux (leçons 9, 10, 11, 20, 25, 26 et 27) des titres de lieux, lesquels désignent symboliquement l'unité de communication, plus large en fait puisque, un peu comme dans la tragédie classique, elle correspond à la fois à une unité de temps, de lieu, de personnages et de thème (cette fois dans le sens de « thème de conversation ») : un dialogue de base audiovisuel, ce sont les mêmes personnes dans le même lieu échangeant en temps limité un ensemble fini de répliques portant sur le même sujet. Même si la fréquente dimension fonctionnelle de ces lieux va permettre de maintenir l'approche lexicale antérieure : à la poste, les personnages vont acheter des timbres, poster du courrier ou retirer un paquet ; au café, commander différentes consommations ; « au restaurant », choisir entre les différents plats du menu ; dans la rue, parler de la circulation.

Mais il y a bien cependant un changement d'approche, comme le montre à l'évidence ce titre tout à fait innovant, « Dans l'ascenseur » : on ne peut imaginer ce lieu, en effet, comme un prétexte à présentation d'un quelconque vocabulaire thématique ; il ne peut correspondre, pour un dialogue, qu'à un espace de communication. On remarquera que cette nouvelle approche par la communication ne fournit pas en elle-même de principes clairs de sélection ni de distribution. Certains manuels (par exemple *Grand Large*, Clélia PACCAGNINO et Marie-Laure POLETTI, Paris : Hachette-FLE, 1987) utilisent dès cette époque une technique sans doute promise à un bel avenir, parce que particulièrement adaptée à la nouvelle approche par l'action (cf. *infra*), celle du scénario : les élèves suivent d'une unité à l'autre les aventures successives des mêmes personnages.

Les titres de la dernière série (leçons 14, 21 et 22) sont encore plus innovants, au point qu'ils ne seront pas exploités comme tels et ne donneront pas de descendance dans la méthodologie audiovisuelle : ils annoncent en effet cette dernière approche par l'action.

Avant d'en venir à elle, je signale simplement au passage le cas, dans les années 1980-1990, de certains manuels communicatifs dont les auteurs ont choisi d'afficher sinon de fonder la cohérence des unités didactiques sur des notions ou des fonctions langagières :

Dossier 1 : Qui êtes-vous ?

Dossier 2 : Qui sont-ils ?

Dossier 3 : Où est-ce ?

Dossier 4 : Où vont-ils ?

Dossier 5 : Que voulez-vous ?

Espaces 1, Guy CAPELLE, Noëlle GIDON, Paris : Hachette, 1990.

L'identité (dossiers 1 et 2), le lieu (dossiers 3 et 4), demander (dossier 5) : il s'agit bien là d'un retour à une approche par la grammaire, même s'il s'agit de la grammaire du moment, notionnelle-fonctionnelle.

5. L'approche par l'action

Dans le *Cadre européen commun de référence* de 2001 (*CECR*, 1^e édition provisoire 1996) s'amorce le passage à une nouvelle approche, une approche par l'action appelée, dans le chapitre 2.1 qui l'ébauche (pp. 15 *sqq.*), « perspective actionnelle ». Le moteur du changement est l'évolution de l'objectif social de référence de l'enseignement/apprentissage des langues en Europe :

a) Tant que l'objectif social de référence était de préparer les élèves au contact avec des documents de langue-culture étrangère, la cohérence de l'enseignement pouvait être fondée sur l'intégration didactique, dans laquelle l'enseignant organise ses tâches d'enseignement de manière concentrique à partir et à propos d'un document unique.

b) Lorsque l'objectif social de référence est devenu celui de préparer les élèves à rencontrer occasionnellement des natifs de la langue-culture étrangère (au cours de voyages ponctuels, en particulier de tourisme) est apparue l'approche communicative (travaux du Conseil de l'Europe du début des années 70, avec les différents *Niveaux seuils*), qui s'est élaborée en fonction de ce nouvel objectif : lorsque l'on rencontre des gens que l'on ne connaît pas, l'enjeu naturel est la communication, dans le sens d'échange d'informations. Cet échange est certes modalisé par les effets produits chez les interlocuteurs par les informations qu'ils reçoivent, mais cette « interaction » est fondamentalement action de chacun sur l'autre, et non action avec l'autre, comme dans le troisième modèle ci-dessous.

c) La « perspective actionnelle » du *CECR* correspond 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 (comme c'est déjà le cas par exemple d'entreprises en Allemagne ou des Allemands, des Espagnols, des Français travaillent ensemble en anglais). Il ne s'agit plus de communiquer avec l'autre (de s'informer et d'informer) mais d'agir avec l'autre en langue étrangère. La langue n'est plus (ou plus seulement) un instrument de communication, mais un instrument d'action sociale.

Cette dernière approche par l'action a commencé à apparaître depuis quelques années dans les titres des matériels didactiques, en particulier pour l'enseignement précoce, pour lequel elle est particulièrement adaptée : les enfants, en effet, ne sont motivés ni pour telle langue ni pour telle culture en elles-mêmes, mais pour faire des choses intéressantes : un professeur enseignant une langue étrangère à des enfants, c'est d'abord un pédagogue qui met les élèves en activité, et qui introduit à cette occasion la langue et la culture comme instruments d'action (et non pas seulement de communication).

Voici par exemple les titres des six unités didactiques de *Busy Box* (2002), nommées significativement « projets » :

1. Les héros. Réaliser un poster de ses héros préférés
2. Les animaux. Enregistrer une émission de radio sur les animaux
3. Joyeux Noël. Préparer un spectacle de Noël
4. Bon anniversaire. Fêter un anniversaire à l'école
5. La nourriture. Faire ses courses en anglais
6. Mini-Olympiades. Organiser des mini-Olympiades à l'école

Busy Box, D. BOURDAIS, S. FINNIE, Paris : Éditions multicolores, 2002.

Autre exemple, cette fois en français langue étrangère : *Rond-Point 1* (Josiane LABASCOULÉ, Philippe LIRIA, Maria Rita RODRIGUEZ et Corinne ROYER,

Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2004) est annoncé en première de couverture comme une « Méthode de français basée sur l'apprentissage par les tâches », et se réclame dans sa préface de l'approche actionnelle du Conseil de l'Europe.

Les titres des Unités (imposés par l'éditeur ?) ne sont pas particulièrement bien choisis (pour utiliser un doux euphémisme...) :

Unité 1. Qui sommes-nous?

Unité 2. Elle est très sympa

Unité 3. En route!

Unité 4. Levez une jambe!

Unité 5. Vous parlez italien?

Unité 6. Ça coûte combien?

Unité 7. Salé ou sucré?

Unité 8. En train ou en avion?

Unité 9. On vit bien ici!

Et il faut aller dans les sous-titres trouver la justification de cette approche par l'action dont se réclament les auteurs :

Unité 1. Nous allons avoir un premier contact avec la langue française et les pays où l'on parle français et nous allons mieux connaître les personnes qui suivent ce cours.

Unité 2. Nous allons placer à table des invités à un repas de mariage.

Unité 3. Nous allons organiser des vacances en groupe.

Unité 4. Dans cette unité, nous allons élaborer un guide pour mieux vivre.

Unité 5. Nous allons sélectionner des candidats pour quatre emplois.

Unité 6. Nous allons organiser une fête d'anniversaire et nous allons chercher des cadeaux pour nos camarades de classe.

Unité 7. Nous allons faire un recueil de cuisine avec nos meilleures recettes.

Unité 8. Dans cette unité, nous allons mettre au point les détails d'un voyage.

Unité 9. Nous allons discuter des problèmes d'une ville et proposer des solutions en établissant une liste de priorités.

Il est vrai qu'aucun éditeur n'acceptera mais ce genre de titres... qui n'en sont pas. Mais pourquoi en faudrait-il nécessairement ?

Par ailleurs, la structure de chaque unité du niveau 2 (2004) est présentée ainsi sur le site des PUG (<http://www.pug.fr/Titre.asp?Num=849>, consulté le 24 février 2005) :

– La rubrique ANCRAGE offre un premier contact avec le vocabulaire et les thèmes de l'unité. On y présente les objectifs, le contenu grammatical de l'unité et la tâche que les élèves devront réaliser sous la rubrique TÂCHE CIBLÉE.

– La rubrique EN CONTEXTE propose des documents et des activités proches de la réalité hors de la classe. Ces documents vont permettre aux élèves de développer une capacité de compréhension réelle.

– La rubrique FORMES ET RESSOURCES permet de systématiser les aspects de la

grammaire nécessaires à la réalisation de la tâche ciblée.

– La rubrique TÂCHE CIBLÉE crée un contexte de communication où l'élève va réutiliser tout ce qu'il a appris dans les rubriques précédentes.

– La rubrique REGARDS CROISÉS fournit des informations sur le monde francophone et invite à réfléchir aux contrastes des cultures en contact.

C'est, après l'exemple du texte de base de l'unité 24 du Cours de langue et de civilisation françaises de 1953, sur cet autre exemple d'éclectisme que je souhaite conclure cet article.

Conclusion

On retrouve dans la structure de ces unités de *Rond Point 2* telle qu'elle est présentée ci-dessus, toutes les approches qui ont été successivement privilégiées dans l'histoire de notre discipline : par la grammaire, par le lexique, par la culture, par la communication et par l'action. On peut critiquer la manière de les ordonner, de les combiner ou de les articuler les unes et les autres, et juger que cette manière ne pourra pas convenir à tous les apprenants. L'essentiel n'est pas là, et c'est ce qui apparaît dans la conception des unités de ce manuel comme dans d'autres publiés ces dernières années : la nouvelle approche par l'action vient s'ajouter et non se substituer aux approches antérieures.

Et je ne vois pas comment il pourrait en être autrement. L'enjeu actuel dans nos classes n'est pas de privilégier systématiquement telle ou telle approche supposée optimale (en particulier pour la raison fort discutable qu'elle est la dernière...), ni même de construire un modèle idéal de réglage entre ces différentes approches, mais de leur appliquer en permanence, comme aux contenus, les trois opérations de sélection, de séquenciation et de distribution (cf. début de cet article). L'utilisation d'Internet par les élèves, par exemple, oriente fortement vers une approche par l'action puisque ceux-ci, avant même d'allumer les ordinateurs, doivent savoir, pour décider où aller chercher quels documents et comment les utiliser, ce qu'ils ont à *faire*. Alors que dans l'approche par la culture les tâches scolaires étaient légitimement instrumentalisées au service des documents, l'utilisation d'Internet par les élèves eux-mêmes demande une approche par l'action où ce sont à l'inverse les documents qui sont instrumentalisés au service des tâches.

Les séquences à construire en classe de langue seront donc désormais fortement différenciées et diversifiées, puisqu'elles devront constamment être le plus en adéquation possible avec les élèves, les objectifs, les dispositifs et situations d'enseignement/apprentissage.

Autant dire que s'il faut toujours des unités didactiques, leur unité est à faire, à défaire et à refaire en permanence.

Notes

1. Cet article a été publié dans le numéro, n°89, décembre 2005, de «Le nouveau bulletin de l'ADEAF» (Association pour la Diffusion de l'Allemand en France)

2. Pour des langues comme l'anglais ou le français, par exemple. Je laisse de côté les cas de langues telles que le chinois et le japonais – et dans une moindre mesure l'arabe –, où la graphie constitue en soi un domaine supplémentaire à part.

3. Plus précisément dans les *Programmes* de 1923-1925 (Instruction du 2 septembre 1925), si l'on veut prendre des dates symboliques.

4. Même si l'expression d'« approche communicative » a fini par désigner une méthodologie constituée (comme la « méthodologie directe » ou la « méthodologie audiovisuelle »), et non plus une simple approche, comme dans les expressions « approche par la grammaire / par le lexique / par la culture » au risque de faire oublier que la communication ne peut être éventuellement qu'une « entrée en cohérence », et que les activités dans les différents domaines didactiques restent indispensables.

5. Sur les orientations objet/sujet en didactique des langues : cf. Puren Ch., « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 109, janv.-mars 1998, pp. 9-37.

6. Dans la *combinaison*, les différentes activités se réalisent de manière simultanée (par ex. CE-EO : les apprenants commentent oralement en classe un texte écrit que l'on vient de mettre sous leurs yeux, à partir des questions de compréhension que leur pose l'enseignant). Dans la *juxtaposition*, les activités se réalisent chacune de manière autonome, (par ex. CE, EO : les apprenants, après avoir travaillé la compréhension factuelle d'un document écrit à partir d'un QCM, sont invités à réagir personnellement à l'oral en classe). Dans l'*articulation*, au contraire, les activités sont programmées de telle sorte que le produit de l'une doit être pris en compte dans la suivante (par ex. CE/EO : les apprenants rendent compte oralement d'un texte écrit en fonction des questions écrites qu'ils ont préalablement travaillées).

7. Les périodes indiquées n'ont qu'une valeur symbolique. Les trois premières correspondent à l'enseignement scolaire (instructions officielles), les deux dernières à l'enseignement aux adultes (documents du Conseil de l'Europe : Niveaux seuils des années 70 et Cadre européen commun de référence de 2001). D'où le « tuitage » des décennies 1960-1990, dû aux rythmes différents de diffusion de l'innovation dans les deux secteurs. Ces périodes ne prennent pas non plus en compte les phénomènes de différenciation entre langues en didactique scolaire. Par exemple, la méthodologie de l'espagnol en est restée jusqu'à nos jours, pour l'essentiel à l'approche par la culture... mais c'est aussi le modèle qui prévaut dans toutes les langues pour la certification terminale (le baccalauréat).

Évolution historique des approches en didactique des langues étrangères en France

Orientation objet⁵ (le connaître) □ →¹ (l'agir)

Approche par...	1	2	3	4		5
	la grammaire	le lexique	la culture	4.1	la communication	l'action
Supports	phrases isolées d'exemples	documents visuels (représentations) et textuels (descriptions)	documents textuels (récits)	documents audiovisuels (dialogues)	tous types de documents, y compris authentiques	documents produits par les apprenants eux-mêmes pour réaliser leur projet
Activités	comprendre, produire	observer, décrire	analyser, interpréter, comparer, extrapoler, transposer, réagir	reproduire, s'exprimer	s'informer, informer	agir, interagir
Habilités	CE	EO	Combinaison ⁶ CE-EO	combinaison CO-EO	uxtations ⁶ variées CE, CO, EE, EO	articulations ⁶ variées CE/CO/EE/EO
Méthodologie de référence	« méthodologie traditionnelle »	« méthodologie directe »	« méthodologie active »	« méthodologie audiovisuelle »	« approche Communicative »	« perspective co-actionnelle »
Périodes⁷	1840-1900	1900-1910	1920-1960	1960-1990	1970-1990	2000 - ?



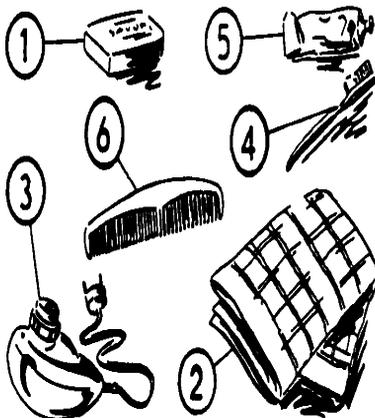
La toilette de M. Vincent

25 juillet. Le grand jour, le jour du départ est arrivé. M. Vincent **se réveille** à 6 heures. Il **se lève*** aussitôt; puis, en pyjama il entre dans la salle de bains.

M. Vincent a pris son bain, hier soir. Aujourd'hui, il fait vite sa toilette. Il prend le **savon** [1] sur le lavabo, il **se savonne**, il **se lave** avec de l'eau froide, il prend une **serviette** [2] de toilette, il **s'essuie***. Il est

propre. Puis il **se rase** avec son **rasoir électrique** [3]. La brosse à dents [4] et la pâte dentifrice [5] maintenant! Ensuite un coup de peigne [6].

Il revient dans sa chambre. Là, il **se chaussera** et **s'habillera** et, pendant ce temps, Mme Vincent et les enfants feront leur toilette. Mais Mme Vincent va passer une heure dans la salle de bains! Du rouge sur les lèvres... du vernis sur les ongles (m.) et puis un peu de **poudre** (f.)... « Margaret, demande M. Vincent, avez-vous fini? Le train de New York part à 8 h. 45! Nous allons être en retard! »



Mauger Gaston, *Cours de langue et de civilisation françaises 1^{er} et 2^e degrés*, Paris, Hachette, 1984 [1^{er} éd. 1953].

Unité 24, p. 64.