

Revue MÉTHODAL

REVUE INTERNATIONALE DE MÉTHODOLOGIE
DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES

N° 1 – Mai 2017

Méthodologie de l'apprentissage des langues Innover : pourquoi et comment ?

PUBLICATION DU LABORATOIRE OUVERT, INTERUNIVERSITAIRE
ET INTERDISCIPLINAIRE POUR LA MÉTHODOLOGIE
DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES
« MÉTHODAL OpenLab »

Thessalonique-Nicosie, 2017

Innover en didactique des langues-cultures après/avec le *CECR* (2001) et le *Processus de Bologne* (1999). Bilan, enjeux, résistances et réticences

José DOMINGUES DE ALMEIDA

Université de Porto, Portugal

Résumé

Il s'agira de partir de l'étude de cas de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères dans un pays du sud de l'Europe – en l'occurrence le Portugal, plus précisément à l'Université de Porto –, qui a officiellement pris acte et appliqué dans ses programmes, ses objectifs et ses méthodologies les directives et les référentiels qui émanent de deux documents baliseurs de la politique intégratrice et inclusive européenne, à savoir le *Processus* découlant de la *Déclaration de Bologne* (1999) et le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (2001).

Nous entendons dégager de la première décennie d'articulation de deux de ces textes dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères à la FLUP (anglais, français, espagnol, allemand et portugais langue étrangère) des considérations sous forme de bilan et de caractérisation des progrès positifs et novateurs, mais aussi de résistances et réticences diverses face aux principes et à l'esprit de ces deux documents incontournables en didactique des langues-cultures.

Mots-clés : innovation, méthodologie, didactique FLE.

Abstract

This paper is about the case study of the teaching and learning of foreign languages in Southern Europe countries - in this very case Portugal, specifically at the Oporto University - which officially acknowledged and applied in its programs, objectives and methodologies guidelines and standards defined by the two guiding documents of the European integrative and inclusive policy, namely the processes arising from the Bologna Declaration (1999) and the Common European Framework of Reference for Languages (2001).

We intend to characterise the first decade of articulation of both these documents in the teaching and learning of foreign languages at the FLUP (English, French, Spanish, German and Portuguese Foreign Language): balance, innovative and positive progresses, but also the resistance and reluctance to face various principles and spirit of both these documents for the teaching of languages and cultures.

Keywords: innovation, methodology, FFL didactics.

1. MISE EN CONTEXTE

2007/8 signale l'application de la restructuration des cursus facultaires, issue de l'adoption de la *Déclaration de Bologne* de 1999. Les instances facultaires avaient été appelées à se prononcer sur la modalité d'application de la réforme puisqu'il fallait se décider sur la durée des cycles, alors que les intitulés des unités de cours étaient censés faire l'objet d'une reformulation intégrale.

Il en a résulté la distribution des 180 crédits qui forment les premiers cycles des trois cours qui assurent l'enseignement-apprentissage des langues (maternelle et étrangères) à la FLUP, à savoir Langues, Littératures et Cultures, Langues Appliquées et Langues et Relations Internationales.

Or ces démarches administratives coïncidaient avec la consolidation scientifique et didactique du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* établi par le Conseil de l'Europe en 2001, lequel entérinait la perspective actionnelle dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères au détriment des approches purement communicatives.

Autrement dit, alors qu'il s'agissait d'intituler différemment les unités de cours de langue, les descripteurs actionnels du *Cadre* se sont naturellement imposés, et ce indépendamment des prérequis inhérents à la conception de ce document fondateur. En effet, les charges horaires et la sous-division des intitulés ne reflètent que partiellement la structure des descripteurs progressifs du *Cadre*. Dès lors, si un cours de Français A1 et A2 a été établi, un autre est offert en concurrence pour les faux débutants, désigné par Français B1.1 et Français B1.2, etc. Cette onomastique s'est généralisée à tous les niveaux de toutes les langues, mais renvoie subrepticement bien plus à l'ancienne structuration pré-Bologne qu'aux descripteurs progressifs et actionnels du *Cadre*, puisque ce document a tardé à être assimilé par l'institution et les enseignants.

En plus, l'accréditation de la Faculté des Lettres de l'Université Porto comme centre de passation des examens DELF-DALF dévoile l'ambiguïté des objectifs. En effet, et dans un même établissement d'enseignement supérieur, deux critères d'évaluation des niveaux de compétence linguistique se font dorénavant concurrence, ce qui a conduit certains étudiants reçus en certification à des niveaux spécifiques des descripteurs actionnels du *Cadre* à demander leur « équivalence », voire l'obtenir dans leur cursus.

2. CERTIFIER, ÉVALUER, ... INNOVER ?

En outre, la certification officielle en tant qu'examineur / correcteur DELF/DALF a représenté une occasion rêvée pour confronter les pratiques avec les exigences du *Cadre* – bien précises, elles – dans le développement de l'enseignement-apprentissage du FLE. Patrick Riba et Bruno Mègre rappelaient la spécificité du contexte de certification par rapport à d'autres contextes, notamment du fait que l'utilisateur final diffère, l'Université n'impliquant pas immédiatement un employeur ou un besoin immédiat de certification à finalité professionnelle (Riba, 2015 et Mègre, 2015 : 28).

Dès lors, les niveaux respectifs de la FLUP et du *Cadre* se réfèrent à des pratiques d'apprentissage discordantes. Pour les niveaux élémentaires, les programmes en vigueur à la FLUP affichent des contenus morphosyntaxiques, phonétiques et lexicaux qui n'ont pas directement leur place dans la logique actionnelle progressive du *Cadre*. Par exemple, dans les consignes du DELF, l'orthographe phonétique est acceptée de sorte que, pour la compréhension orale, on ne considère pas la morphosyntaxe. On ne sanctionne pas la compréhension orale et accepte la réponse dans la limite de la compréhension. Toutes ces questions ont été soulevées dans la foulée de la publication du *Cadre*, notamment par Christine Tagliante (2005).

Ainsi, à un niveau plus élémentaire des compétences linguistiques, les critères appliqués sont plus bienveillants dans la pratique d'enseignement-apprentissage du *Cadre* alors que les objectifs en Faculté s'avèrent plus sourcilleux ; encore marqués, certes, par un souci non forcément actionnel de l'apprentissage. Et aux niveaux avancés, – là où les exercices de synthèse et de commentaire composé s'imposent –, les consignes des descripteurs du *Cadre* s'avèrent plus serrés que ceux de la FLUP. L'enseignant de FLE à la FLUP s'étonnera de ce que le correcteur du DALF soit bien plus sévère que lui alors que le profil du candidat lui semble moyen, voire très bon.

Ces perplexités sont d'autant plus considérables que les masters en Didactique et en Traduction impliquent le niveau C2 en FLE, un niveau problématique, comme le rappelle Patrick Riba. En effet, la notion de « locuteur natif » à laquelle le *Cadre* renvoie pour ce niveau n'existe pas comme telle (Riba, 2006 : 28), et il n'est même pas avéré que l'on ne puisse lui imaginer un niveau supérieur (*ibidem*).

Une lecture contrastive des critères d'évaluation des niveaux du *Cadre* et l'évaluation en vigueur à la FLUP donne à voir une forte tentation de suivre les descripteurs et l'approche actionnelle. Par exemple, le programme de Français B2.2 prévient que : « À la fin du semestre, les étudiants devront avoir atteint le niveau B2 dans la plupart des 5 compétences prévues par le *CECR* pour les langues ».

Cependant, dans les contenus, ce programme ne diffère guère de ceux qui ont prévalu avant Bologne, et la nomenclature adoptée du *Cadre* ne fait que subdiviser autrement les niveaux des cours de français au lieu de pointer des descripteurs actionnels, même s'il est indéniable que l'approche actionnelle ait mobilisé le renouveau des matériels pédagogiques, encouragé, dans certains cours, l'élaboration de portfolios et prôné la mise en place d'initiatives internationales impliquant des critères assimilables : les mobilités Erasmus ou encore le tandem pédagogique établi entre les Facultés de Lettres de Porto (Portugal) et de Pau (France), qui promeut la pratique de l'oral portugais-français sur une plateforme de conversation depuis cette année académique, et qui devrait se poursuivre.

Lúcia Claro dressait dans *Le Français dans le Monde* un bilan positif de l'adoption du *Cadre*, lequel « (...) a ouvert une nouvelle ère dans l'enseignement des langues vivantes en Europe, puisqu'il s'agit du premier outil de politique linguistique véritablement transversal à toutes les langues vivantes et non pas restreint à une langue spécifique »

(2016 : 40), dont les avantages se réfèrent surtout à la transparence, la compréhension et à la comparabilité des dispositifs pédagogiques (*ibidem*). L'accent est désormais mis sur l'« action » et la « tâche », le tout inséré dans un contexte social ; ce qui va bien au-delà d'une préparation à la communication prévisible (*ibidem*). Claro rappelait ce qu'elle considère comme un « équilibre » entre les différentes compétences mobilisées chez l'apprenant, qu'elles soient « générales » (savoir socioculturel, savoir-faire, etc.) ou strictement « communicatives » (compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques) (*idem*: 41), le tout dans un dessein interculturel bien affiché.

Ceci dit, il serait injuste, et scientifiquement malhonnête, de ne pas reconnaître que les méthodes du passé, non actionnelles, ou actionnelles *autrement*, ont formé des milliers de parlants du Français Langue Étrangère au Portugal, dont il ne reste malheureusement que de rares représentants, alors que les apprenants de Bologne n'ont souvent de cette langue qu'un aperçu pragmatique (langue de service) dissocié des autres composantes culturelles.

D'ailleurs, Patrick Riba et Bruno Mègre nuancent le caractère indépassable du *Cadre*, et évoque « (...) de nombreuses autres références (...), comme par exemples les 'niveaux de compétence linguistique canadiens ?', le 'Cadre de référence pour les approches plurielles ? ou encore le curriculum de l'Université autonome du Mexique, qui constitueraient des fondements aussi bons que le *Cadre* » (Riba et Mègre, 2015 : 29).

Patrick Riba et Bruno Mègre reviennent sur les processus d'évaluation dans le *CECR* pour insister justement sur des critères objectifs et mesurables des compétences, pour rappeler que celles qui ne sont pas convoquées dans la démarche d'évaluation ne sont pas censées être évaluées (Riba & Mègre, 2015a : 11-15 et p. 64-65) ; ce qui veut aussi dire, inversement, que certaines compétences, notamment socioculturelles, ne sont traditionnellement pas évaluées en milieu universitaire. Ils insistent sur la dimension éthique de l'évaluation où il faudrait privilégier le critère d'« équité » au détriment de celui d'« objectivité » (Riba, 2015a : 29).

En fait, des demandes d'accréditation pré-Bologne et pré- *Cadre* nous parviennent toujours qui actent la qualité de l'enseignement des langues vivantes avant Bologne puisque, d'office, les niveaux antérieurs sont reconnus comme les niveaux aux descripteurs actionnels actuels du *Cadre* les plus avancés.

3. APORIES DE L'INNOVATION

Dans la didactique des langues-cultures justement, Christian Puren plaide pour l'introduction d'une complexité récursive et inclusive qu'il nomme « perspective co-actionnelle co-culturelle » en précisant que cette « didactique complexe » ne se substitue pas aux cohérences antérieures, mais s'ajoute à la panoplie des instruments déjà disponibles pour la gestion du processus d'enseignement / apprentissage (Puren, 2002). Il s'agit de mettre en évidence les limites et les contraintes notionnelles de « la perspective interculturelle » en didactique des langues-cultures, jugée « (...) à elle seule insuffisante

pour assurer la formation éthique des élèves dans le cadre de leur apprentissage d'une langue-culture » (Puren, 2002).

D'autant plus que « la perspective interculturelle en didactique des langues-cultures s'est élargie ces dernières années aux questions liées aux situations de contact permanent entre cultures différentes, comme c'est le cas au sein des sociétés multiculturelles et dans les phénomènes individuels ou collectifs de métissage culturel » (*ibidem*), impliquant désormais que l'on « (...) pass[e] en didactique de la culture d'une 'logique produit' – la seule historiquement mise en œuvre jusqu'à présent, toutes méthodologies ou approches confondues – à une 'logique processus' qui se trouve être plus conforme à une représentation moderne, c'est-à-dire dynamique, des réalités culturelles » (*ibidem*).

Christian Puren reviendra sur cette « mutation génétique en didactique des langues-cultures » en 2014 pour prendre acte du fait qu'« (...) il s'agit désormais non plus de pays différents entre lesquels ils devront voyager, mais d'une 'Europe multilingue et multiculturelle' (CECRL : 6). Et c'est aussi, par voie de conséquence, un changement d'agir social de référence' : il s'agit de les préparer non plus seulement à gérer langagièrement des rencontres occasionnelles, mais à vivre ensemble et agir ensemble avec les autres dans la durée (Puren, 2014 : 29).

C'est dire combien, selon un prisme plus complexe de la didactique des langues-cultures, les couches et composantes méthodologiques antérieures ne sont pas évacuées, ou dépassés, mais assumées (interculturelle, pluriculturelle, transculturelle, métaculturelle), même s'il l'on pointe plus loin : « la formation d'acteurs sociaux » (Puren, 2014. p. 35) dans une composante co-culturelle.

Est-ce à dire que les méthodes passées, même rudimentaires, se voient subtilement et implicitement réhabilitées ; ou plutôt que le système scientifique cohérent (transfert européen de crédits) et didactique (établissement des descripteurs comparables de compétences actionnelles) dont a accouché le *Cadre* en vue d'une efficacité économique affichée ne constitue que le volet d'un projet idéologique plus vaste et imposé par la machine institutionnelle européenne ? Peut-on vraiment parler d'un « équilibre » entre les composantes des compétences mobilisées, tel que l'affirme Claro (2016 : 41) ?

Bruno Maurer, par exemple, en doute dans un essai sur l'enseignement-apprentissage des langues et la construction européenne (2011), et il n'est pas le seul. Il part de la prémisse suivante : « (...) aucun régime politique n'a sans doute affirmé avec autant de force que l'Europe l'importance du plurilinguisme de ses citoyens...d'un côté, si les programmes de l'éducation plurilingue se réalisent, jamais peut-être on n'aura si peu enseigné les langues elles-mêmes » (Maurer, 2011 : 149). Cette opinion est fondée sur la conscience d'une dérive insidieuse, mais idéologique, opérée sur les objectifs premiers du *Cadre* de l'explicitement linguistique vers l'instrumentalisation diffusément idéologique (éducation plurilingue et interculturelle) (Maurer, 2011 : 1).

4. CONCLUSION

Innover en didactique des langues-cultures à la FLUP *après* et *avec* ces deux documents qui balisent dorénavant (aussi) l'enseignement supérieur n'est donc pas exempt d'apories. L'enseignement-apprentissage s'est soumis aux nomenclatures du *Cadre* sans vraiment en observer la totalité des critères et sans atteindre des résultats actionnels qui ne correspondent pas vraiment à sa tradition didactique et scientifique. Le débat langues de service (tâches) *vs* langue de culture n'est pas clos dans l'enseignement universitaire, où l'innovation se heurte à une forte tradition culturelle et littéraire.

Or, la première exigence scientifique de l'Université est de ne rien prendre pour acquis et de dénoncer les dérives ou les dysfonctionnements des systèmes de savoir. Pour le *Cadre* et le *Processus de Bologne*, il s'agit de dresser un bilan transversal (les langues étrangères) et international (espace d'application) des limites de l'innovation didactique, et d'en dégager de façon critique les causes ou les handicaps. Ceci implique aussi de mobiliser tous les savoirs didactiques sans en sous-estimer aucun, même antérieur.

Références

- Claro, L. (2016). Les langues parlent d'une même voix : l'apport du *CECR*. *Le Français dans le Monde*, 404, mars-avril, 40-41.
- Conseil de L'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Paris, France : Didier.
- Maurer, B. (2011). *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris, France : éditions des Archives Contemporaines.
- Puren, Ch. (2014). La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Une nouvelle problématique didactique. *Intercâmbio*, 7, 21-38.
- Riba, P. (2006). Le portrait-robot de Monsieur C2. *Le Français dans le Monde*, 344, 28-29
- Riba, P. et Mègre, B. (2015). Convertir l'évaluation en processus de dialogue. *Le Français dans le Monde*, 400, 28-29.
- Riba, P. et Mègre, B. (2015a). *Démarche qualité et évaluation en langues*. Paris, France : Hachette FLE.
- Tagliante, Ch. (2015). *L'évaluation et le Cadre Européen*. Paris, France : CLE International.