

Gerald Schlemminger

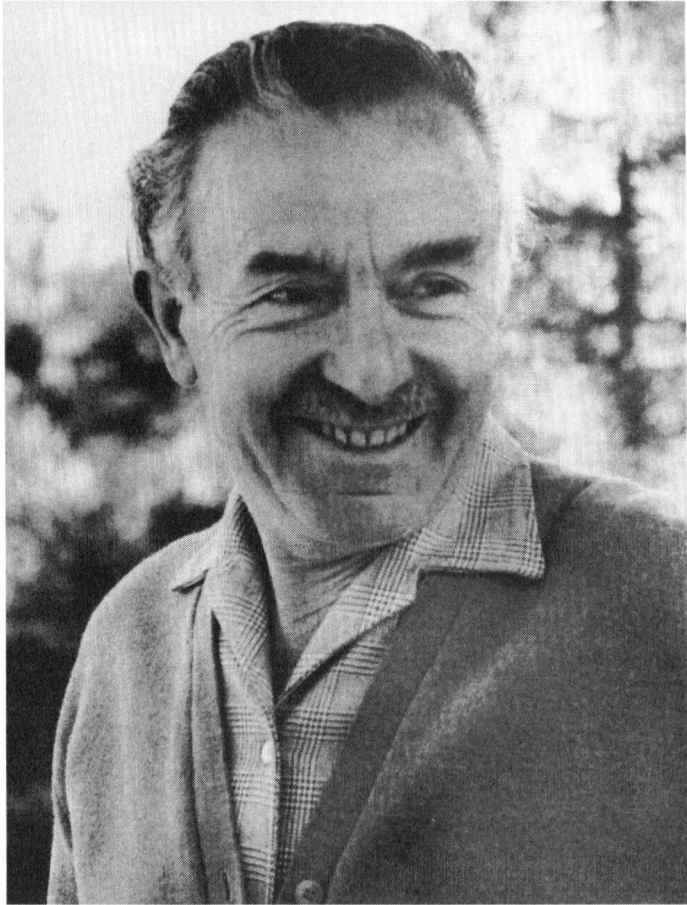
La pédagogie

FREINET

et l'enseignement
des langues vivantes

Peter Lang

La pédagogie Freinet
et l'enseignement des langues vivantes



Célestin Freinet (1896—1966)

Gerald Schlemminger

La pédagogie Freinet et l'enseignement des langues vivantes

Approche historique,
systématique et théorique



PETER LANG

Bern • Berlin • Frankfurt a.M. • New York • Paris • Wien

Die Deutsche Bibliothek — CIP-Einheitsaufnahme

Schlemminger, Gerald:

La pédagogie Freinet et l'enseignement des langues vivantes :
approche historique, systématique et théorique / Gerald Schlemminger.
- Bern ; Berlin ; Frankfurt a.M. ; New York ; Paris ; Wien : Lang, 1996
Zugl.: Bordeaux, Univ., Diss
ISBN 3-906756-41-6

Page 2: Portrait de C. Freinet reproduit avec l'aimable autorisation
des Archives Freinet de l'Association "Les Amis de Freinet et de son mouvement"
(L'éducateur Magazine Nos 3 et 5 - 1^{er} Novembre - 1^{er} Décembre 1996, page 89).

© Peter Lang SA, Editions scientifiques européennes, Berne, 1996

Tous droits réservés.

Réimpression ou reproduction interdite par n'importe quel procédé,
notamment microfilm, xérogaphie, microfiche, microcarte, offset, etc.

Imprimé en Allemagne

Pour Jean-Christophe

Remerciements

Ce livre n'existerait pas si linguiste de formation, je n'avais pas eu l'opportunité de poursuivre mes études en Sciences de l'Education à l'Université de Bordeaux II et d'y rencontrer, parmi d'autres professeurs, Pierre CLANCHÉ et Jacques TESTANIERE.

L'ouvrage est une version retravaillée et abrégée d'une thèse pour le doctorat de l'Université de Bordeaux II intitulée *L'apprentissage guidé d'une langue étrangère : l'exemple de la pédagogie Freinet. Aspects historiques, systématiques et théoriques.*

Table des Matières

Introduction

1	Particularités de l'enseignement des langues.....	15
2	A priori épistémologique et démarche méthodologique.....	19
2.1	La structure des révolutions scientifiques.....	19
2.2	L'utilité du modèle de Th. S. KUHN dans notre travail d'analyse.....	22
2.3	Objectifs.....	26
3	Champ étudié.....	29
3.1	L'étendue géographique du champ.....	29
3.2	L'étendue du champ au niveau linguistique.....	30
3.3	La période concernée par notre analyse.....	30
3.4	La constitution matérielle du corpus.....	31

Partie I : Les domaines de référence

4	Les principaux concepts et techniques de la pédagogie Freinet.....	37
4.1	Les invariants de la pédagogie Freinet.....	37
4.2	Les techniques Freinet.....	39
4.3	La pédagogie Freinet et l'enseignement des langues : quelques hypothèses.....	42
5	Les paradigmes de la linguistique moderne.....	45
6	Les paradigmes de la psycholinguistique.....	49
6.1	Le paradigme cognitiviste.....	49
6.1.1	Les a priori épistémologiques du paradigme cognitiviste.....	49
6.1.2	Le concept d'interlangue.....	51
6.1.3	Le modèle de moniteur.....	53
6.2	La conception volontariste de l'apprentissage	55
6.3	Comparaison des différents modèles de l'apprentissage d'une langue étrangère.....	58
6.4	Les facteurs linguistiques et psycholinguistiques essentiels ayant marqué l'enseignement des langues.....	62
7	Les paradigmes de la didactique dans l'enseignement des langues vivantes.....	65
7.1	La constitution de la didactique des langues vivantes comme paradigme.....	66

7.2	Historique des différentes méthodologies et modèles d'organisation des apprentissages en actes pédagogiques.....	67
7.2.1	La méthodologie traditionnelle "grammaire - traduction".....	69
7.2.2	La méthodologie traditionnelle à objectif pratique.....	70
7.2.3	Le paradigme de la méthodologie directe.....	71
7.2.3.1	Les procédés actifs, directs et oraux.....	72
7.2.3.2	Vers un formalisme des procédés et techniques.....	75
7.2.4	Le paradigme de la méthodologie active.....	77
7.2.4.1	L'assouplissement des procédés directs et inductifs	77
7.2.4.2	Une approche pragmatique et éclectique.....	78
7.2.5	Le paradigme audiovisuel : les méthodes audiovisuelles de la première génération.....	79
7.2.5.1	Les origines du paradigme audiovisuel	80
7.2.5.2	La dominance de la référence aux modèles linguistiques.....	83
7.2.6	Le paradigme audiovisuel et ses nouvelles articulations.....	86
7.2.6.1	L'assouplissement des procédés audiovisuels.....	88
7.2.6.2	Le retour du cognitif.....	93
7.3	Des méthodologies et approches non conventionnelles.....	95
7.3.1	La suggestopédie.....	96
7.3.1.1	La valorisation des procédés passifs.....	97
7.3.1.2	Les points d'ancrage de la suggestopédie.....	98
7.3.2	"Community Language Learning".....	102
7.3.2.1	La dominance de la dynamique du groupe.....	102
7.3.2.2	L'absence de procédés d'enseignement.....	104
7.3.3	D'autres approches non conventionnelles : "Humanistic Approach" (ou "Nature Approach"), "Total Physical Response", "Silent Way".....	105
7.4	Le rapport des paradigmes didactiques avec les approches non conventionnelles.....	106

Partie II : L'enseignement des langues vivantes dans le mouvement Freinet (1966 -1988)

8	Etablissement d'une typologie possible des publications du mouvement Freinet concernant l'enseignement des langues.....	115
8.1	Description condensée d'un cycle d'apprentissage en langue étrangère dans une classe de type Freinet.....	116
8.1.1	Bilan d'une expérience (M. BERTRAND 1966).....	116
8.1.2	L'enseignement des langues au second degré (M. BERTRAND 1967).....	118
8.1.3	Une méthode naturelle d'apprentissage de l'anglais (M. BERTRAND 1969 a).....	121
8.1.4	Les techniques Freinet en classe de langues (J. POITEVIN 1972).....	125
8.1.5	Les travaux de la Commission Langues de I.T.C.E.M.....	127

	8.1.6	Les principales caractéristiques de ce type d'écrits.....	129
8.2		Le témoignage.....	129
	8.2.1	La mise au point d'A. SANLIARD (1968).....	130
	8.2.2	Le jeu dramatique en classe d'anglais (J. POITEVIN 1970).....	130
	8.2.3	Les principales caractéristiques de ce type d'écrits.....	131
8.3		La présentation d'une technique Freinet.....	132
	8.3.1	La technique de l'exposé (N. ROUCAUTE 1970)	133
	8.3.2	La technique de la correspondance (N. ROUCAUTE 1971).....	135
	8.3.3	Le montage audiovisuel (N. ROUCAUTE 1973).....	136
	8.3.4	Les principales caractéristiques de ce type d'écrits.....	137
8.4		La présentation de l'apprentissage d'un fait linguistique dans le cadre d'un cours de langues de type Freinet.....	138
	8.4.1	La grammaire en espagnol (Roger et Renée FA VRY 1969).....	138
	8.4.2	Les principales caractéristiques de ce type d'écrits.....	140
8.5		La production de classes de langues de type Freinet publiée dans la collection Bibliothèque de Travail.....	140
	8.5.1	BT 2 n° 26 (1971) : An English technical High School.....	141
	8.5.2	Les principales caractéristiques de ce type d'écrits.....	141
8.6		La monographie.....	142
	8.6.1	Des observations sur une bande dessinée (N. ALEX 1975).....	142
	8.6.2	Monographie du démarrage d'une classe (G. ARMAND 1976).....	144
	8.6.3	Les principales caractéristiques de ce type d'écrits.....	146
8.7		La théorisation de l'innovation.....	147
	8.7.1	Le cahier de roulement (R. FAVRY et M. BERTRAND 1970).....	148
	8.7.2	La modélisation du processus de l'apprentissage dans une classe de langues de type Freinet	150
	8.7.3	Pratiques et théorisations de l'enseignement des langues dans une classe de type Freinet, à l'université.....	151
	8.7.4	Les principales caractéristiques de ce type d'écrits.....	152
8.8		La pratique discursive des auteurs : quelques topiques des écrits.....	153
8.9		Vers une taxinomie des écrits en pédagogie Freinet sur l'enseignement des langues.....	155
9		Analyse de l'évolution historique (1966 - 1988) des écrits de pédagogie Freinet.....	161
9.1		L'avènement des techniques Freinet dans les classes de langues, le temps des pionniers (1966 -1973).....	162

9.2	La propagation des techniques Freinet dans l'enseignement des langues et leur succès (1974 - 1980).....	166
9.3	Le déclin des années quatre-vingt (1981 - 1988).....	172
10	Analyse pédagogique des écrits de pédagogie Freinet sur l'enseignement des langues.....	181
10.1	Des techniques de communication en classe de langues.....	181
	10.1.1 La correspondance.....	182
	10.1.2 L'expression libre, le texte libre.....	186
	10.1.3 Le journal.....	191
	10.1.4 Le statut du manuel.....	193
10.2	Des outils de gestion des apprentissages.....	195
	10.2.1 Le fichier de travail individuel.....	195
	10.2.2 Les plans de travail.....	199
10.3	Des outils de gestion du groupe-classe.....	204
10.4	D'autres outils.....	208
10.5	"La part du maître".....	211
10.6	Quelles priorités pédagogiques les enseignants du mouvement Freinet retiennent-ils pour la classe de langues ?.....	217
11	Analyse linguistique des écrits de pédagogie Freinet sur l'enseignement des langues.....	223
11.1	Le concept du tâtonnement expérimental et l'apprentissage d'une langue étrangère.....	224
11.2	La méthode naturelle en classe de langues.....	228
11.3	Quel modèle d'apprentissage les enseignants du mouvement Freinet retiennent-ils pour la classe de langues ?.....	231
12	Analyse didactique des écrits de pédagogie Freinet sur l'enseignement des langues.....	237
12.1	La place de la grammaire et la notion de progression.....	238
12.2	La place de langue maternelle.....	241
12.3	Les procédés d'enseignement.....	244
12.4	L'organisation d'une unité pédagogique.....	248
12.5	Quel modèle de cours de langues les enseignants du mouvement Freinet proposent-ils ?.....	253
13	Conclusion : la pédagogie Freinet, un défi pour l'enseignement des langues ?.....	258
13.1	Les facteurs internes déterminants pour une conceptualisation des pratiques Freinet en classe de langues : un modèle de cours cohérent.....	258

13.2	Les facteurs externes déterminants pour une conceptualisation des pratiques Freinet en classe de langues : la formation et la transmission du savoir et du savoir-faire pédagogiques.....	259
13.3	La pédagogie Freinet en classe de langues : un nouveau paradigme face au discours de la didactique des langues ?.....	263
13.4	Quel avenir de la pédagogie Freinet en classe de langues ?.....	265
	Tableaux.....	269
	Corpus.....	271
	Bibliographie.....	279
	Index des idées.....	299
	Index des noms.....	303

Introduction

1 Particularités de l’enseignement des langues

La pédagogie Freinet est surtout connue pour ses pratiques dans les écoles primaires. Qu’elle jouisse depuis une quarantaine d’années aussi d’applications dans les collèges et lycées est moins connu. Que des enseignants la pratiquent aussi dans des classes de langues étrangères, cela n’est connu que de quelques initiés. Pourtant les techniques Freinet dans l’enseignement des langues se pratiquent depuis le milieu des années cinquante, les premiers textes libres en anglais et en espéranto dans la revue interne du mouvement Freinet *Inter-CC* [Cours Complémentaires] en témoignent. Elles ont eu un impact non négligeable dans de nombreuses classes de collèges et de lycées, plus particulièrement, vers la fin des années soixante et au milieu des années quatre-vingt. C’est de ces expériences que traite notre travail de recherche.

Au-delà des différentes méthodes d’enseignement et des concepts de l’apprentissage, il y a certains “invariants” qui caractérisent tout enseignement des langues. Ils nous accompagneront le long de la recherche comme un fil conducteur, nous permettant de garder à l’esprit les exigences et les limites qu’impose cette pratique professionnelle. Aussi ce qui suit permettra-t-il de comprendre la trame de notre travail de recherche.

L’idée habituelle que l’on pourrait se faire d’un cours de langues est celle d’un déroulement bien agencé et structuré. L’enseignement s’effectue à l’aide d’une méthode élaborée et rigoureuse, soutenue par un manuel assurant à la fois une progression raisonnée et une communication entre les élèves et le professeur. Une évaluation formative et sommative permet d’apprécier les prestations des élèves.

La pratique quotidienne d’enseignement recouvre plus ou moins fidèlement cette représentation, proche des images d’Epinal. Les actes pédagogiques sont plus complexes, de nombreux facteurs interviennent et constituent ce qu’on appelle “l’apprentissage guidé et institutionnalisé” d’une langue étrangère. Enumérons seulement les plus essentiels pour poser le cadre dans lequel se situe l’enseignement des langues. Nous pourrions presque parler “d’invariants”, car ils caractérisent toute classe de langues¹, quelles que soient la pédagogie et les méthodes choisies.

1. La langue étrangère a une double fonction dans une classe de langues. Elle est d’abord l’objet d’enseignement comme toute autre matière. Mais ce qui

1 Nous utiliserons la plupart du temps “langues” au pluriel afin de désigner l’entité pratique de la classe, les différentes langues qui sont concernées par notre analyse et également la diversité des langues (maternelle, première, seconde...) qui circulent dans chaque classe.

le distingue de tout autre enseignement, c'est le fait que l'objet d'étude devient en même temps le moyen d'expression privilégié des personnes s'investissant dans cet apprentissage. En effet, la langue étrangère sert aussi d'instrument de communication et d'interaction. Cette particularité conditionne toute la communication en classe de langues. Dans cette polarité réside toute la difficulté de l'enseignement des langues. Sa négation le réduirait à un apprentissage de structures linguistiques vidées de tout sens communicatif ou le rendrait obsolète.

2. La situation d'apprentissage même a aussi ses particularités, surtout pour la période de l'initiation à une langue étrangère. Celles-ci concernent plus particulièrement la relation enseignant - élève. Dans probablement aucune autre matière, l'élève n'est amené à imiter le professeur jusqu'à l'accent. Ce processus demande à l'apprenant une capacité importante d'identification positive envers le maître. Dans sa communication, l'élève dépend en grande partie de celui-ci et de ce qu'il veut bien lui fournir comme matériel linguistique. De plus, pour s'exprimer, l'élève est obligé de simplifier et réduire l'énoncé de ses propres pensées à un niveau linguistique qu'il maîtrise. Cet énoncé est nettement inférieur à ses capacités intellectuelles de réflexion et d'analyse. Une telle démarche se situe à contre-courant de tous les autres apprentissages scolaires où on lui demande d'appréhender la réalité avec le plus de nuances et de précision possibles.
De son côté, l'enseignant doit pouvoir faire face à un transfert intense de la part de l'élève, résultant de ses stratégies d'apprentissage. Ce transfert est établi, comme nous l'avons vu, sur un modèle régressif, ce qui n'est pas sans poser certains problèmes de blocage, d'inhibition et par conséquent de motivation, surtout lorsque l'individu se trouve dans sa phase d'adolescence.
3. L'apprentissage d'une langue étrangère est un processus de construction progressive. L'expression incorrecte, l'erreur sont une étape nécessaire dans l'élaboration de la langue. Elle permet à l'apprenant d'évoluer, avec l'aide de l'enseignant, vers la langue-cible.
4. La psychologie de l'apprentissage nous apprend qu'une réutilisation élevée, variée et espacée dans le temps est nécessaire avant que l'apprenant ne maîtrise activement une structure linguistique donnée.
5. L'apprentissage guidé d'une langue étrangère n'est pas uniquement un parcours individuel, il dépend aussi du groupe-classe, facteur important de motivation, d'entraide et de socialisation linguistique.
6. L'enseignement d'une langue étrangère se caractérise par son "séquençement", c'est-à-dire un déroulement par étapes qui s'impose par la

matière même et sur lequel se greffent ensuite les différentes méthodes et procédés d'enseignement :

- la présentation du document nouveau et l'introduction des faits linguistiques nouveaux,
 - la phase d'assimilation (mémorisation, reconstitution...),
 - la phase de fixation,
 - la phase de transfert,
 - rappels et contrôles.
7. Un autre facteur qui n'est pas inhérent à l'apprentissage guidé, mais qui, empiriquement, s'avère être une constante : la dominance de la parole du professeur¹.
 8. Du côté de l'apprenant, l'âge est un facteur non négligeable d'assimilation d'une nouvelle langue. Les recherches ont montré que plus jeune est l'apprenant, mieux il acquerra la langue étrangère².
 9. En ce qui concerne le cadre institutionnel, les cours de langues sont, comme l'ensemble des enseignements dispensés dans le second degré, marqués par la sectorisation : une dizaine de matières et autant de professeurs différents. Cela pose une sérieuse limite à un apprentissage global dont pourrait profiter l'acquisition d'une langue ; car celle-ci englobe nécessairement des facultés qui vont au-delà d'une seule matière et de ses trois à quatre heures hebdomadaires. Tout processus pédagogique se voit donc ralenti, voire amputé de ses effets, par ce morcellement des apprentissages et la multitude des intervenants.
 10. La massification de l'enseignement secondaire, surtout des classes du second cycle, devient, depuis les années soixante - soixante-dix, un facteur institutionnel de plus en plus important. Elle amène non seulement une augmentation constante des effectifs (entre trente et quarante élèves par classe), mais aussi une plus grande hétérogénéité de la population scolaire. Ces deux facteurs influent considérablement sur les conditions de travail et d'apprentissage. Cette situation exige désormais de l'enseignant une capacité accrue et permanente d'adaptation.

1 D'après J. WAGNER (1983 : 138 et sq.) entre 64% et 75% du temps de parole dans les cours de langues revient au professeur, en Allemagne et aux pays anglo-saxons. G. HÅKANSSON (1986) confirme ces données. Les récentes recherches en France (cf. C. LUC 1988 : 49 et sq.) le situent autour de 57 %. Des énoncés des élèves, seulement 5% sont réellement motivés par un intérêt personnel ; les 95% restant sont incités par un questionnement de l'enseignant (H. BREITKREUZ 1979 : 203 et sq. ; cf. aussi C. LUC 1988). Ces échanges verbaux se réduisent fréquemment à des dialogues artificiels (des répétitions ou des réponses de mots-phrases mono-référentiels) où le contenu de la réponse n'a que peu de valeur communicative, car il est connu à l'avance.

2 Voir par exemple les recherches de J. PETIT (1985), (1992), etc.

A ces facteurs institutionnels de l'apprentissage s'ajoutent des éléments plus variables, voire aléatoires : le choix des méthodes et manuels, les instructions et programmes ainsi que leur "paradigme dominant"¹, la conception toute personnelle de chaque enseignant de ce que sont les actes pédagogiques les plus importants, la manière dont il les réalise à travers les procédés et techniques de classe, etc. Compte tenu de la complexité et l'interdépendance de tous ces facteurs, contingents ou invariants, ils sont souvent, et sans distinction, ressentis par le praticien comme un ensemble figé et inamovible. Celui-ci cherche refuge dans des pratiques vécues comme sécurisantes : enseignement magistral, dialogue de classe à dominante interrogative, etc. Il se confine alors dans son rôle traditionnel, confortant et perpétuant un cours de langues traditionnel.

Les critiques d'une telle conception de l'enseignement des langues fleurissent². Il est en effet relativement aisé de blâmer les enseignants à la recherche de points de repère stables, d'incriminer les méthodologues et leurs manuels "inappropriés", de désapprouver le travail de l'inspection Générale. Il est plus difficile d'apporter des jalons pour une pratique différente. La question est de savoir si les savoir-faire pratiqués majoritairement sont les seuls possibles.

La réponse à cette interrogation déterminera en quelle mesure les techniques Freinet sont transposables à l'enseignement des langues. La pédagogie Freinet est constituée essentiellement de techniques de classe. Compte tenu des expériences réalisées, leurs applications paraissent à première vue tout à fait adaptables aux cours de langues. Seule une approche historique de la pédagogie moderne et de la didactique des langues permettra de dire si l'expérience des techniques Freinet dans les classes de langues n'est qu'une coïncidence fortuite ou s'il s'agit d'une rencontre basée sur des concepts et projets communs. L'analyse pédagogique, linguistique et didactique de ces expériences indiquera la place qu'une approche pédagogique, telle que la pédagogie Freinet pourra occuper à l'avenir dans une didactique des langues vivantes. Une telle vue historique et multi-dimensionnelle de la question permettra également d'éviter des solutions à l'emporte-pièce et des réductions trop hâtives de la complexité des situations de l'apprentissage d'une langue étrangère.

- 1 Nous reviendrons plus sur le "paradigme", concept épistémologique qui nous semble essentiel pour la compréhension de l'évolution des pratiques pédagogiques.
- 2 Nous ne relèverons que les plus critiques qui, d'ailleurs, se recoupent d'un pays à l'autre : H. BESSE / R. GALISSON (1980 : 11 et sq.), G. ALVAREZ (1979), J. WAGNER (1983), H. BREITKREUZ (1979), B. KAHRMANN (1979), etc.

2 A priori épistémologique et démarche méthodologique

Comment expliquer le silence de la didactique des langues vivantes à l'encontre de la Pédagogie Freinet en classe de langues ? Comment apprécier et évaluer les différentes méthodes didactiques ? Peut-on mettre en parallèle une approche pédagogique et des procédés et méthodes de l'enseignement des langues ? Ce questionnement pose le problème de l'évolution et de l'accumulation de pratiques pédagogiques et de leurs domaines de recherches respectifs. En essayant d'y apporter des éléments de réponse, nous serons amenés à opter pour un concept du progrès scientifique. Cette réflexion nous situe sur le terrain de l'épistémologie.

2.1 La structure des révolutions scientifiques

Pour contradictoires qu'elles soient, presque toutes les positions épistémologiques modernes¹ ont au moins un dénominateur commun : l'évolution de la connaissance ne se fait pas par un processus d'accumulation des différentes découvertes et inventions. Cette délimitation négative pose la question de savoir quelle dynamique fait évoluer un domaine scientifique.

Th. S. KUHN dans son livre *The structure of Scientific Révolution* (1962)² a soulevé ce problème d'une manière nouvelle, dont les grandes lignes peuvent se résumer ainsi : la science avance dans les phases dites ordinaires en appliquant et expliquant les théories et méthodes paradigmatiques. Celles-ci ne sont remplacées que dans des phases de crise ou de réorientation radicale, l'ancien paradigme étant devenu, pour reprendre la terminologie de Th. S. KUHN, "incommensurable" avec le nouveau. Ces "révolutions scientifiques" suivent moins des critères de logique rationnelle que des facteurs sociologiques. Il ne s'agit pas d'apporter une preuve de falsification de l'ancien ou de validité du nouveau paradigme ; ce dernier s'imposant par une "conversion individuelle", dans la manière d'un "gestalt switch", auprès de quelques chercheurs, souvent

1 Y fait exception l'herméneutique qui, d'une manière implicite, a une conception plutôt cumulative de l'histoire.

Les néopositivistes, à l'origine défenseurs d'une accumulation du savoir par vérification / falsification, ont évolué dans leur position. (Voir par exemple les travaux d'I. LAKATOS.)

2 Traduit en français sous le titre : *La structure des révolutions scientifiques* (1983) [version originale : 1962 : *The structure of Scientific Révolution*]
Voir aussi : Th. S. KUHN (1969), (1970 a), (1970 b), (1971).

jeunes. Ceux-ci formeront le noyau du nouveau programme du groupe scientifique (“scientific community”) d’une discipline en reconstruction.

La réflexion épistémologique de Th. S. KUHN peut être située dans une certaine lignée historique. C’est ainsi que G. BACHELARD (1953) développe une conception de discontinuité du savoir. Il décrit déjà les inerties et les résistances (“obstacles épistémologiques”) auxquelles on se heurte en voulant introduire des projets nouveaux dans un champ scientifique. C’est seulement par un renouvellement de ce champ que celles-ci peuvent être dépassées (G. BACHELARD (1938, 1971).

C’est justement à partir de ces résistances que Th. S. KUHN développe ses thèses sur les états stables de la science et les révolutions scientifiques. Il n’utilise pas le terme de paradigme dans son acception habituelle de “modèle” ou de “schéma”. Il le définit de la manière suivante :

“L’étude historique minutieuse d’une spécialité scientifique donnée, à un moment donné, révèle un ensemble d’illustrations répétées et presque standardisées de différentes théories, dans leurs applications conceptuelles, instrumentales et dans celles qui relèvent de l’observation. Ce sont les paradigmes du groupe, exposés dans ses manuels, son enseignement et ses exercices de laboratoire. En les étudiant et en les mettant en pratique, les membres du groupe apprennent leur spécialité.” (Th. S. KUHN 1983 : 71)

Ce paradigme fournit à des générations successives de chercheurs les problèmes et les méthodes acceptables dans un domaine de recherche donné. La majorité des scientifiques consacrent leurs carrières à ces travaux de “clean up”. Les résultats incompatibles avec le paradigme restent donc des simples faits¹, sans lien avec les autres travaux du domaine de recherche. Voilà les activités de la “science normale”.

Le changement d’un paradigme ne s’annonce pas par un événement isolé mais constitue un épisode prolongé. Le spécialiste constate une anomalie, c’est-à-dire que les résultats attendus dans le cadre du paradigme ne correspondent pas à ceux qu’il a trouvés. Il s’en suit une étude détaillée de cette anomalie. Le groupe des spécialistes la reconnaît progressivement en tant que telle sur le plan de l’observation et des concepts. Ces anomalies peuvent amener une situation de crise. Celle-ci est très propice à l’apparition et au développement de nouvelles théories, souvent spéculatives, car l’ancienne tradition semble avoir mené la recherche dans une impasse. En même temps, les découvertes prolifèrent. Le spécialiste à la recherche d’une solution peut même avoir recours à des analyses

1 Th. S. KUHN introduit le terme d’énigme [“puzzle”] afin d’expliquer la fascination exercée par les problèmes de la science normale en dépit de leurs résultats toujours très prévisibles. Ce “défi posé par l’énigme constitue une part importante de motivation.” (Th. S. KUHN 1983 : 62) Il se situe plus particulièrement dans la manière de parvenir aux résultats, donc du côté des méthodes à employer.

philosophiques pour expliciter ses règles et hypothèses, démarche qui n'est pas nécessaire lorsque le paradigme sert de modèle pour la poursuite de la recherche normale.

Le passage d'un paradigme en état de crise à un nouveau paradigme, précurseur d'une nouvelle tradition de science normale n'est jamais un processus ni cumulatif ni par petites étapes, suivant la logique ou l'expérience neutre. Au contraire, il s'agit d'une restructuration fondamentale de tout un domaine de recherche, intervenant au niveau des généralisations, des méthodes, des applications paradigmatiques et du champ d'investigation, des problèmes et solutions acceptées... Cette restructuration concerne aussi la manière qu'a le spécialiste de voir le monde. Il doit moins "réapprendre" à l'interpréter, mais plutôt "réapprendre" à le voir. Ce changement "doit se produire tout d'un coup (mais pas forcément en un instant), ou pas du tout." (Th. S. KUHN 1983 : 156)

Le groupe de spécialistes défend son paradigme avec les arguments issus de ce même paradigme, ce qui rend la discussion sur les différents paradigmes parfois circulaire. Le choix entre deux paradigmes concurrents et incompatibles ne peut donc relever des procédures d'évaluation, caractéristique de la science normale. Ce raisonnement circulaire, quelles que soient la force de conviction et la valeur de son argumentation, ne peut être que d'ordre persuasif (Th. S. KUHN (1983 : 136). Plus le spécialiste a adhéré à un paradigme, ayant accompli une carrière professionnelle réussie dans la tradition ancienne d'une science normale, plus importante sera sa résistance à un changement de paradigme. Ceci n'est pas le signe d'échec de la science, mais propre à la nature de la recherche normale elle-même. Le savant a la certitude que son paradigme continuera à résoudre les énigmes que celui-ci lui posera.

Il reste que chaque paradigme répond plus ou moins aux critères qu'il s'est lui-même imposés, mais ne suffit pas à ceux avancés par le paradigme concurrent. Il y a donc désaccord sur les problèmes à résoudre, sur les normes de solutions, les méthodes, etc. Face à l'incommensurabilité de deux paradigmes, soulevant une question de valeurs, ne peuvent intervenir que des réponses venant des critères extérieurs à la science normale :

"[...] c'est ce recours à des critères extérieurs qui donne leurs caractères les plus évidemment révolutionnaires aux débats entre paradigmes." (Th. S. KUHN 1983 : 156)

Pour qu'il y ait changement, l'essentiel réside alors dans la confiance en ce nouveau paradigme, dans les promesses futures de celui-ci. De plus en plus de savants se convertiront et participeront à l'exploration du nouveau paradigme. Le nombre et la valeur des arguments en sa faveur vont croissant ; les expérimentations, l'élaboration d'instruments appropriés, la publication d'articles, etc. augmentent alors. La pratique d'une science normale s'instaure

progressivement “jusqu’à ce qu’il ne reste plus, finalement, que quelques vieux irréductibles” (Th. S. KUHN 1983 : 218). Nous parlerons alors de l’avènement d’un nouveau paradigme. Avec ce concept du progrès scientifique, Th. S. KUHN abandonne définitivement l’idée d’une évolution téléologique de la science. C’est peut-être le point le plus important et aussi le plus gênant de son approche épistémologique.

Faisant de l’histoire des sciences une suite discontinue de théories, la conception de Th. S. KUHN rencontre une vive résistance auprès de K. R. POPPER et ses élèves. Ceux-ci interprètent l’avènement d’une nouvelle théorie comme un pas décisif d’une rationalité critique. Ses procédés sont la “falsificabilité” et la capacité de “reconstruction méthodologique”. Ils récusent les concepts de Th. S. KUHN comme subjectivistes et irrationnels.

Les termes de “révolution scientifique” et “paradigme” dans l’acceptation de Th. S. KUHN, sont des notions épistémologiques encore peu utilisées en sciences humaines et en lettres / philosophie¹.

2.2 L’utilité du modèle de Th. S. KUHN dans notre travail d’analyse

Le modèle de Th. S. KUHN nous permet de mieux cerner les sciences de référence et l’impact de leurs paradigmes dans l’enseignement des langues ainsi que l’articulation des techniques Freinet avec cet enseignement.

Rappelons que notre champ d’étude touche d’un côté des pratiques pédagogiques, celle de l’enseignement des langues et celle des techniques Freinet. De l’autre côté, nous sommes confrontés aux domaines scientifiques de la linguistique, de la pédagogie et de la didactique, avec chacune leur(s) paradigme(s).

Une première difficulté apparaît alors : les sciences de référence n’ont pas toutes le même champ d’investigation. Pour la linguistique, il s’agit de faits de langues et leurs structures ; pour la pédagogie, avec son instance de recherche, les sciences de l’éducation, ce sont les faits éducationnels ; pour la didactique, c’est l’enseignement, ou plus précisément les actes d’enseignement et d’apprentissage dans une classe de langues par rapport à un savoir et un savoir faire à transmettre. Ces actes, inspirés de théories de l’apprentissage et de concepts pédagogiques, se manifestent à travers les pratiques de classe. Pour les

¹ Nous rencontrons l’utilisation du concept de paradigme scientifique dans le sens de Th. S. KUHN en philosophie, par exemple chez J. DERRIDA, en didactique des sciences chez A. GIORDAN / G. DE VECCHI (1987), chez le linguiste allemand P. JARITZ (1990), etc. D’autres comme par exemple la didacticienne allemande J. BENDER (1979), essaient de retracer l’influence de certains paradigmes de la linguistique moderne sur l’évolution de l’enseignement des langues et la didactique de celui-ci.

cours de langues, la référence principale dans les domaines scientifiques reste donc la didactique des langues vivantes. C'est à travers elle que pénètrent, en règle générale, les concepts de la pédagogie et de la linguistique dans l'enseignement des langues.

Une autre difficulté s'élève au regard du champ d'investigation lui-même. Les domaines scientifiques cités sont loin d'être les seuls à intervenir dans l'enseignement (des langues). Celui-ci ne constitue pas une donnée stable où, pour les besoins de l'observation, l'on pourrait facilement séparer des facteurs isolés. L'enseignement fait partie intégrante du vaste champ social de l'éducation institutionnelle où interviennent des multiples variables, comme l'a montré G. MIALARET (1991 : 34 et sq.). Cela va du niveau socio-politique (le type de société) jusqu'aux relations (éducatives) qui s'établissent dans un groupe-classe. Afin de mieux situer ce vaste domaine, résumons brièvement les variables les plus importantes intervenant à des niveaux très différents dans l'apprentissage guidé¹ :

le cadre institutionnel² : le fonctionnement du système d'enseignement, ses aspects évolutifs (par exemple, une classe de 1960 se situe dans un autre cadre que celle de 1990) et non évolutifs ou peu évolutifs de ce cadre (par exemple la tutelle du ministère de l'Éducation nationale, le volume d'horaires par matière³, le morcellement des apprentissages en matière d'enseignement, etc.) ;

les conditions d'apprentissage liées au cadre institutionnel ;

- 1 Voir à ce sujet aussi le rapport de la Commission nationale de recherche scientifique allemande ; lors de la création de la nouvelle discipline "Sprachlehr- und Sprachlernforschung" [Recherche en enseignement et apprentissage des langues], cette commission insiste sur la dimension multivectorielle de l'apprentissage d'une langue vivante. Cf. KOORDINATIONSGREMIUM IM DFG-SCHWERPUNKT "SPRACHLEHR-FORSCHUNG" (s. 1. dir. d. : 1977) et KOORDINATIONSGREMIUM IM DFG-SCHWERPUNKT "SPRACHLEHR-FORSCHUNG" (s. 1. dir. d. : 1983).
- 2 Dans les annotations suivantes, nous ne nommerons que les domaines et les travaux les plus significatifs en France et en Allemagne. Pour l'analyse du système scolaire, il s'agit de : P. BOURDIEU / J.-C. PASSERON (1970), R. BOUDON (1973), E. ALTVATER / F. HUISKEN (s. 1. dir. de : 1971), D.-L. FURCK (s. 1. dir. de : 1969). Pour l'institution scolaire comme champ d'interaction, voir : B. SCHÛN / K. HURRELMANN (s. 1. dir. de : 1979), K. ULICH (1983).
- 3 Les travaux sur l'histoire de l'enseignement des langues vivantes montrent que le nombre d'heures a très peu changé au fil des instructions depuis l'école obligatoire de Jules Ferry : en moyenne trois à quatre heures de cours de langues par semaine ; il y a des périodes où sont préconisées exceptionnellement cinq heures hebdomadaires pour la première langue, grands débutants. Cf. E. BEAUVOIS-CHAHROUR (1982).

les normes d'enseignement imposées et leurs évolutions (les programmes et les instructions), le facteur idéologique de telles normes dans l'acte éducatif¹ ;

les procédés et méthodes d'enseignement pratiqués dans la classe et leur interaction avec les supports et matériaux didactiques d'un côté et les normes institutionnelles de l'autre ;

l'enseignant : sa formation professionnelle², le mode de recrutement pour ce métier³, les rôles et fonctions que lui confère son statut, les représentations qu'il se fait de ce statut, de l'élève, etc.⁴, l'élaboration de son éthique, de sa morale professionnelles⁵, la construction de stratégies pour résoudre le conflit entre les exigences imposées par son statut (sélection des élèves, la discipline en classe, etc.) et ses propres aspirations (par exemple : éduquer des enfants, former des élèves)⁶ ;

l'élève : ses prérequis sociaux et culturels, ses capacités cognitives et psychiques, etc., ses stratégies d'apprentissage, ses modes de gestion mentale, ses motivations ;

la classe en tant que groupe d'apprenants⁷ : l'organisation du groupe de travail entravant ou promouvant les apprentissages au niveau scolaire et social.

Dans notre propre champ d'étude, c'est-à-dire les classes de langues pratiquant les techniques Freinet, nous sommes confrontés à cet ensemble complexe. Dans notre analyse, nous ne pourrions tenir compte de tous ces facteurs. Nous serons amenés à opérer des réductions afin de pouvoir assurer une étude réalisable.

Le champ constitué par l'enseignement des langues ne fournit pas nécessairement les données de base pour la science de référence. Comme nous l'avons déjà indiqué pour la linguistique, celle-ci ne prend que rarement ses faits significatifs dans le cours de langues. Mais même si le spécialiste prétend travailler à partir des éléments de l'enseignement, son choix étant cautionné par

1 Voir à ce sujet : P. BOURDIEU / J.-C. PASSERON (1970), J. BECK (1974), I. DIETRICH (1978), U. ZIMMERMANN / C. EIGEL (1980).

2 Voir à ce sujet : H.-J. KRUMM (1973), G. LEVY / C. RUEFF (1976), H. BRÜCK (1978), R. BRUNNER (1978), K. ULICH (1983), K. W. DÖRING (1980), H. W. JENDROWIAK / K. J. KREUZER (1980), B. GERNER (1981), S. BORSCH (1982).

3 Voir à ce sujet : P. BOURDIEU (1984).

4 Voir à ce sujet : A. ABRAHAM (1982).

5 Voir à ce sujet : F. IMBERT (1987), J. P. BIGEAULT / G. TERRIER (1978), R. KAËS / D. ANZIEU / L. V. THOMAS (1979).

6 Voir à ce sujet : D. HÄNSEL (1985), M. CIFALI (1994).

7 Voir à ce sujet pour le domaine allemand : H. BACHMANN (s. 1. dir. de : 1981) H. G. GOEPPERT (s. 1. dir. de : 1977).

le paradigme de sa spécialité, il s'agit nécessairement d'une vision partielle. Une partie de la pratique quotidienne des classes (de langue) échappe donc aux considérations et à l'influence des sciences de référence.

L'enseignement des langues en tant que champ d'investigation n'est pas non plus autonome (comme c'est par exemple le cas de la nature par rapport aux sciences physiques). Ce champ constitue déjà une réalité pré-conceptualisée (contrairement au réel de la nature). De plus, il y a une relation de relative réciprocité entre le champ d'investigation d'un côté et les sciences de l'éducation et de la didactique de l'autre. L'évolution du premier peut avoir une influence directe et active sur ces sciences de référence. Aussi la pratique des classes se construit-elle en dehors de ce rapport (ou en parallèle à celui-ci) : à partir de leurs expériences, les enseignants développent des innovations, des théorisations ad hoc, etc., souvent pour faire face à une situation de classe vécue comme difficile. Elles relèvent du bon sens, d'éléments théoriques reçus lors de la formation, de l'empirisme pratique...¹ Enfin, dans notre étude, nous avons affaire aux techniques Freinet, une pratique pédagogique particulière. Nous pouvons aussi affirmer qu'elle dispose d'éléments de théorisation.

Pour résumer l'utilité du modèle de Th. S. KUHN : tout en tenant compte des particularités des champs d'investigation en Sciences humaines, ce modèle peut nous aider à faire une histoire raisonnée des différentes sciences de référence et de leurs terrains d'applications, tels que l'enseignement des langues et la pédagogie Freinet.

C'est au niveau de l'appréciation des techniques Freinet dans l'enseignement des langues que ce modèle nous sera le plus précieux. D'abord, il nous permet de révéler quels différents paradigmes ont influencé les enseignants de langues ayant des pratiques Freinet. Puis, nous pourrions situer le rapport entre les techniques Freinet et la didactique des langues et savoir lesquels de ses paradigmes ont été repris ou rejetés. Aussi cette étude répondra-t-elle, du point de vue de la didactique, à la question de la validité des techniques Freinet en classe de langues. De plus, cette comparaison nous dira peut-être pourquoi la pratique Freinet n'a pu pénétrer la didactique des langues, pourquoi elle n'a pu convaincre qu'un nombre restreint de professeurs ; notre recherche nous révélera probablement aussi pourquoi d'autres pratiques d'enseignement "parallèles" ou "non conventionnelles" jouissent d'une plus grande estime auprès de la didactique officielle. Ces différentes pistes constituent donc nos hypothèses de travail.

1 Nous nous référons ici également aux recherches en Sciences de l'éducation de D. BENNER(1980).

2.3 Objectifs

Notre analyse devra porter, en même temps, sur deux axes, l'un diachronique: l'évolution historique des techniques Freinet dans les classes de langues ; l'autre synchronique : la comparaison des techniques Freinet, dans l'enseignement des langues, avec les concepts et pratiques didactiques et pédagogiques de celui-ci à la même époque. Par ailleurs l'analyse devra porter sur l'influence de l'enseignement des langues sur la pratique Freinet et réciproquement.

Du fait que notre méthodologie dépend de la proposition selon laquelle toute pratique et toute recherche se situent dans une évolution, elle devra tenir compte de l'historicité des techniques Freinet employées et de leur cadre de référence (l'institution, les sciences impliquées dans l'enseignement des langues...).

Notre outil méthodologique devra nous aider à cerner assez précisément les différents concepts et théories utilisés dans les domaines scientifiques concernés, la pédagogie, la didactique et la linguistique qui ont influencé l'enseignement des langues. Notre méthodologie devra aussi répondre du rapport que la pratique d'enseignement entretient avec la réflexion théorique dans ces domaines. Ces instruments, s'ils sont appropriés, nous permettront d'apprécier la validité des techniques Freinet dans l'enseignement des langues vivantes. Voilà un premier palier épistémologique.

Un deuxième palier se situe au niveau de notre corpus. Nous partons de la seule trace écrite, c'est-à-dire en quasi totalité de ce que les enseignants croient avoir pratiqué et vécu dans leurs cours de langues. Ceci pose évidemment le statut d'un tel discours sur la pratique et celui de la validité (c'est-à-dire de l'intersubjectivité au sens Habermassien) d'une auto-observation.

Ici, nous sommes face à une problématique épistémologique fréquente dans la pratique pédagogique. Un discours idéologique substitue subrepticement (ou intentionnellement) à une analyse l'institution plus ou moins déguisée d'une image idéale valorisée (ou répudiée) exprimant l'attitude fantasmatique de l'individu ou d'un groupe. Plus la pression de l'environnement institutionnel (c'est-à-dire de l'ensemble du système scolaire) est importante et plus la position de l'enseignant est marginale, plus la sollicitation idéologique semble être puissante. Il est difficile de faire la part des contenus idéologiques et des contenus pédagogiques. Notre tâche méthodologique sera d'y saisir de quel discours et de quelle pratique il s'agit¹.

1 Le concept de "praxis" dans le sens d'un engagement éthique, tel que le propose F. IMBERT (1987) aura ici sa place.

Un troisième palier est constitué de par notre double position de praticien et de chercheur. Notre approche méthodologique nous amène à en tenir compte afin de permettre une compréhension intersubjective des résultats de nos analyses.

Somme toute, notre recherche peut réellement prétendre traiter des éléments suivants :

l'histoire de l'enseignement des langues : pour sa présentation, nous ferons appel à la didactique des langues et l'évolution de ses paradigmes. La didactique des langues est, certes, la référence scientifique dominante, mais elle n'est reconnue comme domaine scientifique autonome que depuis peu de temps et dépend au niveau historique et méthodologique en grande partie de la pédagogie et de la linguistique ; un historique des paradigmes didactiques demande donc la prise en compte d'une présentation diachronique de paradigmes essentiels de la pédagogie et de la psycholinguistique ;

les "invariants" de la pédagogie Freinet : il s'agit essentiellement d'une présentation de ses techniques ;

l'analyse des écrits sur l'application de la pédagogie Freinet dans des cours des langues, compte tenu des paradigmes dominants de l'enseignement des langues.

3 Champ étudié

Notre étude sur la pédagogie Freinet et l'enseignement des langues est à notre connaissance la première recherche en ce domaine. Cela exige une circonscription précise de notre champ d'investigation. Nous délimiterons, au plan géographique, les langues utilisées et la période concernée. Puis, nous justifierons le choix que nous avons fait de nous baser exclusivement sur des publications écrites des expériences.

3.1 L'étendue géographique du champ

A la recherche de publications relatant des techniques Freinet dans l'enseignement des langues¹, nous avons rencontré à l'étranger quelques enseignants motivés (d'ailleurs souvent d'origine française), par exemple en Italie, au Japon. Mais de tels enseignants représentent des cas isolés (comme par exemple en Pologne et en Hongrie). De leurs expériences, il n'y a pratiquement aucune trace. Les seules exceptions sont le Brésil et l'Allemagne. Au Brésil, nous sommes face à des expériences en français langue étrangère relatées dans la revue de la C.E.L.² *Le C.R.E.U.*³

En ce qui concerne l'Allemagne, le mouvement Freinet est actuellement en plein essor dans le primaire et commence à se répandre dans le secondaire. Mais il n'y pas encore assez de matériel disponible pour faire une analyse des expériences faites dans l'enseignement des langues⁴.

Nous limitons donc notre travail aux pratiques Freinet faites dans des classes de langues en France ou faites par des enseignants français lors de leurs missions à l'étranger.

- 1 Il s'agit de travaux bibliographiques et de contacts personnels avec des responsables (anciens et nouveaux) des différents mouvements Freinet en France et à l'étranger, et des échanges avec des enseignants étrangers de langues.
- 2 La C.E.L. (Coopérative d'Enseignement Laïque) est jusqu'en 1986 la société de publication et de production de matériel et outils pédagogiques du mouvement Freinet. Après sa faillite, ce sont les P.E.M.F. (Publications de l'École Moderne Française) qui ont repris le secteur édition.
- 3 Nous les présenterons dans le cadre des écrits de la période 1974 - 1980.
- 4 A ce sujet, voir notre bibliographie des publications Freinet concernant l'enseignement des langues, en annexe. Nous avons pu recenser également quelques publications isolées pour les Pays-Bas et la Grande-Bretagne.

3.2 L'étendue du champ au niveau linguistique

En ce qui concerne l'apprentissage des langues, autre que celui de la langue maternelle, il y a les apprentissages dits naturels et les apprentissages guidés dans un cadre déterminé (scolaire, universitaire, etc.). Nous rencontrons les premiers plus particulièrement dans des situations de bilinguisme (l'un des parents est étranger) ou de diglossie. Avec le regain des langues régionales, ce dernier mode d'acquisition obtient aujourd'hui un certain intérêt¹. A travers l'utilisation active de la langue vernaculaire dans le milieu environnant et par le biais d'un enseignement bilingue à l'école primaire, les enfants apprennent ou réactivent une seconde langue. Bien que certaines de ces écoles s'inspirent de la pédagogie Freinet, il n'y a pratiquement pas d'observations ou de recherches linguistico-pédagogiques dans ce domaine qui, seules, permettraient une évaluation objective.

Nous circonscrivons donc notre objet de travail au seul apprentissage guidé d'une langue étrangère. Cet a priori suppose donc un cadre institutionnel où l'apprentissage s'effectue sous l'impulsion d'une personne compétente.

Pour ce qui est des langues apprises, nous excluons l'espéranto (bien que très prisé dans le milieu Freinet). Actuellement, il n'existe pas de lieu institutionnel où son enseignement s'effectue. Très peu d'études linguistiques ont été faites dans ce domaine. De plus, l'espéranto est un instrument de communication qui n'a ni supports culturels et historiques propres, ni locuteurs autochtones. Les techniques Freinet, se basant sur l'aspect socio-culturel et communicatif de l'apprentissage, ne se prêtent guère à un tel enseignement². Nous nous bornons donc à l'étude des langues vivantes³, enseignées en France.

3.3 La période concernée par notre analyse

Sur le plan diachronique, notre recherche part des années soixante - l'époque des premières publications - et s'étend jusqu'à 1988, la fin de nos recherches. Notre étude couvrira donc une trentaine d'années.

1 Cf. par exemple l'étude de P. KLEINCLAUS (1995) pour l'alsacien.

2 De fait, nous avons pris connaissance de correspondances scolaires en espéranto, instaurées par des élèves français avec certains pays de l'Europe de l'Est. Si l'espéranto peut faciliter une première approche d'un pays dont la langue est peu enseignée, il reste une langue auxiliaire.

3 En sont donc exclues les langues anciennes, latin et grec. Il y a quelques publications concernant l'utilisation des techniques Freinet dans ces matières. A titre indicatif, nous les mentionnerons à la fin de notre bibliographie chronologique.

3.4 La constitution matérielle du corpus

Au point de vue méthodologique, plusieurs supports possibles s'offrent pour évaluer un enseignement. Ils peuvent être utilisés seuls ou successivement ; ils constituent une base d'analyse possible :

- les observations directes des cours de langues de la part de l'évaluateur (différents modes de prise de notes peuvent être utilisés) ;
- les enregistrements audio / les enregistrements vidéo ;
- les publications des enseignants sur leur propres cours ;
- les publications d'autres observateurs ;
- les rapports d'évaluateurs institutionnels (comme les rapports d'inspection) ;
- l'interview (sous toutes ses formes : ouverte, dirigée, etc.) des enseignants ;
- les productions d'élèves : textes écrits par des élèves relatant comment un cours s'est déroulé (soit d'une manière spontanée, soit à la demande d'une personne extérieure) ;
- l'introspection supervisée (sous sa forme actuelle de "thinking aloud")¹.

Les contraintes d'une étude longitudinale excluent l'observation directe, même de manière épisodique. En ce qui concerne les enregistrements audios ou vidéos, nos recherches n'ont pas été concluantes, car il n'existe plus de document de ce type². Cette même objection vaut pour la méthode introspective. Cette technique, très récente et d'obédience anglo-saxonne, n'a pas encore été utilisée en France pour retracer ce qui se passe, du point de vue de l'enseignant, dans un cours de langues.

Il nous a été impossible d'obtenir les rapports d'évaluateurs institutionnels. Ils font partie du domaine non-public et donc inaccessible. Pourtant, comme

1 Il n'y a pas lieu d'approfondir ici cette technique d'observation, inspirée de la psychologie expérimentale du début du siècle (voir par exemple le psychologue allemand W. WUNDT), utilisée en linguistique structurale (N. CHOMSKY) et actualisée et adaptée aux situation d'enseignement par le courant cognitiviste (anglo-saxon) de la didactique des langues vivantes. Nous l'explicitons lors de la présentation des paradigmes de la psycholinguistique.

2 Nous avons fait à titre personnel quelques enregistrements de nos cours :

- un cours d'allemand LV2, classe de 4e (1985) ;
- un cours d'allemand LV 2, classe de 4e (1990) ;
- un cours d'allemand LV 2, classe de 3e (1990) ;
- un cours universitaire de diplôme d'allemand, niveau 3 (1991).

Compte tenu de notre position de chercheur, l'analyse de ce travail s'exclut de soi-même.

notre historique le montrera, les conflits, avec l'inspection par exemple, n'ont pas manqué...

Il nous reste l'interview et les publications. En ce qui concerne la première possibilité, l'obstacle a été de retrouver les enseignants pratiquant ou ayant pratiqué les techniques Freinet dans une classe de langues. Malgré l'aide des institutions du mouvement Freinet, nous n'avons pu obtenir, sur la quarantaine de professeurs concernés, que les coordonnées de quinze d'entre eux. Suite à notre demande d'une interview, il y a eu si peu de retour que d'éventuels enregistrements n'auraient qu'un caractère subjectif et impressionniste.

Ce résultat, qui semble décevant, peut s'expliquer par trois facteurs principaux. Le point culminant des techniques Freinet dans les classes de langues se situe dans les années soixante-dix ; les enseignants du mouvement Freinet ont changé (de carrière, de concept pédagogique, etc.) ; le mouvement Freinet a un rapport particulier avec son propre passé et la manière de conserver des traces. Ces indices d'explication doivent suffire ici. Nous aurons à revenir plus longuement sur ces faits dans notre analyse des pratiques d'enseignement.

En ce qui concerne les écrits d'élèves, issus d'ateliers de production d'un cours de langues (textes libres, albums, enquêtes, etc.), il y a aussi relativement peu de traces. Il y a quelques *Bibliothèques de travail* 2 écrits parfois en langue étrangère. Dans un article de revue, les élèves d'une classe du second cycle prennent la parole¹. Nous y reviendrons lors de notre analyse détaillée du corpus. Ces résultats nous amènent, d'une manière quasiment obligatoire, à nous contenter des traces écrites et publiées par les enseignants eux-mêmes.

La tâche s'est avérée difficile en ce qui concerne la recherche de la majeure partie des articles parus dans des revues du mouvement Freinet. Sauf pour *L'Éducateur / Le nouvel Éducateur*, les articles ne se trouvent pas dans les répertoires bibliographiques habituels. De plus, les militants n'ont pas effectué ce travail eux-mêmes ; s'il a été fait, il est resté très incomplet². De plus l'I.C.E.M. ne dispose pas d'archives propres.

Grâce à des contacts personnels, des militants ont bien voulu mettre à notre disposition leurs stocks de revues. Avec l'aide de certains d'entre eux, nous avons pu, après plus d'un an de recherche, constituer notre corpus. Par de multiples recoupements, nous avons pu établir la liste, qui nous semble être complète, de tous les articles au sujet de la pédagogie Freinet dans les classes de

1 Voir dans notre corpus : J. POITEVIN (1970).

2 Comme travaux bibliographiques nous avons recensé les suivants : I.C.E.M. (1979 a) [couvrant la période 1970 - 1979], *Coopération pédagogique* (1988), *LA BRECHE* (1978) n° 42.

Ces travaux ne sont que difficilement exploitables : classement par thème, absence d'indication des noms d'auteur... ; pas d'archive des publications des revues de l'I.C.E.M., etc.

langues. Elle comporte, toutes publications confondues (hors mouvement Freinet et mouvement Freinet étrangers comprises), 175 écrits différents. La majeure partie des articles a été écrite par des enseignants qui observaient leur propre cours¹. Nous avons étudié presque l'ensemble des articles ; seuls quelques numéros de certaines revues n'ont pu être retrouvés².

Somme toute, nous baserons notre analyse sur les 131 expériences en classe de langues vivantes faites par des enseignants français qui les ont rendues publiques dans les revues du mouvement Freinet ou en dehors de celui-ci. Nous effectuons cette restriction, même si sur le terrain, les tentatives d'applications des techniques Freinet à l'enseignement des langues ont été plus nombreuses que les publications ne le laissent entrevoir. Nous serons donc face à une pratique de classe sous l'aspect figé qu'est la trace écrite et sous l'angle subjectif de celui qui observe et relate sa propre pratique.

- 1 En font exception l'interview de C. ROY (dans K. HADDAD / C. ROY : 1976 [cf. bibliographie du corpus]) et les cahiers de roulement. Sur ces derniers, nous reviendrons plus en détail lors de notre analyse des écrits.
- 2 La bibliographie du corpus en donne les indications nécessaires.

Partie I :

Les domaines de référence

4 Les principaux concepts et techniques de la pédagogie Freinet

Les concepts pédagogiques ont été largement présentés¹ et soumis à la critique scientifique². De plus, les ouvrages de base de C. FREINET sont de nouveau disponibles³. Un travail historique sur l'évolution de la pédagogie Freinet et de son mouvement, analysant les références paradigmatiques de cette approche pédagogique, vient d'être effectué⁴. Il suffit donc d'esquisser les éléments essentiels de la pédagogie Freinet.

4.1 Les invariants de la pédagogie Freinet

Les principaux concepts, tels qu'ils sont reconnus aujourd'hui, sont les suivants :

la pédagogie du travail et de l'événement : l'accès de l'enfant au savoir et à la vie sociale sont considérés comme un effort ; l'école peut soutenir l'enfant dans cet effort lorsqu'elle part de ses "centres d'intérêt" (également appelés "complexes d'intérêt") ; les processus d'acquisition dans la classe doivent être les mêmes que ceux rencontrés par l'élève dans son milieu naturel ;

- le "tâtonnement expérimental" : C. FREINET résume ce concept de la manière suivante :

"Mon expérience par tâtonnement [est] basée sur la trace que laisse en l'individu «l'acte réussi» devenu automatique, c'est le réflexe conditionné qui s'inscrit dans le comportement matériel et automatique de l'individu." (C. FREINET 1952, cité d'après I.C.E.M. 1979: 422)⁵

- 1 Les principaux ouvrages théoriques et pratiques en allemand et français sont : G. PIATON (1974), COLLECTIF I.C.E.M. (1976), C. KOITA (s. 1. dir. d. : 1977), K. ZEHRFELD (1977), COLLECTIF I.C.E.M. PEDAGOGIE FREINET (1979), R. LA UN (1982), I. DIETRICH (1982), (1995), D. BAILLET (1983), R. LAFFITTE (1985), C. POCHET, F. OURY, J. OURY (1986), H. JÖRG (1989) ; voir aussi le travail bibliographique in : G. SCHLEMMINGER (1996). Pour une biographie de C. FREINET, voir : M. BARRÉ (1995 / 1996).
- 2 Voir : P. CLANCHÉ, J. TESTANIERE (s. 1. dir. d. : 1989), P. CLANCHÉ, E. DEBARBIEUX, J. TESTANIERE (s. 1. dir. d. : 1994).
- 3 Voir : C. FREINET (1994).
- 4 L. BRULIARD / G. SCHLEMMINGER (1996).
- 5 Cf. C. FREINET (1971), (1976 a). Voir aussi les auteurs qui ont essayé d'appliquer et d'affiner ce concept, il s'agit en l'occurrence de : P. LE BOHEC (1968), (1977), (1978). Voir également : *Bibliothèque de travail et de recherche* (1977) n° 25 : En 1977 des perspectives du tâtonnement expérimental.

Au Collectif I.C.E.M. de préciser :

“L’idée force du tâtonnement expérimental est que tout individu, placé dans un milieu matériel et humain favorable, cherche à connaître par tâtonnement, c’est-à-dire par essais, analyse, hypothèse, vérification individuelle et collective, et, par cette recherche, construit, intègre son savoir par les voies qui lui sont propres.” (I.C.E.M. 1979: 422)

Ce concept se complète par les notions de la “perméabilité à l’expérience” et du “recours-barrière” :

“L’individu n’est pas isolé et n’est pas seul à tâtonner. Il est dans un groupe d’individus qui eux aussi tâtonnent. Il reçoit donc du milieu matériel et humain des informations, des réactions positives, négatives, ou neutres, qui influent d’une façon dialectique et complexe sur son propre tâtonnement.” (I.C.E.M. 1979: 422)

la méthode naturelle : toute acquisition ne se fait pas spontanément mais par expérience à même la vie et le milieu, c’est-à-dire le maître met en place des sollicitations “naturelles”, extraites de contextes non scolaires ; le tâtonnement expérimental et l’expression libre sont les concepts-clés de la méthode naturelle en pédagogie Freinet¹ ;

la libre expression : elle est l’expression (écrite, orale, graphique...) de ce que pense, vit l’enfant à un moment donné, tel qu’il peut l’énoncer, avec ses défauts et ses capacités ;

la coopération : elle repose, d’après l’organe officiel du mouvement Freinet, l’LC.E.M. (1979 : 135), sur les notions suivantes :

“La confiance : [...] elle doit imprégner les relations entre tous les membres de la communauté pour en faire des associés égaux en droit et en dignité. [...] La responsabilité : elle doit s’assumer vis-à-vis du groupe coopératif et de soi-même par le respect de la loi commune. La promotion humaine et la formation civique : dans cette association démocratique, les élèves acquièrent le comportement d’indil’couvant dans le travail et par le travail, l’exacte étendue des devoirs et des droits.”

le rôle du maître : le maître est amené à établir le cadre du travail, c’est-à-dire à mettre à la disposition des élèves des outils de travail adéquats pour l’appropriation autonome (individuelle et collective) de l’environnement immédiat ou lointain de l’enfant ; par ailleurs, l’enseignant vient en aide à l’élève lors que celui-ci le lui demande. Toutefois la pédagogie situe le rôle du maître dans un contexte socio-politique plus large, comme l’indique un collectif d’LC.E.M. (1979 : 11) :

1 C. FREINET donne donc une orientation créative à la méthode naturelle qui, à l’origine, était plutôt une démarche passive de compréhension du monde. Voir à ce sujet aussi les recherches de P. CLANCHÉ (1989) et G. DELOBBE (1989) sur les concepts de la méthode naturelle chez C. FREINET.

“Transformer l'école, ce n'est pas simplement lui assurer les meilleures conditions de fonctionnement, démocratiser l'accès des sections supérieures, c'est remettre en question tout ce qui lui permet de reproduire les rapports sociaux de domination et d'exploitation.”

Il s'agit donc d'un engagement social de transformation de la société qui doit se refléter aussi au niveau concret et quotidien dans le cadre de la classe de chaque enseignant¹.

4.2 Les techniques Freinet

Avec l'évolution de la technologie moderne, de nouvelles techniques ont été progressivement adaptées à la pédagogie Freinet, telles que le disque scolaire (1930), les techniques audiovisuelles (après la deuxième Guerre mondiale) introduites encore par C. FREINET lui-même. Plus tard, dans les années quatre-vingt, nous rencontrons l'informatique et la télématique². Tout en tenant compte de la capacité de développement des techniques Freinet, nous nous contenterons dans cette présentation de décrire les techniques de base, l'imprimerie, la correspondance scolaire, le texte libre, etc. Elles constituent l'essentiel de la pratique Freinet et jouissent toujours d'un large consensus parmi les praticiens Freinet.

Parmi les techniques grâce auxquelles l'enseignant définit son cadre professionnel et qui, par une articulation entre elles, changent radicalement l'organisation et le travail de la classe, nous distinguons les outils physiques de communication, les outils sociaux de communication, ceux qui servent à la gestion des apprentissages et ceux qui sont destinés à la gestion du groupe³.

Parmi les premiers, nous comptons :

l'imprimerie et d'autres moyens de (re)production : ce sont des éléments de base pour construire un réel circuit de communication aussi bien à l'intérieur de la classe qu'avec l'extérieur (les correspondants, le milieu socio-culturel environnant, etc.) ; cette technique donne aux élèves la possibilité d'assister à la mise en place de toute la chaîne communicative à partir de la conception du message jusqu'à sa réception par le lecteur ; la maîtrise de l'écriture et de la lecture n'est plus un exercice scolastique mais devient une activité socialisée ;

- 1 P. CLANCHÉ (1988 : 12) résume ce comportement actif en : “prise de conscience - rupture - transformation”.
- 2 Voir les publications in : *Documents*, suppléments de *l'Edicateur / Le nouvel Edicateur*, et voir également les articles à ce sujet in : P. CLANCHE / J. TESTANIERE (s. l. dir. d. : 1989) et C. DERRIEN (1995).
- 3 Nous élargissons la classification des techniques que propose P. CLANCHÉ (1982 : 19 - 21). Celui-ci ne distingue que les outils physiques des outils sociaux de communication.

la bibliothèque de classe : le manuel comme modèle unique perd sa prédominance dans les apprentissages (C. FREINET 1928), il devient un livre de référence comme tout autre ouvrage imprimé ; à ce titre, il a sa place dans cette bibliothèque ; celle-ci a pour fonction d'inciter les élèves à des recherches, à la lecture¹, etc.

Parmi les outils sociaux de communication nous comptons :

le texte libre² : il est d'abord une pratique de communication ; il fait partie des différentes pratiques d'écriture possibles et est l'un des moyens d'expression libre que l'on rencontre dans une classe de type Freinet ; des outils spécifiques sont nécessaires, voire obligatoires pour motiver sa production : des moyens physiques de la reproduction et des instances sociales de communication.

Le cheminement d'un texte libre se laisse retracer de la manière suivante :

- production individuelle ;
- présentation publique ;
- choix de textes (en vue d'une publication, d'un envoi aux correspondants, etc.) ;
- travail collectif de correction ;
- impression du texte ;
- publication du texte.

La production du texte libre implique par conséquent :

“une liberté totale dans le choix du support matériel et des instrument graphiques.

[...] Une liberté totale quant à la taille du texte, son rythme de production, sa périodicité. L'absence de sanctions des erreurs orthographiques ou [...] syntaxiques. [...] Une liberté totale dans le choix du thème.” (P. CLANCHÉ 1988 : 22)

la correspondance scolaire et l'enquête : grâce à ces outils, le groupe-classe peut s'ouvrir vers l'extérieur en intégrant le milieu socio-culturel environnant ou lointain dans la vie de classe. Les différentes rencontres et découvertes font émerger des complexes d'intérêt ; ils sont le point de départ d'un travail coopératif pour la réalisation de la réponse aux correspondants, d'un album, d'une exposition, d'un article dans le journal de la classe, etc. ; en même temps, ils servent comme support quasi “naturel” pour les différents apprentissages scolaires ;

- 1 Le mouvement Freinet édité par le biais de sa Coopérative (P.E.M.F., à Cannes) des revues, appelées *Bibliothèque de travail*. Il s'agit de présentations de recherches, menées par des élèves et des enseignants à propos de sujets précis. En classe, ces brochures peuvent servir comme ouvrage de référence ou point de départ d'une enquête.
- 2 Voir au sujet du texte libre aussi C. FREINET (1960) et les travaux de recherche de P. CLANCHÉ (1976), (1988) en français langue maternelle. Pour français langue étrangère, voir la recherche de C. MINUTH (1993).

le journal scolaire est l'instrument de communication avec l'extérieur (les correspondants, les élèves de l'école, les parents, etc.). Il est le reflet des enquêtes et travaux réalisés, et traduit la vie de la classe. La production collective du journal fait intervenir différentes techniques de production (l'imprimerie, la limographie, la linogravure, le pochoir, etc.) et d'écriture (le texte libre, le compte rendu, l'exposé, la correspondance, etc.) ; il est la manifestation même du processus progressif de l'apprentissage de l'écriture et de la lecture.

A ces outils s'ajoutent les techniques de gestions des apprentissages :

les fichiers autocorrectifs : les acquisitions des compétences scolaires ne peuvent s'effectuer uniquement pendant l'échange interpersonnel. Certaines nécessitent un entraînement fréquent et répété, individuel (ou en petits groupes). Afin que chaque élève puisse travailler les difficultés qu'il rencontre à son niveau, la classe dispose, pour les différentes compétences scolaires, de fichiers autocorrectifs. Ces fiches autocorrectives de travail individuel permettent à l'élève d'acquérir et d'automatiser les mécanismes de base dans les différentes matières (calcul, orthographe...). Il peut donc travailler et progresser à son rythme ;

le plan de travail individuel¹ propose une grille où l'élève inscrit avec l'accord de l'enseignant le travail (les apprentissages scolaires, les recherches et enquêtes, etc.) que le premier compte effectuer selon son rythme dans un laps de temps déterminé. Après cette période, l'enseignant et l'élève évaluent les tâches accomplies ou, pour certaines compétences, l'élève passe un "brevet"². Les progrès individuels sont relevés dans des grilles personnelles et collectives³ ; elles permettent à l'élève de constater sa progression et de la situer par rapport à l'ensemble de la classe et par rapport aux connaissances à acquérir ;

le plan de travail collectif constitue le programme pour une matière ou un sujet donnés ; il fixe le travail pour l'ensemble de la classe pour une durée déterminée. Ce plan est mise en place collectivement.

Cet espace de relative liberté qu'apportent les techniques au niveau individuel et collectif ne peut être réellement exploité au profit de chacun si leur mise en place n'est pas accompagnée par la définition des limites. Celles-ci offrent des points de repère, elles structurent la vie du groupe et servent de médiations pour dépasser les relations duelles. Elles permettent également d'intégrer des élèves en difficultés dans le groupe-classe par d'autres biais que

1 Voir aussi l'écrit de C. FREINET (1968).

2 Cf. C. FREINET (1949).

3 Ces dernières sont aujourd'hui souvent appelées "les couleurs de compétences".

celui du seul niveau d'apprentissage. Il s'agit des outils de gestion du groupe-classe :

la délimitation du temps : il y a des moments précis de travail collectif et individuel, de réunion plénière...

la délimitation de l'espace : l'espace-classe est divisé en lieux distincts où les différents ateliers, activités, fonctions, etc. s'exercent, tels que l'espace de l'imprimerie, le coin bibliothèque, la table du président de séance, etc. ;

la délimitation des groupements : les élèves se répartissent en équipes de travail, en atelier, en groupes de niveau, etc. selon les besoins du travail coopératif du groupe-classe et de ses individus ;

la délimitation des fonctions, rôles, statuts : il s'agit des "métiers", des présidences de différents moments de la vie de classe, des responsabilités assumées par rapport à une tâche, une activité, etc. ;

le conseil coopératif est l'institution-clé qui gère l'ensemble de la vie de la classe. Ici sont instituées les règles de vie, définissant les limites et les libertés ; ici sont prises les décisions concernant le travail ; c'est l'endroit où les conflits émanant du travail coopératif sont traités. Chacun peut y émettre des propositions, des critiques, demander des sanctions, mais aussi faire entendre remerciements et félicitations.

Ces techniques Freinet restent un pur instrument de technologie pédagogique si elles ne sont pas articulées entre elles et si le travail coopératif ne s'impose pas comme nécessité à travers l'organisation de la vie de classe.

4.3 La pédagogie Freinet et l'enseignement des langues : quelques hypothèses

Notre présentation de la pédagogie Freinet constitue autant de points qui doivent entrer dans notre évaluation de la pratique Freinet en classe de langues. Certes, il y a une différence indéniable entre la pratique de la pédagogie Freinet dans une classe du primaire et celle d'une classe du secondaire. Nous avons déjà évoqué les particularités de l'enseignement des langues. Néanmoins deux raisons nous permettent de faire un rapprochement entre la pratique de la pédagogie Freinet dans le primaire et dans le secondaire. Les techniques Freinet se basent sur des concepts non pas didactiques mais essentiellement pédagogiques concernant surtout l'organisation du travail, les rôles et fonctions dans un quelconque groupe d'apprenants. Sans être quantités négligeables, le niveau, la matière scolaire, son aménagement institutionnel et l'âge des élèves n'interfèrent qu'en second lieu lors de la mise en place de cette pratique pédagogique.

Partant de cette base, deux champs de questions se posent auxquels notre analyse devra entre autres répondre.

1. Le rapport entre l'enseignement des langues et la pédagogie Freinet :
Dans les années cinquante - soixante, il y a eu rencontre entre la pédagogie Freinet et l'enseignement des langues. La question se pose de savoir de quel ordre était cette rencontre. Était-elle ponctuelle ou substantielle ? C'est-à-dire s'agit-il seulement d'une juxtaposition d'une matière d'enseignement avec des techniques pédagogiques sur le terrain de la pratique ? Ou la pédagogie Freinet a-t-elle eu une influence, même relative, sur le paradigme de la didactique des langues vivantes et sur la pratique des classes ? Et réciproquement, la didactique des langues, en l'occurrence la méthodologie audiovisuelle, ainsi que les particularités de l'enseignement du second degré (morcellement des apprentissages, regroupements différents des élèves, etc.) ont-ils eu une répercussion sur les concepts de la pédagogie Freinet, issus des pratiques de l'école primaire ? Quelle a été l'influence de cette rencontre sur l'évolution des deux domaines ? Quel peut être l'avenir des techniques Freinet en classe de langues ?
2. L'évaluation de la pédagogie Freinet en classe de langues :
Tout apprentissage guidé dans un cadre institutionnel est soumis aux exigences de cette institution. La personne responsable de cet enseignement est amenée à fournir des résultats, souvent chiffrés. Des contrôles interclasses (concours, examens...) s'y ajoutent. Sans vouloir discuter ici la validité de cette manière d'évaluer, toute pratique doit tenir compte de ce contexte institutionnel et de ses obligations. Pour la pédagogie Freinet dans les classes de langues, se pose donc la question de savoir si elle est efficace dans le sens du paradigme didactique dominant. Cela veut dire également : apprend-on aussi bien, mieux ou moins bien une langue étrangère dans une classe dite Freinet ?

Avec ces questions, nous sommes en effet au cœur du débat sur les paradigmes : lesquels dominent l'enseignement des langues et quelle peut y être la place de la pédagogie Freinet ? Avant d'aller plus loin dans cette interrogation, nous devons aborder d'autres paradigmes qui ont fortement influencé la classe de langues. Il s'agit de ceux de la linguistique moderne. Nous les examinerons dans le chapitre suivant.

5 Les paradigmes de la linguistique moderne

Autant l'action de la pédagogie touche à divers niveaux l'enseignement, autant l'influence de la linguistique, qui est loin d'être négligeable en classe de langues, se limite à certains secteurs. En didactique des langues vivantes, elle sert surtout de référence au niveau du concept de la langue (qu'est-ce qu'une langue, quelles sont ses fonctions ?...), de l'acte de parler (qu'est-ce que la communication, comment fonctionne-t-elle ?...) et de la méthodologie (comment décrire une langue, un acte de parole, une communication ?). Par l'intermédiaire de la linguistique appliquée et la psycholinguistique¹, elle influe sur les théories de l'apprentissage et sur l'organisation et le séquençement des actes pédagogiques.

La linguistique a comme objet d'étude de la langue elle-même, sa structure. Mais ses faits essentiels ne sont pas des données immédiatement accessibles. Le linguiste ne travaille pas sur le langage (c'est à dire la "parole"), tel qu'il est utilisé au niveau individuel, subjectif, mais sur une abstraction de celui-ci où la situation de communication concrète est évacuée. Dans cette linguistique, que F. de SAUSSURE appelle la "linguistique interne", "la langue est un système [de signes] qui ne connaît que son ordre propre." (F. de SAUSSURE : 43) Cette définition des faits significatifs et ce concept de langue accompagnera toute la linguistique moderne comme notions-clés lorsque les différents spécialistes essaient de développer des méthodes pour décrire ce système ou de faire apparaître de nouvelles applications de ce paradigme de base. Lorsque l'enseignant en langues et la didactique se tournent vers la linguistique pour définir leur champ d'intervention, ce concept de langue est lourd de conséquence, comme nous le verrons ; car, au niveau méthodologique et souvent même au niveau du contenu, l'acte complexe de communication (interculturelle) sera réduit à sa structure linguistique.

Il ne s'agit pas d'entrer dans les détails des différents paradigmes de la linguistique². Retenons pour nos besoins quelques concepts et démarches qui ont eu un impact dans l'enseignement des langues.

- 1 Dans son acceptation allemande, la linguistique appliquée englobe tous les domaines où la linguistique trouve une application pratique : la science de la traduction, la statistique linguistique... ; d'orthographe, l'orthophonie... (Cf. le dictionnaire de la linguistique de C. HEUPEL 1973 : 24.) Dans son utilisation anglo-saxonne, la linguistique appliquée ("applied linguistics") est souvent confondue avec la didactique. Pour nous, la première relève du domaine des recherches fondamentales, la seconde est une science d'application. C'est dans ce sens-là que nous utiliserons les termes dans notre travail.
- 2 Pour un aperçu de l'histoire des paradigmes de la linguistique moderne, voir entre autres : H. ARENS (1969), FUNK-KOLLEG (1973), G. HELBIG (1974), J.-L. CHISS / J. FILLIOLET / D. MAINGUENEAU (1977), J. BENDER (1979).

Ainsi, l'étude de la distribution d'unités linguistiques d'une langue donnée par le distributionnalisme (L. BLOOMFIELD, Z. S. HARRIS) a rendu service à la méthodologie audiovisuelle pour la construction des premiers exercices structuraux de commutation, de type behavioriste. Cette approche linguistique servira également comme modèle d'explication grammaticale. Par rapport aux grammaires normatives et à caractère interprétatif, cette méthode distributionnelle a le grand avantage d'être à dominante descriptive et excluant le recours au sens pour expliquer les régularités d'une langue. Cependant, la terminologie et les implications théoriques ne sont pas sans poser quelques problèmes méthodologiques comme nous le verrons lorsque nous parlerons de la méthodologie audiovisuelle.

Autant l'approche distributionnaliste a pu être utile au niveau de la mise en place de nouvelles stratégies d'enseignement, autant l'influence de la grammaire générative est limitée à la méthodologie en général et au concept de l'apprentissage d'une langue. Par ailleurs, le distributionnalisme suit un concept behavioriste de l'apprentissage, la grammaire générative prône un modèle cognitiviste.

Avec N. CHOMSKY et sa grammaire générative le paradigme structuraliste prend une nouvelle articulation, de nouveaux concepts sont introduits qui constitueront un champ de recherche autonome. Certes, N. CHOMSKY se situe toujours dans la tradition du structuralisme descriptif en ce qui concerne les modèles et schémas syntaxiques. Mais avec la notion de transformation, N. CHOMSKY introduit un niveau supplémentaire dans la structure linguistique d'une langue. La transformation est désormais une règle abstraite de la grammaire à partir de laquelle des phrases grammaticalement correctes d'une langue peuvent être générées, mais qui n'a pas de manifestation directe dans la phrase accomplie. L'objectif d'une telle grammaire générative est:

“to cover an abstract deep structure that expresses the content of a sentence into a fairly concrete surface structure that indicates its form.” (N. CHOMSKY 1964: 76, cité d'après G. HELBIG 1974: 289)

N. CHOMSKY abandonne ainsi la méthodologie de la seule observation au profit d'une explicitation de l'intuition et de spéculation sur la langue, dans le cadre d'un système axiomatique, à base d'hypothèses synthético-déductives.

Un certain nombre de méthodologues et didacticiens se réfèrent à N. CHOMSKY et sa grammaire générative. Mais ce sont moins les règles de transformation et de génération illimitées de phrases, si séduisant que soit ce concept, qui ont eu une influence sur l'enseignement des langues. C'est le modèle de communication et le concept mentaliste d'acquisition d'une langue,

sous-jacents à la grammaire générative, qui ont le plus attiré l'attention des spécialistes en didactique.

Le distributionnalisme, dans sa conception behavioriste de l'activité linguistique, s'est cantonné au comportement linguistique effectif. La dichotomie saussurienne de "langue" et "parole" est de peu d'intérêt dans un tel modèle. N. CHOMSKY la réactualise en distinguant entre "compétence" et "performance". La première est le savoir implicite que le locuteur - auditeur a de sa langue ; la seconde est la réalisation de la compétence, c'est-à-dire la production et la réception de la langue (ou plus précisément : d'un énoncé) dans une situation donnée.

L'objectif d'une grammaire est, d'après N. CHOMSKY, de déterminer les règles inhérentes au système linguistique, c'est-à-dire la compétence dont dispose un locuteur dans une situation de communication. Cependant, la compétence n'indique en rien si le locuteur emploie réellement toutes les règles du système de la langue pendant l'acte d'énonciation. La compétence est un système virtuel. Pour sa réalisation intervient, outre la compétence, de nombreux paramètres, tels que le contexte, la situation, l'état psychique du locuteur - auditeur, etc.

L'approche mentaliste suppose d'abord que la structure profonde soit semblable dans toutes les langues, qu'elle soit universelle. Ensuite, elle stipule innée l'organisation des structures fondamentales de l'appareil cognitif. Dans les stratégies de l'apprentissage d'une langue, il ne s'agit donc pas tellement d'une "acquisition" mais plutôt d'une "reproduction" ou d'une "actualisation" de la compétence linguistique innée. La maîtrise progressive de cette compétence suit ses propres étapes d'évolution. L'environnement ne joue pas un rôle instructif mais plutôt sélectif ; il ne fait que déclencher les mécanismes cognitifs.

Au niveau de l'enseignement des langues, un certain nombre de didacticiens suit cette distinction entre performance, et compétence et le concept mentaliste de l'acquisition d'une langue. L'objectif d'un cours de langues est alors de tendre vers la compétence linguistique d'un autochtone. La réduction de la communication à ses structures linguistiques devient manifeste. Les premiers dialogues des méthodes audio-orales et audiovisuelles en témoignent.

Même si la linguistique évolue avec la théorie des actes de parole et la pragmatique et associe désormais le sens d'une phrase et son usage, l'approche émistémologique reste structuraliste¹ :

1 Cf. aussi les critiques de K. EHLICH (1975), O. KÀSTLE (1975), U. MAAS (1976), etc.

- l'acte de parole se situe (toujours) au niveau de la compétence. Il s'agit donc d'une matrice idéalisée de la communication humaine¹ qui néglige les modalités concrètes dans lesquelles chaque acte de parole se réalise ;
- l'acte de parole relève d'une convention sociale de communication et des rapports de force des locuteurs ; il ne s'agit pas de structures communicationnelles universelles comme le laissent penser les règles de codification où toutes perspectives diachroniques et historiques sont absentes ;
- l'aspect individuel et subjectif ainsi que la dimension non consciente du langage sont évacués.

Cette évolution de la linguistique suscite en didactique des langues des études sur la langue parlée et la fréquence des structures les plus utilisées. Elles ont une répercussion directe sur la construction de supports linguistiques qui sont désormais plus authentiques. Ceux-ci utilisent également davantage d'éléments de la communication réelle entre locuteurs d'une même langue.

1 Cf. par exemples les universaux communicatifs de J. HABERMAS.

6 Les paradigmes de la psycholinguistique

Les différents paradigmes de la psycholinguistique¹ tournent principalement autour du questionnement suivant qui servira de trame aux paragraphes ultérieurs :

L'apprentissage de la langue étrangère est-il analogue ou différent de celui de la langue maternelle ?

Quel rôle joue l'activité mentale de l'apprenant dans ce processus ?

Dans quelle mesure l'enseignant peut-il guider ce processus ?

Nous présenterons dans le premier paragraphe le paradigme cognitiviste ; le deuxième paragraphe sera consacré à la "conception volontariste" de l'apprentissage issue de l'école culturaliste de la psycholinguistique soviétique. Dans le paragraphe suivant, nous comparerons les différents modèles, avant d'en tirer quelques conclusions pour l'enseignement des langues.

6.1 Le paradigme cognitiviste

Lors de la discussion de la grammaire générative de N. CHOMSKY, nous avons déjà brièvement abordé l'approche cognitive. Nous aurons l'occasion de l'approfondir ici et de montrer son évolution. Puis nous présenterons quelques concepts-clés, qui ont, à travers le courant anglo-américain de "second language learning", un impact particulier en didactique des langues vivantes ; il s'agit en l'occurrence du concept d'interlangue et du modèle de moniteur .

6.1.1 Les a priori épistémologiques du paradigme cognitiviste²

Les philosophes et philologues romantiques (les frères GRIMM, W. von HUMBOLDT ; l'école des néo-grammariens, etc.) postulaient que l'action et la sensibilité de l'homme sont déterminées en grande partie par le langage. Dans

1 Pour ce chapitre, nous nous référons en l'occurrence aux travaux de : A. KNAPP-POTTHOFF / K. KNAPP (1982), J. A. RONDAL (s. 1. dir. d. : 1985), D. GANAC'H (1987), PH. MAZET / S. LEBOVICI (s. 1. dir. d. : 1988).

2 Voir : J. MEHLER / E. DUPOUX (1988) et J. MEHLER / J. BERTONCINI (1988). Pour le cadre de notre travail, nous avons simplifié quelque peu la position cognitiviste actuelle. G. TIBERGHEN / J. L. ROULIN / A. POLLIÉ (1988) montrent dans leur article que le cognitivisme n'est pas un paradigme tout à fait homogène ; plusieurs courants le traversent, tels que les théoriciens des schémas, les macro-cognitivistes, les connexionnistes, etc.

ce sens, la langue est prise comme la représentation de l'esprit (et de la spécificité) de la communauté linguistique en question ; la littérature étant le meilleur témoin des performances spirituelles de celle-ci.

N. CHOMSKY, dans la tradition cartésienne, oppose à cette vue de la particularité de chaque langue une position universaliste : les processus mentaux représentent une faculté universelle, innée, propre à l'être humain. L'activité mentale et la construction cognitive jouent un rôle essentiel dans l'apprentissage d'une langue. Ce concept a comme conséquence le postulat d'une analogie entre l'acquisition de la langue maternelle et celle d'une langue étrangère. Ce modèle, dénommé "naturaliste"¹, consiste à prétendre, comme nous l'avons vu plus haut, que les stratégies de l'apprentissage d'une langue (étrangère) ne font que réactualiser la compétence linguistique innée. Parmi ces stratégies cognitives, nous distinguons d'abord celles à modes opératoires universels ; elles relèvent principalement du niveau inconscient. Etant donné qu'au niveau de l'énoncé, donc de la structure de surface, chaque langue naturelle dispose de son organisation logico-sémantique et structurelle propre, le locuteur est amené ensuite à faire intervenir d'autres stratégies et modes opératoires afin d'acquérir cette nouvelle structuration. C'est là que l'enseignement des langues étrangères peut intervenir.

Autrement dit, lors de la communication en langue étrangère, le locuteur met donc en œuvre, à différents niveaux, en partant de l'acquis et de ses apprentissages, les différentes stratégies de décodage, de transfert et d'encodage pour produire un énoncé. Il s'agit de réactiver le principe fonctionnel de ces stratégies et de faire automatiser son application en fonction de la structure et des régularités de la nouvelle langue. Cette position mentaliste se situe de toute évidence à l'opposé de celle défendue par les behavioristes, car ceux-ci ne prennent en compte que les "structures de surface" qui s'acquièrent dans un processus de conditionnement répondant.

La particularité du paradigme cognitiviste dans le domaine de l'apprentissage des langues a consisté longtemps dans le fait qu'un grand nombre de recherches portait sur des facteurs isolés et pointus du processus complexe de l'acquisition d'une langue². Au niveau méthodologique, ces

1 Cf. aussi la critique de ce modèle in : K. LÜHRS (1986).

2 A propos de l'acquisition des phonèmes, voir par exemple : L. DICKERSON (1975), E. GATBONTON (1977) ; à propos de l'acquisition de la morphologie, voir par exemple : R. BROWN (1973), D. E. LARSEN-FREEMAN (1975), S. D. KRASHEN et alii (1977), A. K. FATHMAN (1979) ; à propos de l'acquisition de la syntaxe, voir par exemple : E. M. HATCH (1978) ; à propos de l'acquisition du lexique, voir aussi les travaux in : J. C. RICHARD (s. l. dir. d. : 1978).

Pour des recherches en France, effectuées sous ce paradigme, voir par exemple les travaux de J. PETIT (1985) sur les processus d'acquisition d'une langue fait à partir des recherches sur l'apprentissage précoce de l'allemand ; cf. aussi les réflexions d'ordre pratique issues de ces recherches, exposées par Y. BERTRAND (1983).

recherches ne font que partiellement la distinction entre l'acquisition de la forme et celle de la fonction communicative. Depuis peu le champ et la méthodologie se sont élargis pour aborder d'une manière plus large l'interaction en classe¹.

6.1.2 Le concept d'interlangue

Dans les années quatre-vingt, les thèses de N. CHOMSKY ont été approfondies, entre autres par les travaux des psycholinguistes allemands S. W. FELIX et H. WODE². Ces chercheurs ont effectué des recherches sur les représentations mentales et les processus cognitifs dans le but de détecter des étapes universelles du processus de l'apprentissage d'une langue et de confirmer l'identité de fond entre le processus d'acquisition de la langue maternelle et celui de la langue étrangère en milieu naturel. Pour ces chercheurs, les conditions externes de l'acquisition deviennent de simples variables ayant peu d'importance face aux structures et procédés universaux.

D'autres chercheurs ont essayé de conceptualiser davantage les particularités du processus de l'apprentissage d'une langue étrangère. Ils considèrent celui-ci comme une construction progressive et permanente, appelée "interlangue" qui se situe entre la langue de départ et la langue cible. L'apprenant s'approcherait par étapes successives de la langue étrangère visée. R. GALISSON (1980 : 32 - 33) caractérise cette interlangue de la manière suivante :

"[Le concept d'interlangue] recouvre toutes les étapes qui permettent à un apprenant de passer d'un état initial de langue étrangère - proche de la langue maternelle - à un état final de cette même langue - état voisin de la langue d'un natif -. L'interlangue n'est pas seulement une reconstruction permanente, mais une succession d'états conditionnés par les stratégies d'apprentissage mises en œuvre, donc variables d'un sujet à l'autre. Autrement dit, l'interlangue caractérise l'apprenant, dans la mesure où elle est dépendante de sa stratégie d'apprentissage. Par ailleurs, variable selon les individus, elle l'est aussi dans son évolution, qui n'est ni constante, ni uniforme."

Cette interlangue se manifeste entre autres au niveau des erreurs linguistiques que commet un apprenant valide : la fossilisation, la surgénéralisation, l'interférence, etc. Elles sont dues aux particularités de l'organisation structurelle de la langue étrangère visée et à l'influence de la

1 Pour ne citer que quelques travaux d'analyse de l'interaction en classe, nous renvoyons à la lecture de la revue *Études de linguistique appliquée* N° 55, juillet / septembre 1984, en l'occurrence les articles de L. DABENE ou de F. CIRCUREL et leurs recherches sur une taxonomie des interactions dans une classe de langues.

2 Cf. S. W. FELIX (1982) et H. WODE (1981), W. S. FELIX / H. WODE (s. 1. dir. d. 1983).

langue de départ. Les stratégies d'apprentissage correspondant aux nouveaux modes opératoires ne fonctionnent pas encore d'une manière appropriée.

Les principes fonctionnels et neuropsychologiques restant pour tout apprenant les mêmes, les chercheurs ont pu constater que les stratégies universelles d'énonciation (telles que l'identification des référents, leur mise en relation, etc.) ne sont presque jamais source d'erreur¹.

Ces recherches ont commencé dans les années soixante-dix, initiées aux U.S.A. par L. SELINKER² et approfondies par la suite³. Ainsi E. BIALYSTOK (1978) a essayé d'intégrer le concept d'interlangue dans un modèle plus large "d'input - output". Ce modèle global de l'apprentissage d'une langue étrangère en est encore au niveau des hypothèses de travail.

Les limites du concept d'interlangue s'imposent très rapidement. Les particularités d'acquisition d'un apprenant sont évincées au profit d'un modèle global. Nous rencontrons, de nouveau, la distinction chomskienne entre "compétence" et "performance", distinction qui relègue les facteurs situationnels et individuels au niveau de l'efficacité et de la performance propre à chaque individu. Ces faits, considérés comme non pertinents, sont par conséquent exclus du champ de recherche. E. BIALYSTOK (1978 : 70) résume ce dilemme épistémologique d'une telle approche structuraliste de la manière suivante :

"A critical feature of the proposed model is its generality. It does not describe differences between language learners; rather, it describes the way in which humans, given biological, social and other restrictions, learn a second language. Differences in achievement between individuals are attributed to differences in the efficiency with which the model operates for different people."

La validité de ce concept est donc limitée à la compétence linguistique d'un locuteur idéal. Cependant, dans la pratique quotidienne d'enseignement, ce sont les variations individuelles, se situant au niveau de la performance, qui jouent un rôle important. Si l'intervention pédagogique se veut efficace, elle nécessite des instruments plus précis, tenant compte des difficultés individuelles dans la production linguistique.

- 1 Exceptées des situations de fatigue, de maladie, d'atteinte neurophysiologique, etc. Cf. par exemple notre étude du processus d'apprentissage et d'énonciation d'un élève infirme cérébral moteur (G. SCHLEMMINGER 1990).
- 2 Voir : L. SELINKER (1972).
- 3 Il s'agit essentiellement de travaux américains ; voir entre autres : E. TARONE / U. FRAUENFELDER / L. SELINKER (1976) ; S. D. KRASHEN (1977a), (1977 b) ; E. BIALYSTOK (1978) ; E. TARONE (1980) ; E. BIALYSTOK (1982) ; C. FÆRCH / G. KASPER (s. 1. dir. d. : 1983) ; E. BIALYSTOK / M. SHARWOOD SMITH (1985), S. M. GASS / C. G. MADDEN / D. PRESTON / L. SELINKER (1989), etc.

En dépit de ces critiques, le concept d'interlangue a eu une influence non négligeable sur l'enseignement des langues. Rappelons ses mérites :

il a permis de mieux situer la notion de la faute ; celle-ci n'est plus condamnée, mais considérée comme partie prenante du processus normal de l'apprentissage ; on parle maintenant de "fossilisation", de "interférence", de "surgénéralisation", de "back sliding", etc. pour indiquer la cause possible de l'erreur ; cela devrait désormais permettre à l'enseignant une meilleure intervention pédagogique ;

cette vision positive de l'erreur a permis, comme corollaire, une plus grande focalisation sur l'apprenant et ses besoins langagiers¹.

Une autre approche, le modèle de moniteur, a permis d'approfondir davantage la compréhension de l'apprentissage d'une langue étrangère.

6.1.3 Le modèle de moniteur

Le modèle de moniteur (de l'anglais "Monitor Model"), développé par S. D. KRASHEN² pour l'apprentissage d'une langue étrangère, se situe dans le prolongement du schéma de communication développé par les cognitivistes. La démarche de S. D. KRASHEN se fonde sur la distinction de deux notions fondamentales, l'apprentissage et l'acquisition :

l'acquisition de la langue cible signifie la mise en place de modes opératoires non conscients et non réfléchis ;

l'acquisition se fait par la communication même, à l'instar de l'enfant qui apprend sa langue maternelle ;

au niveau de la production linguistique, une acquisition accomplie se manifeste à travers la maîtrise d'automatismes langagiers ;

"L'acquisition est plus orientée vers la signification que vers les formes."
(J. JANITZA 1989 : 184)

Par contre :

l'apprentissage se base "sur le savoir, la connaissance explicite, réfléchie et consciente chez l'apprenant du système de règles de la langue."
(J. JANITZA 1989 : 183) ;

1 Ces travaux ont été effectués plus particulièrement en France, dans le domaine du français pour étrangers. Voir en particulier les recherches de : R. GALISSON (1980), H. BESSE / R. GALISSON (1980), G. DALGALIAN / S. LIEUTAUD / F. WEISS (1981).

Pour la critique du concept des besoins langagiers, voir : J. ZEHACKER (1995).

2 Voir : S. D. KRASHEN (1977 a), (1977 b), (1978 a), (1978 b), (1981).

“Il s’attache plus à l’aspect formel de la langue qu’à la signification.”
(J. JANITZA 1989 : 184).

Ces deux façons d’assimiler une langue étrangère sont indépendantes l’une de l’autre et ont un statut différent dans l’acte de parole. La maîtrise d’une langue (étrangère) est due aux stratégies cognitives d’acquisition. Toutefois, d’après S. D. KRASHEN, elles peuvent être complétées dans l’acte d’énonciation par des règles apprises. Celles-ci jouent alors le rôle d’un filtre ou d’un moniteur face aux automatismes acquis et, si besoin est, interviennent en tant que correcteur au niveau de la construction progressive de l’interlangue. L’activité de ce moniteur a pu être observée plus à l’écrit qu’à l’oral dans le langage écrit et cela davantage chez l’adulte étudiant.

S. D. KRASHEN, comme tous les cognitivistes, donne donc une place très faible à l’apprentissage guidé. C’est pourtant à ce niveau que l’enseignement scolaire a sa seule chance d’intervenir... Cela dit, ce modèle cognitif a l’avantage d’explicitier certains problèmes auxquels est confronté l’enseignant en langues étrangères : la réactivation du principe fonctionnel des stratégies cognitives et la mise en place d’automatismes langagiers correspondant à la structure et aux régularités de la nouvelle langue. Les travaux les plus récents cherchent à élaborer des stratégies d’enseignement pour soutenir le “monitoring”, c’est-à-dire l’activité du moniteur et pour connaître davantage les stratégies de communication de l’apprenant¹.

Le concept d’interlangue et le modèle de moniteur sont des notions qui jouissent actuellement d’une grande adhésion parmi les didacticiens de langues étrangères². Mais l’approche très dichotomique du modèle de moniteur subit aussi des critiques, par exemple celles du groupe de recherche allemand “Sprachlehr- und Sprachlernforschung” (Recherche en enseignement et apprentissage des langues)³, ou celles des praticiens qui voient leur rôle réduit à suivre passivement le développement des stratégies cognitives innées d’acquisition d’une langue. Il y aurait alors peu de valeur à accorder à l’influence des méthodes d’enseignement et du contexte institutionnel sur l’apprentissage. La question est de savoir si le processus d’automatisation des structures linguistiques se réalise tout à fait indépendamment de celui de l’apprentissage des règles et si ce dernier ne peut pas être intégré progressivement dans le préconscient pour être automatisé.

- 1 Voir sur ce sujet les très intéressants travaux de recherche, regroupés in : C. FÆRCH / G. KASPER (s. 1. dir. d. : 1983) ; cf. aussi J. GIACOBBE (1992).
- 2 Ne donnons que l’exemple de R. GALISSON (1980), H. G. WIDDOWSON (1981), A. KNAPP-POTTHOFF / K. KNAPP (1982), C. FÆRCH / G. KASPER (s. 1. dir. d. : 1983), etc.
- 3 Voir par exemple : A. KNAPP-POTTHOFF / K. KNAPP (1982) et J. WAGNER (1983).

En ce qui concerne les études du champ d'investigation des cognitivistes, souvent effectuées sur des facteurs isolés du processus d'apprentissage et d'acquisition, elles demeurent très empreintes d'une méthodologie et d'objectifs issus de la linguistique structuraliste¹. Rappelons que l'apprentissage guidé d'une seconde langue est soumis à des contraintes spécifiques qui nécessitent une démarche méthodologique propre. Déduire du modèle cognitiviste de l'apprentissage, des stratégies d'enseignement et des actes pédagogiques dans un cadre scolaire reste, pour le moment, hypothétique tant que la spécificité de l'apprentissage guidé et son influence sur l'acquisition d'une langue étrangère ne seront pas davantage éclairées.

Analysons maintenant une autre approche de l'apprentissage et ses conséquences sur l'enseignement des langues : le concept culturaliste de la psycholinguistique soviétique.

6.2 La conception volontariste de l'apprentissage

L'approche volontariste se situe d'une part en réaction au behaviorisme (pavlovien) mais aussi face au constructivisme piagetien. Elle se réfère à l'école culturaliste soviétique de psychologie. En particulier les psycholinguistes A. A. LEONTIEV et I. P. GALPERIN ont tenté de transposer leur concept à une théorie de l'apprentissage et d'enseignement des langues étrangères. Leurs travaux ne sont que peu connus dans la psycholinguistique occidentale ; ils n'ont pu s'y constituer comme paradigme autonome. La dénomination de "conception volontariste" n'est pas un terme consacré et reconnu par l'usage des spécialistes². Cependant, il rend bien compte de la dominante de leurs travaux. Rappelons par ailleurs que seul un petit nombre de leurs travaux sont traduits du russe³. Néanmoins, leurs thèses nous semblent être si différentes des deux paradigmes psycholinguistiques présentés jusqu'ici que nous proposons de les exposer brièvement.

Les deux concepts-clés de cette approche sont "l'action langagière" et "le processus d'automatisation". L'activité d'apprentissage est considérée comme une unité se composant de l'acquisition d'un savoir et de la formation

- 1 Pour une présentation plus ample de la discussion actuelle, voir : C. KRAMSCH (1984). En ce qui concerne une critique approfondie de la didactique des langues étrangères s'appuyant sur le paradigme de la linguistique structurale, voir aussi : K.-R. BAUSCH / G. KÖNIGS (1983).
- 2 J. JANITZA (1989) est, à notre connaissance, le premier à avoir utilisé ce terme.
- 3 Cf. les ouvrages traduits : A. A. LEONTIEV (1974), (1975), (1976), (1983), I. P. GALPERIN (1969), (1974).
Des aperçus des positions d'A. A. LEONTIEV et d'I. P. GALPERIN donnent entre les articles de : TH. LEWANDOWSKI (1976), R. S. BAUR (1979), R. S. BAUR (1980), E. STOCK (1986), J. JANITZA (1989).

d'habitudes et de savoir-faire, procédés qui se conditionnent mutuellement. Ainsi, une activité ne peut réussir que lorsque l'acteur arrive à intégrer les propriétés de l'objet impliqué dans l'action, ainsi que les conditions d'environnement de celle-ci. Des notions et des représentations précises ne peuvent s'attacher à l'objet que lorsque l'apprenant manipule celui-ci.

Le processus d'acquisition, c'est-à-dire la formation d'activités mentales intériorisées, se réalise par étapes. On peut distinguer les phases suivantes¹ :

1. La phase de mise en place d'une idée quant à l'activité à accomplir : il s'agit d'une démarche motivée et orientée vers un but.
2. La phase d'orientation et de planification.

Les phases 1 et 2 mettent en place les instruments qui permettent d'exécuter et de contrôler l'action. Une bonne intériorisation des schémas élaborés dans ces deux phases permet de fonder la base psychique de la réalisation de l'action.

Dans ces deux phases, il y a trois possibilités distinctes de stratégies d'apprentissage :

- a) l'apprenant peut suivre un modèle d'action et de résultat, sans connaître les règles exactes qui permettent de comprendre le fonctionnement de ce modèle ; il agit donc selon la méthode "essai - erreur" ;
 - b) l'apprenant suit toujours un modèle d'action et de résultat, mais celui-ci est accompagné de règles précisant la manière d'exécuter l'action ; ce type d'apprentissage se fera plus rapidement et avec moins d'erreurs que le type (a) ;
 - c) l'apprenant apprend d'abord à analyser d'une manière systématique la tâche à exécuter afin de trouver des repères qui formeront la structure de la future action. Cette démarche active permet à l'apprenant d'anticiper l'action et, par conséquent, une meilleure intégration de son exécution. Les sources d'erreurs sont très peu élevées par rapport aux types (a) et (b).
3. La phase d'exécution est constituée aussi de plusieurs étapes :
 - a) la phase de la manipulation directe : l'action est exécutée en présence des objets et des instruments (respectivement de leur représentation) sous leur forme physique ;
 - b) la phase de verbalisation en langage extérieur (à voix haute) : l'exécution fréquente de l'action exige de moins en moins la présence physique des objets et la manipulation directe ; il s'agit de la première étape vers l'utilisation des représentations mentales pour commenter et contrôler

¹ Cf. en particulier I. P. GALPERIN (1969), R. S. BAUR (1979).

l'exécution de l'action : le détachement du contact direct avec l'objet permet l'élaboration d'une première abstraction, nécessaire à l'automatisation de l'action. Le transfert de la manipulation directe à la verbalisation (c'est-à-dire de l'activité physique vers l'activité langagière) permet une prise de conscience des contenus de cette manipulation. Il s'agit d'un entraînement à l'utilisation des notions de la langue, sans laquelle une représentation correcte de l'activité physique n'est pas possible¹ ;

c) la phase de verbalisation en "langage pour soi", à voix haute : la verbalisation (c'est-à-dire l'activité langagière) est maîtrisée ; l'exécution de l'action est accompagnée, étape par étape, par une verbalisation à voix muette, seule la production achevée est annoncée à voix haute. Le langage transforme maintenant l'activité physique en activité mentale. Le contenu de l'action est désormais intégré aux opérations mentales. L'automatisation du "langage pour soi" permet l'accès à la dernière phase.

d) la phase du "langage intérieur" : la verbalisation muette ne relève plus d'une activité consciente. L'exécution fréquente a automatisé cette opération mentale. L'exécution d'une action est devenue une activité mentale intériorisée et automatisée.

4. La phase de contrôle : il s'agit d'une activité de contrôle du déroulement et de l'exécution de l'action. Elle se développe en léger décalage avec l'éclosion de l'activité mentale elle-même ; elle suit les mêmes étapes d'intériorisation et d'automatisation progressives que l'activité mentale.

L'apprentissage d'une langue étrangère suit, d'après A. A. LEONTIEV et I. P. GALPERIN, exactement le processus d'intériorisation et d'automatisation commun à toute autre activité mentale². Mentionnons néanmoins la place de la langue maternelle prônée par les psycholinguistes soviétiques. Le passage par la langue maternelle, que tout apprenant effectue de toute manière, est considéré comme une phase qui peut être mise à profit dans l'apprentissage d'une seconde langue. La langue maternelle peut aider l'apprenant à une prise de conscience du processus avant d'acquérir progressivement une automatisation des structures linguistiques de la langue cible ; la maîtrise de moins en moins consciente de la langue étrangère passant obligatoirement par le langage intérieur.

Dans ce modèle, l'apprenant prend donc une part active et consciente dans le processus de l'apprentissage d'une langue étrangère. C'est aussi à ce niveau

- 1 Cette argumentation suit la conception marxiste de la langue : celle-ci serait le reflet de toute activité matérielle et le moyen de communication au sujet de celle-ci.
- 2 Pour des exemples pratiques concernant l'apprentissage de l'allemand, voir : R. S. BAUR (1979) et E. STOCK (1986). D'après les indications bibliographiques de R. S. BAUR (1979), ce concept psycholinguistique trouve, en Europe, des applications pratiques plus particulièrement dans l'enseignement de l'allemand comme langue étrangère.

que l'enseignant joue un rôle actif et volontariste, dirons-nous. Il doit guider la prise de conscience de l'activité langagière et favoriser la mise en place du langage intérieur, le passage d'une activité mentale intérieure, consciente et volontaire, à une activité mentale intérieure non consciente et automatisée¹.

A. de LA GARANDERIE² développe dans ses travaux sur la gestion mentale des thèses proches de ceux issus de l'école de la psycholinguistique soviétique de L. S. VYGOTSKY. Cette contiguïté des idées ne doit pas pour autant dissimuler les divergences de méthodologie et d'objectif. A. de LA GARANDERIE part d'un point de vue résolument pédagogique ; son objectif est de proposer à l'élève, à l'aide de la gestion mentale, une amélioration de la gestion de ses apprentissages scolaires en général. Il n'a pas pour objectif premier l'apprentissage des langues. Les quelques travaux sur l'enseignement de langues (R. DUBREUIL 1991, S. MICHEL-VALETTE 1991, H. ROZES 1991, G. SCHLEMMINGER 1995) ne permettent pas non plus d'établir des liens explicites entre l'école culturaliste soviétique et le courant de la gestion mentale.

6.3 Comparaison des différents modèles de l'apprentissage d'une langue étrangère

Les psycholinguistes soviétiques, tout comme les cognitivistes, mettent l'accent sur l'activité mentale de l'apprenant, mais dans leur approche "volontariste", ils se situent à l'opposé du concept naturaliste des cognitivistes et de leurs modèles d'interlangue et de moniteur³. Ils contestent également au modèle dualiste de "langue - parole". Dans la tradition cartésienne et saussurienne de ce modèle, le psychisme s'oppose au comportement, le premier est une substance indépendante du second. La notion-clé d'A. A. LEONTIEV et I. P. GALPERIN est par contre celle de l'activité humaine qui constitue avec le psychisme une unité dialectique.

Les psycholinguistes soviétiques ne suivent pas non plus la dichotomie de N. CHOMSKY entre compétence et performance, la première étant une faculté universelle, innée et indépendante de l'activité langagière réelle de l'individu. Ils postulent, au contraire, qu'il y a une faculté langagière individuellement différenciée qui se développe à partir de l'activité mentale et de la pratique de

1 Cf. la présentation de ce modèle in : J. JANITZA (1989: 189).

2 Cf. en particulier A. de LA GARANDERIE (1989 a), voir aussi : J. BERNBAUM (1991), G. LE BOUEDEC (1991) et A. MORILLE (1991).

3 En ce qui concerne la question de l'inné et de l'acquis des modes opératoires mentaux, leur concept de l'activité mentale et de l'automatisation permet de situer les psycholinguistes soviétiques comme proches du paradigme constructiviste, malgré les critiques faites par L. S. VYGOTSKY (1934) à J. PIAGET.

chaque individu¹. Ils diffèrent aussi du behaviorisme en soulignant l'importance de l'activité mentale dans le comportement humain. Dans leur concept d'activité, l'action langagière est l'une des formes du comportement et elle joue un rôle de structuration et de planification dans l'activité humaine.

Nous croyons apercevoir dans le récent courant allemand de la "Sprachlehr- und Sprachlernforschung" des éléments qui indiquent d'abord une prise de distance très nette aussi bien vis-à-vis du paradigme behavioriste qu'envers la position cognitiviste classique d'un N. CHOMSKY². De plus, nous notons un accueil de la psycholinguistique soviétique et l'élaboration de positions propres à partir des critiques des différentes approches.

Ici n'est pas le lieu de développer en détail cette nouvelle position. Indiquons néanmoins quelques éléments-clés de ce courant³. Ses spécialistes stipulent que le champ d'étude ne doit pas être découpé en facteurs isolés, au contraire, il doit garder sa complexité originare. Ainsi, la "Sprachlehr- und Sprachlernforschung" essaie d'intégrer dans ses analyses la complexité et l'interdépendance des facteurs qui entrent en ligne de compte lors de l'apprentissage institutionnalisé d'une deuxième langue : la situation de communication particulière que constitue l'utilisation d'une langue étrangère dans un cours de langues, l'influence de l'institution scolaire et le mode d'interaction et de communication, la personnalité de l'apprenant, son âge, etc.

Pour ce faire, ce courant valorise, dans sa démarche méthodologique, l'analyse interprétative comme une méthode autonome⁴. D'autre part, ces spécialistes essaient d'apprécier et d'intégrer les résultats d'autres sciences qui

1 Cf. aussi E. STOCK (1986: 38).

2 Cf. par exemple K.-R. BAUSCH / G. KASPER (1979), K.-R. BAUSCH / F. KÖNIGS (1983).

3 Cf. les prises de position de l'équipe de spécialistes réunis dans KOORDINATIONS-GREMIUM IM DFG-SCHWERPUNKT "SPRACHLEHR- UND SPRACHLERN-FORSCHUNG" (s. 1. dir. d. : 1977 et 1983). Ces publications peuvent être considérées comme travaux paradigmatiques établissant les fondements de ce courant. Voir aussi les travaux de certains de leurs membres : K.-R. BAUSCH et al. (1982 a), K.-R. BAUSCH / F. G. KÖNIGS (1986), K.-R. BAUSCH / F. G. KÖNIGS (s. 1. dir. d. : 1986), etc.

4 Dans d'autres paradigmes psycholinguistiques, l'approche interprétative est seulement considérée comme une méthode de la phase exploratrice dans le cadre d'une approche déducto-nomologique.

Cette approche interprétative a ses antécédents dans d'autres domaines des sciences humaines, par exemple en interactionnisme symbolique, en sociologie phénoménologique ou en ethnométhodologie. Comme démarches interprétatives sont reconnues entre autres l'analyse psycho-sociale, l'analyse textuelle et l'approche psychanalytique, en l'occurrence l'analyse institutionnelle. Pour l'Allemagne, voir les travaux réunis in : H.-G. SOEFFNER (s. 1. dir. d. : 1979), pour la France, voir entre autres : M. AUTHIER / R. HESS (1981).

Pour une présentation plus développée de l'analyse interprétative en sciences humaines, voir également : A. WITZEL (1982) ; en ce qui concerne cette approche dans l'analyse de l'enseignement des langues, voir : S. BÖRSCH (s. 1. dir. d. : 1986).

sont en rapport étroit avec l'apprentissage guidé d'une langue étrangère, telles que la psychologie et la pédagogie¹.

Pour obtenir les données de base concernant le processus d'apprentissage, ce groupe développe, en référence à la méthode introspective du paradigme de la psychologie expérimentale², un procédé appelé "Lautes Denken" ou "Thinking aloud"³. Il s'agit de recueillir les informations, appréciations, impressions spontanées et sans retenues de l'apprenant (et de l'enseignant) concernant un énoncé linguistique ou une interaction dans un classe de langues. Ces données sont collectées pendant ou après l'acte interactif même. Ce procédé se base sur l'hypothèse psychologique suivante : tant que l'attention face à un événement est toujours en éveil, tant que l'information en question est stockée dans la mémoire courte, on peut supposer que la verbalisation immédiatement après l'événement est l'expression des processus et des stratégies de la personne concernée vis-à-vis de cet événement. Ceci semble être plus particulièrement valable pour les stratégies individuelles d'apprentissage d'une langue étrangère parce qu'il s'agit d'un événement stocké dans la mémoire courte immédiatement sous formes linguistiques. Ainsi, sa verbalisation n'a pas besoin d'être, au préalable, transformée dans un code linguistique, comme c'est le cas pour d'autres souvenirs immédiats⁴.

Au niveau de l'interaction (en classe), sa signification n'est pas quelque chose d'établi au préalable, mais elle est toujours négociée d'une manière interactive par les participants. Cette approche reconnaît que l'apprenant et l'enseignant (qui est à la fois observateur et participant) ne disposent pas du

1 Voir par exemple la publication de S. BÖRSCH (s. 1. dir. d. : 1987) où est réuni un certain nombre de ces recherches.

2 Cf. le développement historique in : S. BÖRSCH (1985).

3 C. FÆRCH et G. KASPER ont fait connaître cette méthode pour l'enseignement des langues (Cf. C. FÆRCH / G. KASPER (s. 1. dir. d. : 1983). Comme ils publient en langue anglaise, cette méthode est aujourd'hui plus connue sous l'appellation anglaise "thinking aloud method".

4 Cette méthode a été entre autres développée par A. C. WAGNER / I. UTTENDORFER-MAREK / R. WEIDLE (1977), E. GLAHN (1980), A. D. COHEN / C. HOSENFELD (1981) et H. W. SELIGER (1983) à partir des recherches en psychologie cognitive de K. A. ERICSSON / H. A. SIMON (1980), etc.

Pour une approche historique de cette méthode, voir : BÖRSCH (1985), pour une explication plus détaillée de cette méthode, voir les travaux in : C. FAERCH / G. KASPER (s. 1. dir. d. : 1987).

Dans le contexte de cette méthode interprétative, d'autres procédés de recueil de données sont possibles, alternativement ou en supplément, tels que l'interview narrative, l'interview à réponses libres, etc.

Au sujet de la recherche quantitative et qualitative en enseignement des langues, voir aussi : K.-R. BAUSCH / H. CHRIST / W. HÜLLEN / H.-J. KRUMM (s. 1. dir. d. : 1984).

même système de signification et d'aperception¹. Au point de vue méthodologique, cela signifie que l'observateur est obligé d'adopter la perspective de celui qu'il observe et analyse s'il ne veut pas tomber dans le piège de la projection. Dans un travail de recherche, il doit donc expliciter son échelle de valeurs et sa démarche.

L'objectif déclaré de la "Sprachlehr- und Sprachlernforschung" est d'aider l'apprenant à développer activement ses possibilités d'apprentissage et, si nécessaire, lui donner l'opportunité de gérer d'une manière autonome ses conditions d'apprentissage². Concrètement, les spécialistes de cette approche cherchent à faire établir par l'apprenant des liens entre, d'un côté, les expériences d'interaction et de communication dont il dispose dans sa langue maternelle et sa culture d'origine et, de l'autre côté, les compétences linguistiques à acquérir. L'accent est mis sur la conscience linguistique ("Sprachbewusstsein" ou "awareness") servant de "médiateur conscient" entre les capacités acquises dans la langue maternelle et l'apprentissage de la langue étrangère. Ce courant poursuit donc sur le plan pédagogique un concept largement volontariste³.

Notre effort d'une présentation succincte risque de laisser croire au lecteur que la "Sprachlehr- und Sprachlernforschung" dispose d'un cadre méthodologique et épistémologique bien établi. Il s'agit plutôt d'une ébauche d'un paradigme qui demande à être confirmée par la communauté scientifique⁴. Cependant, la vue multi-dimensionnelle et la méthode interprétative, tenant mieux compte de la situation complexe d'un cours de langues, nous semblent

- 1 Ce modèle de communication s'inspire de toute évidence de celui qu'a développé J. HABERMAS.
- 2 Cf. KOORDINATIONSGREMIUM IM DFG-SCHWERPUNKT "SPRACHLEHR-FORSCHUNG" (s. l. dir. d. : 1983 : 50 - 51). Voir aussi les travaux réunis in : K.-R. BAUSCH éval. (1982 b) et K.-R. BAUSCH éval. (1984).
- 3 En ce qui concerne des travaux qui suivent ce cadre, voir par exemple les travaux de thèse de : H. BARKOWSKI (1982), J. WAGNER (1983), I. MUMMERT (1984) et H. P. KRINGS (1986). Voir aussi les programmes de recherches publiés in : KOORDINATIONSGREMIUM IM DFG SCHWERPUNKT "SPRACHLEHR- UND SPRACHLERNFORSCHUNG" (s. l. dir. d. : 1977), (s. l. dir. d. : 1983).
- 4 En effet, nous assistons probablement à l'élaboration d'un nouveau paradigme avec son propre champ d'investigation et sa méthodologie, ses concepts-clés et normes, son groupe de spécialistes, réuni à l'origine dans "Koordinationsgremium im Deutsche-Forschungsgemeinschaft-Schwerpunkt Sprachlehr- und Sprachlernforschung", ses programmes d'études dans différentes universités allemandes, ses revues (telles que *Unterrichtswissenschaft*, éditée par l'Université de HAMBOURG) et instituts autonomes (comme les "Fremdspracheninstitute", instituts universitaires de formation des enseignants de langues, fondés dans les années 1975 - 1985) ; etc. Ce courant édite régulièrement des actes de colloques annuels appelés "Arbeitspapiere der Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts". Rappelons qu'en France ce courant est ignoré par les psycholinguistes et les didacticiens.

assez innovatrices pour pouvoir forger une approche nouvelle dans la recherche sur l'apprentissage des langues étrangères.

6.4 Les facteurs linguistiques et psycholinguistiques essentiels ayant marqué l'enseignement des langues

En conclusion à cet exposé sur les paradigmes de linguistique et de la psycholinguistique, nous relevons principalement deux facteurs qui ont marqué l'enseignement des langues, en l'occurrence les concepts de l'apprentissage et de la communication en classe :

Il y a d'abord la volonté de la linguistique moderne de modéliser la langue, ce qui a certainement contribué à des explications plus claires de certains faits linguistiques, et aussi permis aux spécialistes de la didactique d'élaborer des méthodes d'enseignement et des programmes d'entraînement facilitant l'assimilation des difficultés linguistiques. Mais ce concept de la langue l'a aussi dépouillée de son caractère social, individuel et subjectif. Cette lacune se ressent surtout au niveau de la fabrication des leçons dialoguées, souvent dépourvues de la portée sociale et culturelle de la langue étudiée.

Les deux concepts antinomiques de l'apprentissage, le behaviorisme et le cognitivisme à caractère mentaliste constituent le deuxième élément majeur. Ils ont dominé le choix des procédés d'enseignement et le séquençement des unités d'apprentissage.

Quant aux questions que nous nous sommes posées, à savoir quel est le rapport entre la langue maternelle et la langue étrangère dans l'apprentissage de cette dernière, et quel rôle joue l'activité mentale dans ce processus, la présentation des trois approches, le comportementalisme (ou le behaviorisme) le cognitivisme et l'approche volontariste nous permet désormais d'y répondre. Nous rencontrons deux oppositions : approche naturaliste versus non naturaliste et conception mentaliste versus behavioriste.

En ce qui concerne l'apprentissage d'une langue étrangère, le behaviorisme et le cognitivisme stipulent une analogie entre celui de la langue maternelle et celui de la langue étrangère. Ils suivent donc dans cette question une conception naturaliste. La réponse de l'approche volontariste n'est qu'implicite, mais elle s'oppose aux deux premiers paradigmes. Ceci n'empêche pas que le behaviorisme et le cognitivisme soient tout à fait opposés en ce qui concerne la mise en application de leurs présupposés. Le premier met l'accent sur la production imitative, l'autre prime la compréhension.

Quant au rôle de l'activité mentale, l'approche volontariste et le cognitivisme chomskien le valorisent. Mais à propos de la structure des connaissances, le premier défend un modèle innéiste, le second un modèle proche du constructivisme. Seul le behaviorisme défend une position non mentaliste. Il récuse l'importance de l'activité mentale de l'apprenant, en considérant l'apprentissage d'une langue comme un conditionnement répondant, à base de production imitative¹.

Rappelons qu'il y a en psychologie de l'apprentissage actuellement deux positions dominantes, celle des cognitivistes et celle des constructivistes, et deux positions mineures, le comportementalisme et la conception volontariste. Seul le cognitivisme a aujourd'hui un réel impact en ce qui concerne l'organisation de l'apprentissage des langues en actes pédagogiques. Le behaviorisme constitue une position plutôt historique qui a eu ses temps forts dans les classes de langues pendant les années 1960 - 1970. Le constructivisme n'a une influence qu'indirecte sur l'enseignement des langues. La psycholinguistique soviétique (proche de ce dernier paradigme) n'a pas encore acquis, à part quelques exceptions, une réelle reconnaissance de la communauté scientifique occidentale.

¹ Voir à ce sujet également J. JANITZA (1989) qui résume ces différentes positions.

7 Les paradigmes de la didactique dans l'enseignement des langues vivantes

Comme nous l'avons déjà indiqué, nous n'avons pas la possibilité de comparer le déroulement réel de différents types de cours de langues. Nous sommes amenés, du côté de la pédagogie Freinet, à nous reporter à ce que les praticiens ont décrit de leurs pratiques ; du côté de l'enseignement dit traditionnel, nous recourons aux instructions et programmes d'enseignement des langues. Ces deux catégories de textes n'ont pas le même statut : les premiers représentent des descriptions pédagogiques contenant une part importante de subjectivité¹ ; les seconds n'ont pas pour objectif de décrire une pratique d'enseignement mais de préconiser un modèle d'application. Il s'agit du versant normatif de la didactique des langues. Il ne reflète pas nécessairement toute la réalité des cours de langues, mais nous sommes obligés de recourir à cette norme car elle représente le plus petit dénominateur commun des pratiques dominantes d'une période d'enseignement donnée. Elle reflète le niveau de réflexion et de recherche en didactique des langues et la codifie, souvent avec un décalage par rapport aux débats des spécialistes. Cette codification se répercute alors la plupart du temps dans la conception de nouveaux manuels.

Afin de mieux saisir la constitution de la didactique des langues vivantes comme champ de recherche et comme paradigme ainsi que sa codification, nous rappellerons au premier paragraphe les particularités de ce domaine². Ce préalable permettra alors de mieux comprendre l'évolution de l'enseignement des langues à travers les différentes méthodologies et modèles d'organisation des cours, et ceci depuis le début du siècle ; nous les présenterons au deuxième paragraphe. Nous terminerons cet aperçu historique, au troisième paragraphe, avec la présentation des méthodologies dites "non officielles" les plus importantes. Elles nous montreront l'impact des paradigmes dominants dans la reconnaissance officielle comme méthode d'enseignement. Ce développement nous fournira également des éléments d'explication pour la portée des techniques Freinet dans les classes de langues que nous développerons au dernier paragraphe.

1 Nous aurons plus loin l'occasion d'élaborer une typologie détaillée de ce type d'écrits.

2 L'histoire des débats entre les différentes méthodologies en didactique des langues a déjà été effectuée d'une manière exhaustive. Les travaux les plus importants dans ce domaine sont : E. BEAUVOIS CHAHAROUR (1982), J. BENDER (1979), P. GARNIER (1979), K. MACHT (1986 / 1987), C. PUREN (1988), H. BESSE (1992). Ils nous servent de référence dans ce chapitre.

7.1 La constitution de la didactique des langues vivantes comme paradigme

Rappelons d'abord les limites du champ d'activités de la didactique des langues vivantes, tel qu'il est reconnu aujourd'hui ! :

observer, analyser et théoriser les techniques et procédés qui, dans un cadre institutionnel, permettent aux élèves d'acquérir un savoir et un savoir-faire à propos d'une langue vivante ;

observer, analyser et théoriser les phénomènes qui influencent ces acquisitions ;

élaborer et proposer des outils, méthodes, actes pédagogiques, etc. capables d'améliorer les techniques et procédés d'apprentissage.

Cette définition du terrain de recherche qualifie la didactique en priorité comme une science d'application. Elle lui confère aussi la possibilité de développer sa propre méthodologie, ses propres concepts. Les éléments sont donc réunis pour l'instituer comme paradigme autonome. L'histoire de la didactique des langues vivantes^{1 2} montre qu'il en est tout autrement.

Depuis le début du siècle, les "révolutions" paradigmatiques en pédagogie et linguistique se sont succédées à un rythme soutenu. Certes, les contours d'un paradigme autonome de la didactique des langues se dessinent à l'époque même où la linguistique et la pédagogie sont reconnues comme des spécialités scientifiques. Nous notons la création de revues didactiques, entre autres *les langues modernes* qui, depuis 1903, paraissent toujours ; un certain nombre d'associations de professeurs de langues voient le jour³, etc. Ce sont là des signes accompagnant la constitution d'une nouvelle discipline.

Cependant, la didactique des langues n'est reconnue comme terrain de recherche autonome que très progressivement. Ceci est dû à différents facteurs dont les plus importants sont les suivants⁴ :

- 1 Cf. KOORDINATIONSGREMIUM IM DFG-SCHWERPUNKT "SPRACHLEHR-FORSCHUNG" (s. 1. dir. d. : 1983), J. JANITZA (1990), etc.
- 2 La situation diffère selon les matières de référence. Par exemple, la didactique des mathématiques est reconnue dans son statut scientifique par la communauté des spécialistes depuis de longues années. Cf. J.-P. ASTOLFI / M. DEVELAY (1989) ; cf. aussi les recherches de P. BROSSARD à l'I.R.E.M. (Bordeaux), etc.
- 3 Cf. entre autres C. PUREN (1988 : 104 sq.).
- 4 A cette situation de fait, la didactique du français langue étrangère fait exception. A travers la mise en place de la méthodologie audiovisuelle, dans les années soixante, à laquelle la didactique du français langue étrangère a pris une part très active , elle a su asseoir une certaine autonomie. En témoignent les différents centres d'étude : le B.E.L.C., le C.R.E.D.I.F., etc. issus de cette époque. Leur influence sur la didactique des langues enseignées à l'école reste cependant limitée.

en France, la didactique a gardé très longtemps un caractère normatif, dominée par l'intervention de l'inspection générale ; il se reflète dans l'élaboration des méthodologies, des procédés d'enseignement, de manuels, etc. ;

jusqu'à récemment, les enseignants de langues n'avaient pratiquement aucune formation initiale en didactique et en pédagogie ;

comme nous le montrerons dans le paragraphe suivant, les paradigmes dominants en enseignement des langues ont été la pédagogie, puis, depuis les années soixante, la linguistique, la didactique des langues n'étant pas reconnue comme champ scientifique autonome ;

par conséquent, la recherche en didactique s'est effectuée longtemps sous la houlette des départements de linguistique, de linguistique appliquée et des sciences de l'éducation. Depuis peu seulement, on assiste à un regroupement des chercheurs en didactique des langues¹, mais, hormis pour le français langue étrangère, il ne jouit pas encore d'une reconnaissance officielle (pas de chaire en didactique des langues, des programmes et une filière d'études propres sont seulement en voie de constitution, etc.). Avec la nouvelle formation des maîtres, la situation commence à évoluer ; des formations en didactique des langues se mettent en place dans les Universités et aux Instituts Universitaires de Formation des Maîtres.

Dans notre approche historique, nous éluciderons donc les matrices des paradigmes didactiques dominants. Ils se définissent par la découpe de leur champ d'étude, par la référence à des sciences dites "dures", la définition de leur méthodologie et l'élaboration d'un concept de l'apprentissage d'une langue. Ce travail, qui s'effectue d'une manière plus ou moins explicite et cohérente, permet ensuite la fixation de normes pour l'élaboration des concepts et de techniques d'enseignement. Une pratique discursive s'établit. Voilà en bref le statut de la didactique comme science appliquée. Il influencera, comme nous le verrons, l'évolution de l'enseignement des langues et son autonomie comme champ d'application de cette spécialité.

7.2 Historique des différentes méthodologies et modèles d'organisation des apprentissages en actes pédagogiques

Il peut paraître quelque peu difficile de parler de méthodologies communes pour l'ensemble des langues. En effet, chaque discipline poursuit sa propre histoire, souvent influencée par les techniques d'enseignement en vigueur dans

¹ Il s'agit de "l'Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Etrangères".

le pays de référence. Cependant, au-delà des spécificités de chaque langue, et même s'il y a parfois dans une des langues enseignées un décalage par rapport à l'introduction d'une nouvelle technique d'enseignement, nous pouvons relever une évolution commune dans les concepts-clés des méthodologies. Nous présenterons dans les six paragraphes suivants les principales méthodologies de l'enseignement public.

Avant d'amorcer la présentation, nous souhaitons éclaircir notre terminologie. Nous entendons par "actes pédagogiques" les différentes phases et les procédés d'enseignement intervenant au cours d'une leçon comprenant plusieurs séances.

Dans l'emploi des termes de "méthode" et de "méthodologie", nous suivons essentiellement la terminologie de C. Puren, telle qu'elle est désormais reconnue en didactique des langues vivantes.

La méthode étant :

"[l']ensemble de procédés et de techniques de classe visant à susciter chez l'élève un comportement ou une activité déterminés" (C. Puren 1988: 16) ;

la méthodologie étant :

"[l']ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes qui s'est révélé capable, sur une certaine période historique et chez des concepteurs différents, de générer des cours relativement originaux par rapport aux cours antérieurs et équivalents entre eux quant aux pratiques d'enseignement / apprentissages induites." (C. Puren 1988: 17)

Vu l'utilisation de ces termes par les spécialistes, nous devons constater qu'elle reste limitée au domaine de la didactique. Afin de respecter les usages, nous continuerons à employer pour les paradigmes pédagogiques les termes de "méthode" pour désigner les concepts-clés pédagogiques (par exemple la "méthode directe", les "méthodes actives", etc.), même si la désignation de "méthodologie" pouvait parfois être plus judicieuse. Néanmoins, nous éviterons la confusion entre le pédagogique et la didactique. Ainsi, la "méthode directe" se référera aux domaines pédagogiques relativement vastes des concepts de l'apprentissage issus de la "méthode naturelle" ; en didactique, ce même terme fait certes référence aux mêmes concepts, mais désignera des procédés et techniques d'enseignement précis propres à l'enseignement des langues. La "méthodologie directe" sera par contre l'ensemble cohérent de ses techniques et méthodes ayant constitué un paradigme didactique autonome.

Lorsqu'une méthodologie a élaboré une pratique discursive à travers des concepts et des techniques d'enseignement, nous parlerons d'une intégration didactique autour de ses notions-clés. Cela implique alors des schémas de comportement (représentés en classe par les unités didactiques), de mode de transmission et de diffusion du savoir et des savoir-faire.

7.2.1 La méthodologie traditionnelle “grammaire - traduction”¹

Dans l’instruction publique, l’enseignement des langues des pays voisins fut longtemps une matière délaissée ; au mieux, il était ajouté au cours de littérature et de grammaire. Sur le plan de la méthode, les langues vivantes sont alors assimilées aux langues anciennes, le latin et le grec. Dans leur enseignement dominant alors la grammaire, la version et le thème.

L’objectif prioritaire est d’ordre formatif. Il s’agit de l’acquisition d’une culture générale et d’une formation de l’esprit à travers l’appréhension des valeurs culturelles caractéristiques d’une communauté étrangère, dont la littérature est le meilleur témoin - la langue étant considérée comme une représentation seulement extérieure de l’esprit de cette communauté. L’acquisition purement linguistique se limite par conséquent à la connaissance des règles de construction de la langue étrangère et à la connaissance des mots et phrases toutes faites (souvent d’ordre littéraire) illustrant une règle.

Au niveau de la théorie de l’apprentissage, l’enseignement suit la psychologie empiriste et associationniste ; la pratique de l’enseignement tire son modèle de celui des langues mortes. Elle consiste en la consolidation d’une mécanique intellectuelle par des procédés analytiques et de répétition intensive ainsi que de mémorisation - restitution. La traduction mentale y est favorisée. Le contrôle s’effectue par le thème et la version. A partir de ce concept, on peut reconstituer schématiquement une unité pédagogique :

- exposé théorique de la règle sous forme de remarques systématiques ;
 - présentation de la liste des phrases et mots, modèles correspondant à la règle ;
 - l’exercice privilégié est le thème d’application (éventuellement la version),
 - souvent à partir d’une langue ancienne traduite directement vers la langue étrangère (et réciproquement) ; cependant on rencontre aussi des exercices de transformation (par exemple actif vers le passif, etc.) et des exercices lacunaires dont le but est de trouver la forme linguistique correcte ;
- pour les classes supérieures s’y ajoutent :
- explication d’auteurs (en langue maternelle) ; les textes de base sont des textes originaux d’auteurs classiques latins, grecs ou de la langue étrangère étudiée ;
 - règles de versification.

1 Codifiée dans les instructions de 1848. Pour les textes officiels et leur références, voir : C. PUREN (1988) et E. BEAUVOIS CHAHAROUR (1982).

Un premier constat : un tel enseignement n'intègre aucunement intégration ces différents éléments dans un concept pédagogique cohérent. Les exercices sont juxtaposés, sans référence au texte de base¹ ; il n'y a pas de sélection lexicale. Les textes de base sont des originaux d'auteurs de la littérature classique latine - grecque ou de celle dont la langue est étudiée. La conduite de la classe se résume au cours magistral ; la langue de communication reste la langue maternelle. L'activité principale de l'apprentissage, c'est -à-dire le travail individuel de traduction, se réalise à l'extérieur de la salle de classe (en étude, à la maison).

Ces procédés et techniques de classe ne forment pas un ensemble émancipé de l'enseignement des langues anciennes. Nous pouvons parler d'une première méthodologie des langues, car ses concepts ont été codifiés ; elle a imprégné toute une époque de pratiques de classes de langues. Mais il serait prématuré de parler à leur propos d'un paradigme didactique dans l'enseignement des langues vivantes. Avec Th. S. KUHN, nous pouvons parler d'une époque sans véritable paradigme didactique. C'est avec la méthodologie traditionnelle à objectif pratique que les premières traces d'un paradigme autonome se dessinent.

7.2.2 La méthodologie traditionnelle à objectif pratique²

Sous la double influence d'une demande sociale croissante de connaissances pratiques en langues étrangères et du développement de la linguistique historique et comparative (inaugurant un nouveau domaine, la phonétique), l'enseignement des langues vivantes évolue. L'objectif prioritaire devient maintenant la maîtrise des langues dans des situations (plus) communicatives.

Le concept de langue et la théorie de l'apprentissage dominants ne changent pratiquement pas par rapport à la méthodologie "grammaire - traduction". Les procédés d'enseignement dominants sont toujours les mêmes : la répétition intensive et la mémorisation - restitution (c'est-à-dire principalement l'apprentissage par cœur). Les exercices privilégiés demeurent le thème d'application, la version, la récitation de listes de mots et la dictée.

Les textes de base, regroupés dans un manuel, sont désormais souvent assortis d'un recueil de diction et d'expressions idiomatiques. Il s'agit la plupart

- 1 Texte de base ou document de base : Il s'agit du texte qui sert de support à la leçon, véhiculant les nouvelles structures linguistiques et les points grammaticaux nouveaux. Il est à distinguer des documents supplémentaires, tels qu'un texte de type informatif, un document iconographique d'illustration et des textes originaux ou authentiques ; ces derniers sont des documents écrits bruts, non préparés pour l'enseignement.
- 2 Codifiée dans les instructions de 1854 et 1863.

du temps soit de phrases isolées, soit de dialogues fabriqués de facture littéraire, tous accompagnés de la traduction en langue française. L'unité pédagogique type se compose de la manière suivante :

- traduction du texte de base en français,
- explication grammaticale,
- exercices de thème - version,
- exercices de questions - réponses,
- lecture du texte de base.

Même si les procédés d'enseignement ne changent guère, la recherche d'une plus grande efficacité et d'une cohésion des différents matériaux conditionne la fabrication de manuels propres à l'enseignement des langues vivantes. Une intégration didactique des différents actes pédagogiques autour du texte de base s'amorce. Pour l'enseignement grammatical et lexical, les méthodologues commencent à concevoir la notion de progression et de gradation ; la méthode inductive se développe : l'enseignant part des exemples pour aboutir à la règle. Une pratique orale, sous forme de questions - réponses très dirigées, voit le jour. L'apprentissage est désormais davantage centré sur les différentes activités dans la salle de classe. Les seuls concepteurs de manuels qui suivent encore avec succès cette méthodologie sont ceux de la "méthode ASSIMIL", une méthode d'autodidaxie. C'est avec la méthodologie directe que le premier paradigme didactique des langues voit réellement le jour.

7.2.3 Le paradigme de la méthodologie directe¹

Avec l'industrialisation et la multiplication des échanges commerciaux, la reconnaissance des langues étrangères, amorcée au milieu du 19^e siècle, va croissant ; leur valeur utilitaire est désormais mise en avant. Cette évolution attire l'attention des pouvoirs publics et de l'administration scolaire. Ce nouvel élan se concrétise, en 1902, par l'introduction au baccalauréat des épreuves écrites et orales en langues vivantes².

Le début du 20^e siècle est aussi une époque riche en réflexions et innovations pédagogiques, et ceci à un niveau international. Nous avons montré comment un certain nombre de procédés, techniques et concepts nouveaux ont été introduits dans la pratique pédagogique, influencés par les paradigmes des

1 Codifiée dans les instructions de 1901 / 1902 / 1908.

2 Sur ce point, voir le travail de recherche d'E. BEAUVOIS-CHAHAROUR (1982) ; pour l'évolution de la reconnaissance des langues en Allemagne, voir : J. BENDER (1979 : 9 - 22) et M. NERLICH (s. l. dir. d. : 1977).

nouvelles sciences humaines, la pédagogie et la psychologie : la psychologie de l'enfance et la psychologie expérimentale conceptualisent l'enfance, l'adolescence et la spécificité de leurs façons d'apprendre ; elles introduisent aussi le concept de la progression, de la motivation, du centrage sur l'élève et ses "besoins" ; elles précisent les concepts de procédés globaux et intuitifs. A travers "la leçon de choses" (resp. "Anschauungsunterricht"), le monde extérieur entre dans la salle de classe.

Nous devons encore signaler l'apport de la philologie et de son courant positiviste des néo-grammairiens à l'enseignement des langues ; leurs recherches en phonétique ont un impact direct sur l'importance qu'acquiert la prononciation dans un enseignement pratique des langues¹.

Pour savoir quelles étaient les répercussions de tels changements sur la pratique d'enseignement dans les classes de langues, nous nous pencherons sur les actes pédagogiques majeurs, tels qu'ils sont proposés par les méthodologues. Outre leur codification dans les instructions et programmes scolaires, cette époque est très riche en travaux paradigmatiques constituant la nouvelle discipline que devient la didactique des langues. Ces travaux s'effectuent principalement en France et en Allemagne².

7.2.3.1 Les procédés actifs, directs et oraux

La nouvelle méthodologie tient son appellation de l'emploi prédominant des procédés directs et globaux. S'inspirant de certaines notions de la "méthode naturelle", l'enseignant présente et travaille directement son objet d'étude, la langue étrangère, sans passer par la langue maternelle. Cette présentation se fait d'abord oralement. Dans la "leçon de mots", les nouveaux faits linguistiques, regroupés par centres thématiques, sont introduits et expliqués dans le contexte, soit par l'image, soit par l'exemple, soit par des gestes. L'enseignant utilise à cet effet de plus en plus la méthode maïeutique³.

Pour expliquer la grammaire, une approche intuitive et des procédés inductifs dominent⁴ : faire découvrir la règle par intuition, en partant des

1 Voir à ce sujet l'état des recherches du début du siècle in : F. de SAUSSURE (1916).

2 Les principaux sont les suivants : J. G. OLENDORF (1861), C. MARCEL (1867), F. GOUIN (1880), W. VIETOR (1882), A. SCHWEITZER-SIMONET (1917).

3 Il s'agit d'un dialogue interrogatif entre professeur et élèves.

4 Toutefois, dans la méthodologie directe, le débat reste controversé en ce qui concerne le choix entre une approche globale et synthétique et une approche analytique comme meilleure méthode de l'apprentissage d'une langue étrangère (c'est-à-dire l'appréhension d'un fait linguistique dans son ensemble ou dans la décomposition préalable de ses unités élémentaires pour faciliter l'assimilation). Ce sera la méthodologie audiovisuelle qui tranchera cette question.

exemples pour arriver à établir la règle. L'assimilation des structures linguistiques présentées non plus sous forme d'items isolés mais dans des phrases complètes, se fait à travers des procédés oraux, imitatifs et à répétitions intensives, c'est-à-dire des dialogues imitatifs, des récitations, des exercices oraux (par exemple sous forme de réemploi combinatoire), des lectures-reprises, etc.¹. Le contrôle des acquisitions s'effectue dans la plupart des cas par des compositions d'imitation ou des thèmes d'imitation.

Ces techniques d'enseignement suivent toujours le modèle d'apprentissage de la psychologie sensualiste-empiriste : toutes les connaissances viennent des sens. Il faut donc fournir en abondance aux élèves des "données sensibles" qui créeront une impression durable dans leurs esprits. Cette approche psychologique explique aussi pourquoi l'image est désormais introduite dans l'apprentissage et la fonction qu'elle acquiert à travers son utilisation comme tableau mural, comme reproduction de dessins, etc. Il s'agit, en effet, d'une "image - traduction", indépendante du texte de base, elle montre des mots isolés ou des objets concrets d'une scène de vie ; elle peut aussi servir de support d'un réemploi linguistique.

Le concept de l'apprentissage proposé par les méthodologues est proche du modèle naturaliste (qui ne sera vraiment conceptualisé que par les cognitivistes, comme nous l'avons vu). Il est postulé une identité entre le processus d'acquisition de la langue maternelle et de la langue étrangère. La pratique d'une langue étrangère est envisagée comme une traduction mentale inconsciente, directe et instantanée. La prise de conscience de ce mécanisme linguistique est considérée comme indispensable à une bonne assimilation de la langue. Nous retrouverons cette position naturaliste sous une forme plus évoluée dans toutes les méthodologies audiovisuelles, soient-elles influencées par le cognitivisme ou par le behaviorisme.

En ce qui concerne les textes de base du manuel, leurs contenus regroupés en "centres d'intérêt" se réfèrent, pour la plupart, à la vie quotidienne,. Il s'agit de textes suivis, de dialogues, etc. qui sont toujours très construits et souvent de facture littéraire ; les descriptions et énumérations exhaustives y tiennent une place importante.

Ce concept donne pour la première fois dans la pratique des classes un modèle cohérent des différentes étapes d'apprentissage. On distingue plus nettement les phases suivantes : la présentation des faits linguistiques nouveaux, l'assimilation, la fixation, le transfert et l'évaluation. Pour la méthodologie directe, cela donne le séquençement - type présenté ci-dessous :

1 Il est souvent conseillé de mettre l'élève, à la fin du cours, en contact avec la forme écrite des nouvelles acquisitions. Ainsi la forme écrite du mot n'apparaît qu'après la prononciation correcte assurée.

- a) niveau I (premières années de l'apprentissage) :
- présentation orale des phrases-clés du “dialogue” par le professeur [livre fermé],
 - répétitions individuelles ou collectives par les élèves,
 - rappel des mots connus et explication des mots nouveaux,
 - Répétition (lecture) du “dialogue” par le professeur,
 - “commentaire” sous forme de résumé dialogué,
 - lecture individuelle ou collective du texte par les élèves [livre ouvert],
 - séquence lexicale et grammaticale,
- b) niveau II (il s'agit de la “lecture expliquée” de l'enseignement à dominante littéraire¹) :
- lecture, phrase par phrase de la part du professeur [livre fermé],
 - (répétition individuelle ou collective par les élèves),
 - rappel des mots connus et explication des mots nouveaux,
 - lecture, paragraphe par paragraphe de la part des élèves,
 - synthèse du contenu du texte intégral (compréhension globale),
 - commentaire dialogué (compréhension profonde),
 - séquence lexicale et grammaticale.

1 II s'agit d'un séquençage qui reflète davantage un cours idéal qu'une réelle pratique. D'après les historiens de la didactique (cf. C. PUREN 1988), la lecture expliquée (ou : l'explication de texte) se fait encore souvent dans la langue maternelle et d'après des méthodologies antérieures.

7.2.3.2 Vers un formalisme des procédés et techniques

Les nouveaux procédés d'enseignement et les techniques de classe, leurs références pédagogiques, témoignent de l'influence directe des concepts du mouvement des réformes pédagogiques¹ sur la méthodologie en enseignement des langues vivantes. La méthodologie directe dispose désormais d'un schéma didactique cohérent et d'une forte intégration autour de "la leçon des mots". Il s'agit d'un atout important dans la défense de son paradigme face aux partisans, très nombreux, de la méthodologie traditionnelle "grammaire - traduction".

Cette méthodologie qui prône le travail oral comme la meilleure méthode d'apprentissage, ne fournit cependant pas d'explication sur la manière dont le passage à l'écrit s'effectue. Par ailleurs, l'implicite psychopédagogique des méthodes directes et actives est souvent évacué des actes pédagogiques², et ceci au profit d'aspects formels, tels que la nouvelle technique séquentielle. Ainsi, l'ouverture à la vie, la pédagogie de l'événement, les centres d'intérêt, etc. se retrouvent réduits aux scènes de la vie quotidienne, aux champs lexicaux groupés autour d'une idée thématique. Ce réductionnisme se répercute aussi au niveau des différentes stratégies d'enseignement. Dans la phase d'assimilation, le procédé privilégié, l'exercice de la "série", conduit à une inflation lexicale difficilement maîtrisable. Il exige, à travers des exercices de questions - réponses, de transformations... une répétition intensive, à grande variation lexicale. Ceci amène l'élève le plus souvent à "s'affairer" dans un activisme verbal, une sorte de psittacisme. Les textes de base suivent la même conception : ils se limitent très souvent à des descriptions et énumérations, parfois dialoguées, mais toujours exhaustives. Le contenu de la langue se restreint ainsi

- 1 II s'agit d'un mouvement pédagogique international des années 1910 - 1930. Son concept-clé de "partir de l'enfant" et sa méthodologie herméneutique guide nombre de ses partisans. Elle engendre, au niveau international, une multitude de travaux et de pratiques pédagogiques, à commencer par ceux de la Suédoise E. KEY. Ne citons que quelques protagonistes les plus connus pour l'Allemagne B. OTTO, H. SCHARRELMANN, P. PETERSEN, H. LIETZ, G. H. GAUDIG, G. KERSCHENSTEINER, etc.; pour la France, CH. CHABOT, etc. Un autre concept important est la "méthode naturelle". Il s'agit moins de procédés d'enseignement précis que d'une théorie générale de l'apprentissage qui se situe dans la tradition empiriste de la psychologie sensualiste et associationniste. Ce paradigme puérocentrique trouve ses réalisations dans les domaines les plus divers : élaboration de projets éducatifs, conception nouvelle des différentes matières scolaires, etc. Pour plus d'information, voir : W. SCHEIBE (1982), W. FLITZNER / G. KUDRITZKI (s. l. dir. d. 1961 / 1962)
- 2 Le mouvement des réformes pédagogiques a laissé peu de traces directes dans l'enseignement des langues vivantes. Nous avons pu trouver trois auteurs qui, optant pour une approche résolument pédagogique, essaient d'intégrer dans leur enseignement des concepts du courant de "l'école du travail" et de la pédagogie du travail (G. KERSCHENSTEINER, etc.). Il s'agit des Allemands H. GAUDIG (1921), A. KRÜPER (1925) et P. GILL (1972). Une autre expérience du mouvement des réformes pédagogiques nous est parvenue. Elle s'inspire de la pédagogie de R. STEINER ; l'enseignant français M. PETIT (1974) la relate.

à l'inventaire des éléments de la vie de tous les jours. Dans ce contexte, les procédés actifs et oraux font, certes, appel à la motivation de l'élève, mais sont loin d'assurer la maîtrise des faits linguistiques introduits.

Cette tendance formaliste est encore renforcée par un concept linguistique très empiriste. Les séquences lexicales et grammaticales se focalisent souvent sur le travail des phonèmes isolés et de la morphologie. Cette influence de la linguistique moderne se ressent aussi sur la transformation que subit l'approche globale dans la méthodologie directe. Tout en gardant certains aspects de la psychologie sensualiste et associationniste (passage du concret à l'abstrait, procédés directs, etc.), elle se réduit aux seuls aspects linguistiques de l'apprentissage. Dans la pratique, la traditionnelle méthode analytique prend souvent le pas sur l'approche globale. L'enseignant procède à la présentation des parties considérées comme "élémentaires" pour arriver à des réalités plus complexes. Ainsi, l'enseignement débute par les sons, enchaîne ensuite sur les mots pour arriver enfin à la phrase.

Pour la méthode maïeutique, un autre problème se pose : l'artificialité de la conversation dirigée. L'enseignant dirige le processus de la pensée et les élèves, ne répondant qu'à des questions séparées, n'ont pas nécessairement compris l'ensemble du raisonnement.

Cet aperçu critique montre que l'influence des méthodes directes et actives de la pédagogie est manifeste dans la méthodologie directe. Cependant, de nouveaux concepts de l'enseignement des langues, tels que le séquençement, et l'influence croissante de la linguistique ont éloigné la méthodologie directe de plus en plus des objectifs initialement visés par les méthodes pédagogiques correspondantes. Nous rencontrons encore aujourd'hui cette méthodologie dans sa forme initiale dans les méthodes et manuels des écoles BERLITZ.

La méthodologie directe montre d'une manière plus générale, l'intérêt que suscitent les langues vivantes désormais aussi bien auprès des spécialistes qu'auprès du grand public. Ces réflexions et innovations en classe de langues mènent à la constitution du champ d'application d'une discipline naissante, la didactique des langues.

Les hostilités engendrées par la première guerre mondiale et la période de l'entre-deux-guerres mettent en sourdine la réflexion sur l'enseignement des langues et on voit réapparaître d'anciennes méthodes, des réductions d'horaires, etc. Mais en dehors de ces facteurs extérieurs peu propices à l'innovation pèsent également des problèmes non résolus, des difficultés conceptuelles et d'application. C'est l'ensemble de ces facteurs qui amène l'abandon progressif de cette méthodologie et l'avènement de la nouvelle méthodologie dite "active" qui domine les années vingt - trente.

7.2.4 Le paradigme de la méthodologie active¹

Nous allons montrer que cette nouvelle méthodologie didactique, tout en subissant encore une certaine influence du paradigme pédagogique, se situe en rupture avec les principales positions de la méthodologie directe. En effet, la méthodologie active fait référence aux méthodes actives de la pédagogie expérimentale. Nous verrons par la suite dans quelles limites leurs éléments-clés se retrouvent dans la méthodologie active.

7.2.4.1 L'assouplissement des procédés directs et inductifs

La méthodologie active est d'abord une réponse à ce que les spécialistes considèrent comme insuffisances, comme problèmes non résolus de la méthodologie directe. Il s'agit principalement de son inadaptation au second cycle. Par ailleurs, il y a le souci de rapprocher l'enseignement des langues de la matrice de l'enseignement secondaire et de ce qui se fait au niveau méthodologique dans les autres matières. Les spécialistes recherchent un plus grand équilibre entre les objectifs formatifs, culturels et linguistiques. Tout en prônant la maîtrise de la langue courante, écrite et orale, il y a une plus grande orientation vers des textes d'auteurs et de civilisation.

En théorie de l'apprentissage, le modèle naturaliste est toujours de rigueur. Pour le lexique nouveau, l'explication dans le contexte (c'est-à-dire le procédé global) est conseillée, mais la langue maternelle n'y est plus proscrite ; l'introduction des mots nouveaux se fait désormais avant la découverte du document par les élèves ; les procédés directs et intuitifs s'assouplissent. Pour la phase d'assimilation et de fixation², les procédés de la méthodologie directe (c'est-à-dire les procédés directs, oraux, imitatifs...) gardent toujours leur valeur. Cependant, l'approche analytique prend peu à peu le pas sur les procédés synthétiques et globaux ainsi que sur les procédés intuitifs et inductifs. Ce changement se manifeste plus particulièrement dans l'enseignement de la grammaire. Un apprentissage plus "raisonné" et réflexif est exigé de la part des élèves.

Parmi les procédés favorisés, l'écrit (le texte écrit, les exercices écrits, etc.) et la traduction (en l'occurrence le "thème d'imitation") acquièrent de nouveau une plus grande importance. Globalement, le procédé oral s'affaiblit. Cette nouvelle

- 1 Codifiée dans les instructions de 1925, puis celles de 1950, promue dans la conception de nouveaux manuels.
- 2 Il s'agit en l'occurrence des éléments suivants : la lecture-reprise, l'imitation, la récitation ; le réemploi combinatoire (oral et écrit) des formes linguistiques à travers des exercices de permutation et de substitution...

accentuation de l'enseignement se répercute aussi dans les textes de base des manuels qui sont davantage orientés vers le récit, relevant du langage écrit. L'unité pédagogique type se compose de la manière suivante :

- explication des mots nouveaux,
- lecture du texte en entier par le professeur [livre fermé],
- (résumé de la trame narrative par le professeur),
- élucidation du sens littéral passage par passage [livre ouvert],
- lecture fractionnée : répétitions individuelles ou collectives par les élèves,
- commentaire dialogué sur le texte,
- traduction du texte en langue maternelle,
- séquence lexicale et grammaticale,
- transfert,
- évaluation.

7.2.4.2 Une approche pragmatique et éclectique

Un premier constat est à faire : même si la méthodologie active poursuit la voie tracée par la méthodologie directe - les techniques et procédés d'enseignement se ressemblent, l'unité pédagogique se situe toujours autour du texte - la rupture est néanmoins manifeste. Le texte n'est plus l'aboutissement de la "leçon de choses", mais le point de départ des apprentissages. Dans l'interaction verbale en classe, l'enseignant met l'accent sur des réponses construites et la correction linguistique. Aussi la méthodologie active arrive-t-elle à proposer un concept plus cohérent aux apprenants avancés. De plus, les procédés de la lecture expliquée (la "lecture directe") et les techniques de la composition en langue étrangère sont davantage explicités.

L'utilisation de l'image change : elle n'est plus seulement "l'image - traduction" ou support de répétition phonétique. Le support iconographique sert aussi de document de base présentant la réalité étrangère ; elle est utilisée soit pour favoriser l'assimilation de nouvelles structures présentées par le professeur, soit pour susciter, à travers l'expression guidée ou libre, le réemploi de structures linguistiques. Elle peut encore avoir comme fonction le contrôle des acquis¹.

¹ Pour la fonction de l'image dans la méthodologie active, cf. en particulier C. PUREN (1988: 260 sq.).

Le thème, en phase d'application et de contrôle, est réhabilité. En grammaire, l'influence de la linguistique moderne mène à une valorisation de la syntaxe par rapport à la morphologie. La conception des manuels est très variée. Elle va des manuels conventionnels, parfois inspirés des méthodologies traditionnelles aux manuels à méthode active et d'orientation culturelle ou pratique.

La situation interactive en classe a évolué vers plus de souplesse et davantage de dialogue professeur - élèves. Toutefois elle est toujours conçue comme un face à face individuel professeur - élève(s), la classe étant vue comme un ensemble d'individus. (La notion de groupe n'apparaîtra qu'à partir des méthodologies audiovisuelles évoluées.)

Somme toute, nous sommes face à une méthodologie qui, quant aux procédés, techniques et matériels utilisés, et malgré certaines empreintes du paradigme pédagogique¹ se caractérise avant tout par son pragmatisme et éclectisme, qui peut aller jusqu'à un retour en arrière pour certains concepts de l'apprentissage. Cette relative absence d'homogénéité méthodologique permettra - dans les années cinquante et soixante - d'ajouter à certains manuels les premiers procédés audio-oraux de la méthodologie audiovisuelle.

La méthodologie active disparaît dans les manuels du premier cycle avec l'implantation officielle du nouveau paradigme audiovisuel ; dans les manuels du second cycle, elle est présente jusque dans les années soixante-dix ; aujourd'hui, on peut encore la rencontrer dans certains livres.

7.2.5 Le paradigme audiovisuel : les méthodes audiovisuelles de la première génération²

Le paradigme audiovisuel se développe dans un contexte extérieur fort différent de celui de la méthodologie active. L'évolution de la linguistique et l'apparition de nouvelles technologies d'enseignement auront un grand impact sur les travaux théoriques et les applications pratiques de ce nouveau paradigme. Ce changement va de pair avec des besoins économiques exigeant des instruments de communications supranationaux d'une efficacité plus immédiate et un enseignement des langues à la hauteur de cette nouvelle demande.

- 1 Même les théorisations ultérieures de la pédagogie active par H. WALLON et son soutien de J. PIAGET (cf. J. PIAGET 1969) n'approcheront pas la méthodologie active des concepts de la pédagogie active, telle qu'elle a été développée par le mouvement des réformes pédagogiques.
- 2 Codifiée dans les instructions de 1969, promue par les auxiliaires audiovisuels et, en corollaire, la conception de nouveaux manuels.

Cette méthodologie s'inspire de la méthode audio-orale en ce qui concerne les procédés d'entraînements intensifs et oraux. C'est l'armée américaine, après son entrée active dans la deuxième guerre mondiale et se voyant confrontée aux problèmes de communication avec les autochtones, qui développe la méthode audio-orale¹. Cet essor profite à la recherche fondamentale en linguistique et a pour conséquence une influence accrue et directe des théories structuralistes, en l'occurrence du distributionnalisme de L. BLOOMFIELD dans cet enseignement des langues.

Tant au niveau des procédés directs, oraux et intuitifs que par son approche globale, nous pouvons constater des parallèles avec la méthodologie directe dont elle renforce les tendances formalistes et rend plus efficace les procédés d'entraînement.

Mais le paradigme audiovisuel trouve sa véritable source dans la "méthode structuro-globale audiovisuelle" développées par le C.R.E.D.I.F. et le B.E.L.C.² pour l'enseignement du français pour étrangers. C'est seulement vers la fin des années soixante que les enseignants des autres langues se voient confrontés aux premières méthodes audiovisuelles dont l'introduction va de pair avec l'installation des premiers laboratoires de langues.

7.2.5.1 Les origines du paradigme audiovisuel

Dans la lignée des procédés directs, tout recours à la langue maternelle est, de nouveau et d'une manière très rigoureuse, dénoncé, la traduction est bannie du cours de langues. La nouvelle méthodologie se distingue du modèle audio-oral ainsi que de la méthodologie directe par la fonction qu'acquiert l'image. Celle-ci est présentée simultanément à l'audition de la réplique et devient un support essentiel à la compréhension initiale et globale du dialogue de base. Sa présentation se fait désormais avec le soutien de moyens techniques, le magnétophone et un appareil de projection pour passer les vues fixes ou les diapositives³.

- 1 Dans l'obligation de promouvoir rapidement les compétences linguistiques de ses soldats, elle déclenche et finance alors des programmes linguistiques. 1941 : "Intensive Language Program" ; 1943: "Army Specialized Training Program", "Army's Civil Affaire Training Schools". Cf. J. B. CARROLL (1955) et G. HELBIG (1974: 84 - 87).
- 2 B.E.L.C. : Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation du français dans le monde (rattaché au Centre international d'études pédagogiques de Sèvres). C.R.E.D.I.F. : Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français (rattaché à l'Ecole normale supérieure de SAINT-CLOUD). Les deux instituts ont été fondés en 1959.
- 3 Rappelons que pour ces séances, il convenait d'obscurcir la salle de classe. Plus tard, nous rencontrerons aussi le tableau de feutre avec des figurines autocollantes.

Ce “procédé direct intégral” se base, de par son approche globale, sur la psychologie de la Gestalt et en linguistique sur le structuralisme saussurien du signe comme association (arbitraire) entre un concept et une chaîne acoustique. Ainsi, l’image, élevée au niveau du signifié, est censée parer aux interférences¹ causées par la langue maternelle et la traduction mentale. Ce ne serait que par l’image qu’une association réussie entre le concept et son signifiant en langue étrangère qui pourrait se mettre en place. Etant désormais la réplique obligatoire dans le conditionnement audiovisuel du texte, l’image n’est plus une simple représentation d’un lexique comme dans la méthodologie directe, elle devient analytique et référentielle. A travers l’image, les méthodologues essayent de restituer, au moins en partie, les circonstances spatio-temporelles, psychologiques, interactionnelles, etc. dans lesquelles les énoncés sont échangés.

Les phases d’assimilation et de fixation s’effectuent selon des procédés intuitifs, directs et oraux, déjà utilisés par la méthodologie directe. Cependant, les procédés d’entraînement intensif sont systématisés et les énoncés contextualisés minimalement : ce sont des “exercices de réemploi”. Il faut les distinguer des exercices structuraux “d’automatisation” développés par la méthode audio-orale et souvent utilisés dans le laboratoire de langues. Ces exercices se réfèrent à Z. S. HARRIS et son concept des transformations. Dans l’entraînement, toutes sortes de transformations sont alors utilisées, telles que la transformation passive, négative, modale, de temps, du nombre, etc. Ces exercices sont connus sous le terme anglais de “pattern drill”. Il faudrait également y ajouter les tables de substitution à variations paradigmatiques et syntagmatiques². Il s’agit d’exercices de commutation et de permutation favorisant un entraînement intensif ayant pour but de fixer une structure syntaxique ou de jouer sur la variation lexicale³. Malgré une filiation distincte, nous rencontrons dans de nombreux manuels audiovisuels ces types d’exercices. Cela s’explique entre autres par le fait que, dans ses références théoriques, la méthode structuro-globale audiovisuelle, tout en étant proche de la

- 1 Pour les mêmes raisons d’interférence, cette fois entre le graphisme et le son, les méthodologues stipulent un passage à l’écrit différé. Ainsi, dans les manuels, aucune transcription graphique des dialogues n’est prévue pendant les premiers mois de l’apprentissage. Ce passage se réduit d’ailleurs pour la plupart des méthodologues au simple apprentissage du code d’orthographe.
- 2 Elles s’inspirent du distributionnalisme américain ; elles ont été également influencées par le courant français du structuralisme linguistique (le fonctionnalisme d’A. MARTINET, E. BENVENISTE, la grammaire de dépendance de L. TESNIERES, etc.).
- 3 Dans le domaine de la phonémique, le même type d’exercices se développe pour entraîner une meilleure discrimination auditive et de prononciation, en utilisant la méthode des “paires minimales”. L’influence de la phonologie de l’école de Prague (N. TROUBETSKOY, R. JAKOBSON, etc.) y est manifeste.

“Gestaltthéorie” et de certains courants structuralistes (par exemple le Cercle de Prague), n’a jamais réellement théorisé un concept de langue.

En explication de la grammaire, nous rencontrons dans les différentes approches audiovisuelles de cette génération les procédés inductifs implicites et globaux issus de la méthodologie directe. Ainsi, la grammaire n’est présentée que sous forme “phrases - exemple”. La visualisation des différentes fonctions des éléments de la phrase évite le passage par une règle explicite et permet une présentation plus claire des structures linguistiques. La référence constitue le structuralisme américain et son modèle linguistique des constituants immédiats. La plupart des méthodologues s’inspirent soit du modèle de C. F. HOCKETT, connu aussi sous l’appellation des “boîtes de HOCKETT”, soit du modèle de C. FRIES. Ces différents modèles servent aussi, au niveau des exercices, de tableau pour la construction guidée de phrases.

Même si la méthode structuro-globale audiovisuelle réfute la théorie behavioriste de l’apprentissage, un certain nombre de manuels du courant audiovisuel s’inspire de ces techniques d’apprentissage ; elles sont calquées sur celles des méthodes audio-orales : l’élève devra acquérir la langue à travers des phrases - modèles et le conditionnement d’habitudes verbales par répétition sous sa forme de “stimulus - réponse - renforcement”. Ce concept permet également de justifier les procédés d’entraînement intensif et les laboratoires de langues.

Rappelons enfin que le rythme et l’intonation de la phrase acquièrent désormais une attention particulière. Ainsi, pour aider l’apprenant, les méthodologues utilisent souvent des schémas intonatifs, voire la transcription phonétique. Au niveau du lexique, des études de fréquences se développent (d’abord pour le français langue étrangère¹) permettant ainsi de sortir de l’inflation lexicale pour établir une progression raisonnée.

Au niveau de la méthodologie, la distinction de l’activité langagière en quatre domaines de savoir-faire (la compréhension auditive, la compréhension de l’écrit, l’expression orale, l’expression à l’écrit) permet d’affiner les procédés d’enseignement et de mieux définir les objectifs d’un cours de langues. La composition d’une unité pédagogique type pourrait être définie de la manière suivante :

- vision - audition simultanée de l’ensemble du dialogue de base [livre fermé],
- élucidation (“entretien”),
- audition fractionnée : répétition et reconstitution individuelle ou collective,
- reconstitution narrative et collective du contenu global,

1 Les travaux de G. GOUGENHEIM / R. MICHEA / R. RIVENC / A. SAUVAGEOT (1956) y font référence.

- séquence lexicale et grammaticale,
- transfert,
- évaluation.

7.2.5.2 La dominance de la référence aux modèles linguistiques

L'introduction de la théorie linguistique structurale en didactique des langues apporte une meilleure réponse à de nombreux problèmes posés par l'ancienne méthodologie. En premier lieu, elle amène une plus grande efficacité dans l'apprentissage des structures langagières de base, puis une théorisation plus cohérente et scientifique des nouvelles pratiques d'enseignement. Avec la méthodologie audiovisuelle, nous rencontrons aussi une nouvelle organisation et articulation de procédés déjà existants. L'image et le son qui sont employés conjointement et d'une manière méthodique ; la technologie des laboratoires de langues permet une systématisation de l'entraînement intensif¹. Somme toute, nous constatons une très forte intégration didactique autour des procédés audiovisuels et audio-oraux.

Malgré une nette amélioration des procédés et techniques de la méthodologie directe, la nouvelle méthodologie ne manque pas de susciter des critiques. Les concepts et modèles linguistiques sont souvent vidés de leur contenu spécifique. Sous couvert de théories linguistiques nouvelles, les méthodologues utilisent des techniques d'exercices déjà connues dans des méthodologies antérieures. Ainsi, par exemple, les notions-clés du distributionnalisme, théorie linguistique à vocation descriptive, sont-elles reprises en didactique, mais sous une forme normative².

La référence au paradigme linguistique lui assigne donc une valeur plutôt argumentative. Pour les procédés intensifs et ceux du conditionnement d'habitudes verbales, issus de la méthode audio-orale, cette référence sert ainsi comme caution du concept behavioriste de l'apprentissage. De plus, cette allégeance à la linguistique structuraliste a pour conséquence l'émergence d'un modèle de communication qui favorise une manipulation plutôt formelle des

1 Les exercices de substitutions et de transformations à l'aide de phrases - modèles ont été déjà utilisés par la méthodologie directe et même avant elle (cf. C. PUREN 1988 : 295). La nouvelle technologie les rend plus performants.

2 Prenons le concept de la transformation de Z. S. HARRIS : L'inventaire des phrases élémentaires et de transformations expliquant la production de structures syntaxiques subit désormais l'arbitraire du méthodologue qui stipule ce qui, pour les besoins de l'apprentissage, aura valeur de "phrase élémentaire", de "transformation", etc. Nous sommes loin des objectifs linguistiques d'un Z. S. HARRIS qui se situent au niveau de la langue et de la compétence et non pas de la parole et de la performance, ces dernières étant par définition les champs privilégiés de l'enseignement des langues.

structures linguistiques au dépens du sens inhérent à une réelle situation langagière. En focalisant sur les fonctions dénotatives et référentielles de la langue, un tel modèle néglige les fonctions phatiques, émotives, conatives ; il réduit la communication à un schéma simplifié d'émetteur - récepteur.

Les dialogues artificiels de la méthodologie audiovisuelle en sont le meilleur exemple. Ils suivent les besoins de la progression grammaticale et lexicale mais ne correspondent que peu à un langage parlé. La répétition intensive de type behavioriste laisse présupposer une assimilation définitive rapide et une augmentation de la capacité à produire des énoncés linguistiques nouveaux. La pratique de classe ne valide pas ces hypothèses. La phase d'application, se limitant très souvent à des exercices d'expression très dirigistes, ne favorise pas le transfert. La conception de la faute linguistique en est un autre exemple. Dans l'énoncé de l'élève, l'accent est mis sur l'exactitude des structures phonologiques, syntaxiques ou morphologiques ; une tendance à l'hypercorrectivité formelle n'est pas absente de cette méthodologie. Parmi les différents courants du paradigme audiovisuel, seule la méthode structurale globale audiovisuelle arrive à présenter la langue étrangère - le français en l'occurrence - dans des situations et conditions plus plausibles d'usage.

Un autre problème est soulevé par la visualisation de l'énoncé. Un nouveau code entre dans la communication de classe, le code iconographique. Celui-ci est en général moins complexe et structuré différemment que le code de la langue (maternelle et étrangère). L'équivalence entre l'image et la réplique est donc loin d'être assurée systématiquement¹. L'introduction de ce nouveau langage iconographique a amené, surtout dans les premiers manuels audiovisuels, une surdétermination référentielle de l'image. Surchargée en signes et codes, elle la rend difficile à déchiffrer ; l'élève se trouve devant un rébus et est amené à recourir à la langue maternelle pour l'analyser. D'un point de vue psycholinguistique, la question se pose d'ailleurs de savoir si l'apprenant peut assimiler une nouvelle notion à travers un code iconographique sans qu'il dispose d'un équivalent verbal dans sa langue maternelle. Cette question renvoie au concept du langage intérieur et à la manière dont ce langage se construit lors de l'apprentissage d'une langue étrangère (cf. paragraphe 6.2).

Compte tenu d'une forte tendance vers le concept behavioriste de l'apprentissage, l'action de la langue maternelle en apprentissage d'une langue étrangère est écartée de l'attention des spécialistes. Ainsi, les pré-acquis et savoir-faire culturels et linguistiques dont l'apprenant dispose déjà dans sa

1 La question se pose d'ailleurs de savoir si le code iconographique peut être considéré comme l'équivalent du signifiant de la langue étrangère, donc de savoir si ce code peut réellement désigner un signifié choisi dans la langue étrangère. Les premières critiques de ce codage iconographique se font entendre très tôt en français langue étrangère, cf. par exemple H. BESSE (1974).

langue maternelle ne sont pas mis à profit. Prenons un exemple concret et qui fait partie des manuels pour débutants. Dans sa langue et culture maternelles l'apprenant a acquis, déjà en tant qu'enfant, la compétence socio-culturelle d'acheter un bien de consommation. En langue étrangère, au moins pour les langues et cultures européennes, il dispose déjà de cette compétence sociale ; il lui manque les structures linguistiques appropriées. Ce même contexte, mis en dialogue dans une classe de langues se passe comme si ce même élève était confronté pour la première fois à une telle situation. D'où un décalage entre le niveau cognitif et intellectuel demandé lors de l'apprentissage d'une langue étrangère et celui dont dispose réellement l'apprenant. Cet écart va croissant avec l'âge de l'apprenant et conduit facilement à son infantilisation dans la situation d'apprentissage, voire à une démotivation.

Dans la conduite de la classe, le déroulement du cours est dominé par le séquençement strict dû à la méthode et à l'utilisation de l'appareillage technique. Il laisse peu de marge à l'enseignant dans le choix des procédés ou de leurs agencements et peu d'initiative à l'élève. L'interaction verbale suit la matrice du dialogue construit où le professeur (ou la bande magnétique) prime sur l'expression verbale de l'élève. L'aspect technique et "rituel" de cette méthodologie, la trop forte intégration didactique autour d'un support audiovisuel¹ fait parfois perdre de vue qu'au centre de l'apprentissage devrait se trouver l'élève. Rappelons la critique du pédagogue et chercheur G. ALVAREZ face au paradigme audiovisuel. Il parle d'un double autoritarisme dans le cours de langues :

"[...] celui de la méthode sur le maître, à qui elle dictait un certain nombre de démarches canoniques et rituelles ; celui du professeur sur l'élève, qui devait retrouver un à un les comportements édictés dans la méthode." (G. ALVAREZ 1979: 50).

Comme la méthodologie directe, cette nouvelle méthodologie ne satisfait pas aux besoins d'un niveau avancé de l'apprentissage². Dans le second cycle, les enseignants ont souvent recours aux techniques de la méthodologie active, en l'occurrence à la lecture expliquée. Tous ces déficits amènent une nouvelle articulation du paradigme, des remaniements conceptuels et pratiques.

Jusqu'à présent, en Allemagne et en France, les méthodologies ont eu grosso modo un même cheminement. Leurs concepts-clés sont les mêmes, les références et les arguments défendant leur paradigme se ressemblent. Pour la

- 1 Le texte de base perd la fonction centrale qu'il a eue dans la méthodologie active. Il n'est pas exagéré de dire qu'il se résume, au moins pour la première génération de cette méthodologie, à la transcription graphique du dialogue, la différence entre le code écrit et oral étant négligée.
- 2 Cf. entre autres critiques aussi l'étude empirique de G. LANGOUET (1979) qui démontre les limites de la "méthode structuro-globale audiovisuelle" par rapport à la "méthode traditionnelle" (c'est-à-dire la méthodologie active).

méthodologie audiovisuelle de la première génération, l'argumentation principale diffère. Il nous semble opportun de résumer la réception de cette méthodologie en Allemagne et les particularités de sa discussion.

La didactique des langues étrangères vit l'un de ses temps forts avec la discussion, dans les années soixante-dix, sur les méthodes audiovisuelles, introduites par les travaux de R. LADO (1964) et leur justification théorique en psychologie de l'apprentissage, tendance behavioriste, de C.F. VAN PARREREN (1966). La discussion se focalise moins sur les procédés de la méthode audiovisuelle elle-même, que sur les implications que pouvait avoir l'utilisation ou non de la langue maternelle dans un cours de langues. Ceux qui se situaient dans la lignée de la méthodologie directe et audiovisuelle refusaient catégoriquement l'emploi de la langue maternelle au profit d'un monolinguisme ("Einsprachigkeit"), comme l'ont fait H.E. PIEPHO (1972) et H. GUTSCHOW (1975) ; leurs adversaires comme W. BUTZKAMM (1973), (1976), (1977), (1982), H.-J. KRUMM (1977), R. FREUDENSTEIN (1982), (1986) revendiquent, au contraire, l'emploi, certes limité, de la langue maternelle. Ce débat nous paraît aujourd'hui quelque peu stérile puisqu'il réduisait le problème de l'apprentissage à l'acquisition de la signification de mots étrangers. Mais cette mise en question du paradigme audiovisuel a affaibli son impact dans la pratique des classes ; ce paradigme n'a pas été appliqué avec la même rigueur qu'en France.

7.2.6 Le paradigme audiovisuel et ses nouvelles articulations

Les critiques citées précédemment sont le signe manifeste de la crise du paradigme audiovisuel. Mais elles ne signalent pas pour autant un changement fondamental de celui-ci. Les références à la technique audiovisuelle et à la linguistique sont maintenues. Les objectifs de l'enseignement, dans leurs principes, ne subissent pas de revirements fondamentaux. Comme nous le verrons dans ce paragraphe, un assouplissement des techniques de classe permettra de parer à un certain nombre de leurs lacunes pratiques ; une adaptation du paradigme à l'évolution de la linguistique et de la psychologie de l'apprentissage rendra possible un affinement de certains procédés de classe et une meilleure articulation de la théorie avec la pratique.

La nouvelle génération de la méthodologie audiovisuelle se caractérise par deux phases : au début des années soixante-dix¹, le modèle behavioriste est définitivement détrôné par le cognitivisme, les critiques du behaviorisme de N. CHOMSKY et les travaux de F. L. TOLMAN, etc. font désormais référence ;

1 Cette évolution se manifeste dans les modifications successives des instructions de 1977, 1978, 1981 et par la conception de nouveaux manuels.

en linguistique le structuralisme génératif-transformationnel de N. CHOMSKY a supplanté le distributionnalisme. Puis, dans les années quatre-vingt¹, influencée par la pragmalinguistique et la théorie des actes de parole, l'approche notionnelle - fonctionnelle se développe en didactique des langues. Au détriment de l'aspect systématique et purement linguistique, la didactique met désormais l'accent sur la langue étrangère comme moyen de communication², dont il s'agit d'acquérir la compétence et ceci dans des situations simulées en classe. Cette démarche est centrée sur ce qu'on appelle désormais "l'apprenant" et ses "besoins spécifiques" ; un apprentissage plus personnalisé et individualisé est postulé³, le problème de la motivation et de l'interaction en classe de langues est posé avec plus d'acuité⁴. Les aspects interculturels de l'apprentissage vont être mis en avant⁵.

Cet élargissement des objectifs va de pair avec une plus grande ouverture, allant au-delà de la seule allégeance à la linguistique. La didactique se veut dorénavant pluri-disciplinaire en interrogeant la psycholinguistique et la pragmalinguistique⁶ et, de nouveau, les sciences de l'éducation. En France, ce

- 1 Voir les instructions de 1985, 1988 et la conception de nouveaux manuels (dès 1983). Voir aussi, par exemple pour l'allemand, la publication des spécialistes en didactiques : M. CANDELIER / M. DINARD / B. HELMLING / D. MACAIRE / J. POITOU / J. ROVEA (1990).
- 2 Voir à ce sujet les travaux du Conseil de l'Europe autour du projet sur l'apprentissage des langues, cf. en l'occurrence *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes* (J. L. M. TRIM et al. 1973). Il a abouti, entre autre, à l'établissement, pour les différentes langues européennes, d'un inventaire lexical de base et d'un catalogue d'actes de parole élémentaires pour la communication, issus d'études de fréquence lexicale. Pour le français, l'ouvrage de référence *Niveau - seuil* (C.R.E.D.I.F.) date de 1976, celui de l'allemand *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache* (de M. BALDEGGER / M. MÜLLER / G. SCHNEIDER / A. NÄF) est sorti en 1980.
- 3 R. GALISSON / H. BESSE (1980) vont jusqu'à prôner l'association de l'enseignant et l'apprenant pour l'élaboration commune d'un projet d'apprentissage. Ainsi la pédagogie des langues pourrait devenir plus "démocratique", plus "humaniste". En Allemagne, la position des travailleurs immigrés et leur apprentissage de l'allemand suscitent plus particulièrement l'attention ; voir par exemple : H. BARKOWSKI (1982), H. BARKOWSKI (1982 et al.). Voir également : E. BONNEAU (1977), G. SOLMECKE / A. BOOSCH (1981), etc. Pour les pays anglo-saxons, voir par exemple : W. M. RIVERS (1976).
- 4 Pour la motivation, voir en Allemagne par exemple les travaux de L. BREDELLA / M. LEGUTKE (s. 1. dir. d. : 1985), etc. Voir également : BRITISH COUNCIL (s. 1. dir. d. : 1981). Pour l'interaction et une approche communicative en classes de langues, voir : L. SCHIFFLER (1980 a), K. SPOUAR (1980), W. LITTLEWOOD (1981), H. G. WIDDOWSON (1981), W. EDMONDSON et al. (1982), GOETHE - INSTITUT (1982 b), H.-J. KRUMM (1982), C. KRAMSCH (1984 a), (1984 b), (1985 a), (1985 b), R. FREUDENSTEIN (1986). Pour la discussion (allemande) du travail en groupe dans la classe de langues, voir plus particulièrement : W. STEINBRECHT (1978) et I. C. SCHWERTFEGER (1977), (1980), (1985).
- 5 Ces travaux s'effectuent surtout en Allemagne ; voir entre autres : GOETHE - INSTITUT (1983), I. HEGELE / G. POMMERIN (1983), J. WOLFF / G. M. TORRES (1983), C. ALIX / C. KODRON (1986), G. NEUNER (s. 1. dir. d. : 1986), etc.
- 6 Cf. par exemple D. MINDT (1978) et U. KARBE (1981).

tournant communicatif a été engagé en premier lieu par la didactique du français, langue étrangère ; les travaux de R. GALISSON et H. BESSE y font référence¹. Regardons maintenant de plus près comment l’approche cognitive, puis l’approche notionnelle - fonctionnelle ont influencé la pratique de classe.

7.2.6.1 L’assouplissement des procédés audiovisuels

Les changements les plus marquants qu’amènent la psycholinguistique et son paradigme cognitiviste sont la réhabilitation de la réflexion grammaticale et la possibilité de recourir, si besoin, à la langue maternelle. Ceci se reflète dans le renouveau de l’analyse contrastive des faits de langue maternelle et de langue cible. Les exercices font davantage appel à “l’auto-structuration réflexive”. Cette nouvelle vision de la phase d’assimilation et de fixation va de pair avec un affinement des exercices faisant appel à toutes les quatre compétences langagières ; des exercices de transformation, d’extension et de conceptualisation prennent le pas sur des exercices fermés d’automatisation d’entraînement intensif (le “drill”) de type behavioriste. Influencée par la théorie des actes de parole, la génération des manuels édités après 1980² fait apparaître des exercices mieux contextualisés, plus communicatifs et aussi une diversification des types d’exercices³ : exercices d’appariement, grilles de compréhension, questionnaires à choix multiples, dialogues tronqués, exercices

- 1 Cf. H. BESSE / R. GALISSON (1980), R. GALISSON (1980), R. GALISSON et al. (1980). Mais il faut aussi citer le numéro spécial de la revue *Etudes de linguistique appliquée* de juillet-septembre 1976 ayant pour titre “Approches d’un français fonctionnel” qui annonce déjà la nouvelle orientation en didactique. Ces travaux vont de pair avec ceux publiés par le C.R.E.D.I.F. et le B.E.L.C. Voir également les critiques face au paradigme audiovisuel dans le numéro 35 (1979) de la revue *Etudes de linguistique appliquée*, appelé “l’autonomie en apprentissage d’une langue étrangère”, voir en l’occurrence les contributions de G. LANGOUËT (1979) et de G. ALVAREZ (1979), etc. Cf. aussi M. PORQUET / R. VIVES (1974), P. CHAIX / C. O’NEILL (1978), E. HARDING - ESCH (s. 1. dir. d. : 1978), C. M. ARMANET (1980), L. THOMAS (1981), L. DICKERSON / D. CARVER (1981), H. HOLEC (1981), C. M. ARMANET / K. OBESE - JECTY (1984), etc. Pour l’Allemagne, voir les travaux réunis in : K.-R. BAUSCH et al. (1982 b), *AKS - RUNDBRIEF* n° 17 (1986) qui mettent aussi l’accent sur une plus grande autonomie de l’apprenant dans le processus d’apprentissage. Voir aussi cet exemple pour l’enseignement de l’allemand en France : C. HULLARD (s. 1. dir. d. : 1988).
- 2 Se fondant sur une certaine tradition dans la critique de manuels de langues, plus particulièrement en Allemagne (cf. H. HEUER / R. M. MÜLLER (s. 1. dir. d. : 1973), cette évolution dans l’édition s’accompagne désormais de l’établissement d’une critique systématique et raisonnée des manuels. Voir par exemple les critiques in : H. REISENER (1978), U. ENGEL et al. (1981), GOETHE - INSTITUT (1982 a), H. BARKOWSKI et al. (1982).
- 3 Voir l’ouvrage-clé en la matière qu’est *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. [= “Inventaire d’exercices pour un enseignement communicatif de l’allemand”] de G. NEUNER / M. KRÜGER / U. GREWER (1981).

de reconnaissance d'erreurs, exercices de développement avec aides lexicales ou points de passages obligés, etc. S'y ajoutent des exercices de réemploi (dirigés, semi-dirigés ou libres), comme le commentaire dirigé, la dramatisation des saynètes, le jeu de rôle...

Tout en maintenant les principaux procédés de la méthodologie audiovisuelle, la technique de l'aide préalable à la compréhension¹ corrige les difficultés rencontrées lors du procédé "direct intégral". Certains méthodologues et auteurs de manuels vont même jusqu'à proposer une phase d'élucidation précédant la première écoute du document de base. A partir de la seule présentation du support visuel, un "débat" pourrait s'instaurer entre élèves pour explorer, voire anticiper la situation du document. Cet assouplissement du séquençement rigide de la phase audiovisuelle² permet une meilleure implication de l'élève. Celui-ci n'est plus un observateur extérieur qui réagit à une situation et la commente, mais un participant qui anticipe une situation communicative. Ainsi, sa créativité est sollicitée, le réemploi de faits de langues connus suscité.

Inspirés par la sociolinguistique et du contextualisme anglais, les méthodologues abandonnent progressivement les dialogues artificiels au profit de situations plus proches de la réalité communicative³. Un matériel plus authentique entre dans les manuels et les salles de classe. Il s'agit de documents écrits et iconographiques plus variés, de textes d'auteurs⁴, d'interviews authentiques, de poésies, etc.

Cette nouvelle articulation du paradigme amène aussi une revalorisation de l'écrit. Il n'est plus considéré comme la seule transcription du langage oral. On commence davantage à reconnaître à l'écrit son organisation fonctionnelle et ses conditions différentes d'utilisations⁵. Elle apporte une distinction plus claire et explicite entre les différentes fonctions possibles du texte :

- document de base : il est le support central de l'unité pédagogique ; il peut s'agir d'un texte écrit, d'un document iconographique, d'un enregistrement...

- 1 Il s'agit d'introduire des aides linguistiques avant la première audition du document de base, nécessaires à la compréhension globale. Cette aide peut aller jusqu'à la traduction des mots difficiles. Ce procédé n'est d'ailleurs pas sans rappeler la méthodologie active et sa phase d'introduction des mots nouveaux avant le travail sur le document.
- 2 Il peut aller jusqu'à l'éclatement du dialogue de base. Certains manuels des dix dernières années font précéder la leçon, le noyau central, de "textes satellites" préparant le contenu et introduisant le vocabulaire de la leçon centrale.
- 3 Ainsi, les manuels commencent à introduire des héros d'une psychologie plus complexe et plus en phase (âge, mentalité, langage...) avec l'apprenant lui permettant une meilleure identification avec le personnage-clé des leçons.
- 4 A partir des années quatre-vingt, des auteurs modernes de littérature de jeunesse prennent une place croissante dans les manuels.
- 5 La discussion autour des niveaux des langues en sociolinguistique s'y reflète également.

- document complémentaire :

- il peut avoir comme but d'apporter des informations supplémentaires d'ordre culturel, et ceci à travers des textes informatifs, des plans, des extraits de textes d'auteurs, de textes historiques, des bandes dessinées ;
- il peut aussi avoir un but plus linguistique et servir à fixer des faits de langue de la leçon à travers une expression semi-guidée, etc.

La fonction même de l'image subit une transformation. Elle sort du carcan où la méthodologie audiovisuelle de la première génération l'avait enfermée¹. Au-delà de la réplique obligatoire du texte enregistré, elle peut, comme c'était déjà le cas dans la méthodologie active, être un déclencheur verbal, soit dans une première phase d'élucidation, soit dans le réemploi de structures linguistiques connues ; elle peut aussi servir de support ethnographique et culturel, etc. Par ailleurs, le codage de l'image audiovisuelle s'améliore, les signifiants étant mieux visualisés. "L'image - réplique" est remplacée par "l'image situationnelle" ne représentant plus un seul énoncé - phrase mais la situation globale dans laquelle la réplique se trouve. Une plus large part d'interprétation est offerte à l'élève, allant dans le sens de sa plus grande implication.

L'approche notionnelle - fonctionnelle amène un nouveau concept de la progression. A celle purement grammaticale et linguistique² s'ajoute une progression par actes de parole. Les champs lexicaux sont regroupés par "intentions communicatives"³ et, par leur valeur situationnelle, permettent le réemploi plus fréquent dans différentes leçons. Ainsi, la progression linguistique linéaire est doublée d'une progression en spirale. A la compétence purement linguistique s'ajoute la compétence communicative. Il ne suffit plus de maîtriser les seules structures linguistiques, l'élève doit savoir les employer d'une manière appropriée dans différentes situations données⁴. Ce débat amène aussi une distinction plus nette entre le savoir linguistique actif et passif, c'est-à-dire ce que l'apprenant doit pouvoir employer et ce qu'il doit seulement être capable de reconnaître.

- 1 D'ailleurs, la projection d'images est progressivement délaissée au profit d'un cache que l'élève met, au moment de l'audition, sur la partie "texte" de la leçon.
- 2 Nous nous permettons de rappeler que les recherches en linguistique, en l'occurrence celles des structuralistes de la grammaire générative sur les étapes de l'apprentissage d'une langue, n'ont pas pu aboutir jusqu'à présent pour établir scientifiquement ce qu'est une progression linguistique dans l'acquisition d'une langue. Voir aussi la discussion didactique au sujet de la progression in : J. APPEL / J. SCHUMANN / D. RÖSLER (1983), auteurs proches du courant allemand "Sprachlehr- und Sprachlernforschung".
- 3 Exemples : exprimer un désir, un refus, ses sentiments... prendre position...
- 4 Des tentatives voient le jour pour concevoir une grammaire dite pédagogique correspondant aux nouveaux objectifs. Elles demeurent, à ce jour, à un niveau heuristique.

Le concept psycholinguistique d'interlangue apporte en didactique une révision du traitement de l'erreur. Celle-ci est désormais considérée comme faisant partie de l'étape intermédiaire (interlangue), mais nécessaire à la construction de la langue - cible, et conduit à l'abandon du "tout corriger". L'établissement d'une typologie des erreurs permet à l'enseignant de mieux cibler et de varier les stratégies de corrections ; la réflexion grammaticale à partir de l'erreur s'intensifie en classe de langues. La dominance de l'enseignant dans l'interaction du groupe-classe se trouve allégée. Ce nouveau concept de l'erreur fournit également à la didactique des arguments valides pour permettre la mise en place de travaux de groupes dans les classes de langues.

Dans le sillage de l'approche notionnelle - fonctionnelle, la réflexion pédagogique gagne du terrain, donnant une nouvelle impulsion aux pratiques de classe. Celle-ci est considérée maintenant comme une situation d'apprentissage collectif où le groupe est pris davantage en compte. Des techniques de groupe font leur entrée dans la classe de langues, les apprenants sont davantage sollicités pour participer à la gestion de leurs apprentissages, au choix des sujets à traiter et à l'organisation du travail¹ ; il y a une plus grande ouverture sur l'extérieur (documents authentiques, échanges, etc.). Aussi les spécialistes recommandent-ils une fabrication plus "artisanale" des matériaux didactiques, en fonction des besoins du groupe d'apprenants. Ces dernières années, la réflexion sur le processus de l'apprentissage (la gestion mentale par exemple²) ainsi que des objectifs "interculturels" attirent plus particulièrement l'attention des méthodologues.

Le nouveau rapprochement de la méthodologie audiovisuelle à la pédagogie se caractérise non seulement par des emprunts aux concepts (américains) de créativité (tels que l'introduction de jeux de langue, de jeux de rôles, etc.³), mais aussi, au début des années soixante-dix, par une référence à la pédagogie par objectifs. Les instructions suivent désormais un découpage minutieux du code formel de la langue en quatre savoir-faire langagiers indiquant exactement les objectifs à atteindre et à évaluer. L'influence croissante de concepts pédagogiques se fait également ressentir, à partir des années quatre-vingt, par la

- 1 A ce sujet, nous renvoyons aux ouvrages déjà cités de R. GALISSON et de H. BESSE. Pour l'Allemagne, voir aussi les travaux de l'un des fondateurs du "Sprachlehr- und Sprachlernforschung" H.-J. KRUMM (1974) et (1982) sur la classe de langues comme lieu d'interaction et sur la formation des enseignants. L'auteur part d'un point de vue résolument pédagogique.
- 2 En pédagogie, les recherches d'A. de LA GARANDERIE font référence : A. de LA GARANDERIE (1989 b), A. de LA GARANDERIE (s. 1. dir. d. : 1991 a), (s. 1. dir. d. : 1991 b). Rappelons les premiers travaux en langues sur la gestion mentale : S. MICHEL-VALETTE (1991), H. ROZES (1991), R. DUBREUIL (1991), SCHLEMMINGER (1995).
- 3 Voir par exemple la bibliographie de M. GOETHALS (1977) et les travaux de R. GOEBEL (1979), K. KLEPPIN (1980), J. WAGNER (1979), (1983), N. BEHNE (1985) chercheurs tous issus ou proches du courant "Sprachlehr- und Sprachlernforschung".

reconnaissance de différents types d'apprenants¹, par l'introduction d'éléments de la pédagogie différenciée, adaptée aux besoins et compétences des différents niveaux des élèves². Les méthodologues proposent des techniques d'apprentissage selon les niveaux d'âges, l'introduction de l'enseignement assisté par ordinateur (l'enseignement programmé, des programmes-auteurs...), donnant à l'élève une plus grande autonomie. Le travail de groupes est prôné³ et même des éléments d'une pédagogie de projet voient le jour à travers des actions interdisciplinaires, telles que les P.A.E. (Projets d'Actions Educatives). L'évaluation n'est plus exclusivement sommative, des tentatives d'évaluations formatives voient le jour⁴. Tous ces éléments sont le signe d'une plus grande différenciation et d'une meilleure articulation du paradigme audiovisuel.

Cette évolution générale se répercute aussi sur les manuels du second cycle. Elle se ressent surtout dans la variété des documents et des possibilités de leurs exploitations⁵. Le manuel laisse une plus grande liberté à l'enseignant dans le choix des actes pédagogiques. De plus, selon la formation initiale de ce dernier, les méthodes d'enseignement peuvent être très variables. De nombreux enseignants s'inspirent toutefois directement des procédés et techniques prônés par la méthodologie audiovisuelle.

Malgré un certain assouplissement de l'unité didactique, nous pouvons encore retenir un schéma de base pour la mise en place d'une unité pédagogique :

- aide préalable à la compréhension,
- vision - audition simultanée de l'ensemble du dialogue de base [livre fermé],
- reconstitution narrative et collective du contenu global et élucidation,

1 Il s'agit de types d'apprenants à dominance auditive ou visuelle, à compréhension analytico-séquentielle ou globale, se référant à la langue maternelle ou à l'application consciente du code grammatical, etc. Nous rappelons à ce sujet les travaux fondamentaux en pédagogie d'A. de LA GARANDERIE (1989 b).

A l'origine de cette typologie se trouve la psychologie cognitive et ses recherches très pointues sur les différents modes de traitements d'informations et leurs bases neurophysiologiques, leur latéralisation dans les deux hémisphères cérébrales, etc.

2 Pour l'Allemagne cf. en l'occurrence R. GOEBEL (1981). Voir aussi cet exemple pour l'enseignement de l'allemand en France : B. MILLET / A. PONTES (1988).

3 Mais il se heurte souvent aux objectifs à dominante linguistique du cours de langues. Cependant, les analyses interactionnelles du cours de langues ont montré que le travail en groupes met en place des stratégies interactionnelles d'apprentissage et de communication que le cours magistral ne peut offrir. Cf. G. MOSKOWITZ (1970), I. C. SCHWERTFÉGER (1977), etc.

4 Cf. par exemple *L'évaluation. Actes du Séminaire organisé par le C.R.A.P.E.L. et le C.D.L.* (1980), S. BOLTON (1987).

5 Toutefois, la technique audiovisuelle s'y limite souvent à l'enregistrement du texte de base.

- audition fractionnée : répétition, reconstitution individuelle ou collective,
- lecture individuelle ou collective du dialogue [livre ouvert],
- séquence lexicale et grammaticale,
- transfert,
- évaluation.

7.2.6.2 Le retour du cognitif

L'ajustement du paradigme audiovisuel est manifeste. La didactique prend conscience que le cours de langues constitue un champ multi-factoriel dont l'analyse exige une approche pluridisciplinaire. Tout en gardant comme référence la linguistique et ses différentes branches, elle sollicite, de nouveau, la pédagogie. L'allégeance à la linguistique, en l'occurrence à la grammaire transformationnelle et générative de N. CHOMSKY s'amointrit ; il n'y a plus que très peu de tentatives de l'intégrer dans l'enseignement des langues. J. BENDER (1979 : 40 - 76)¹ a montré son échec dû, en grande partie, à l'utilisation inadaptée des concepts chomskiens dans une grammaire scolaire. Cependant de nombreux travaux de recherche pour une grammaire didactique sont tentés sans pour autant aboutir à un résultat concret et convainquant². Quant au fondement du concept de l'apprentissage, l'approche mentaliste de N. CHOMSKY sert toujours de référence, réfutant le modèle behavioriste.

Sans nul doute, la nouvelle articulation du paradigme audiovisuel conduit à une ouverture de l'enseignement des langues. La dissolution progressive du schéma audiovisuel rigide et l'abandon de l'intégration didactique autour du seul support audiovisuel facilitent une conduite de la classe comprenant des interactions autres que le questionnement professoral et la répétition - récitation. Cette valorisation de l'apprenant se reflète aussi dans une plus grande individualisation des apprentissages : progression personnalisée, auto-évaluation. ..

- 1 J. BENDER, linguiste et didacticienne issue du courant "Sprachlehr- und Sprachlernforschung", est connue pour ces travaux sur les paradigmes de l'enseignement des langues vivantes en Allemagne.
- 2 Voir les travaux suivants pour l'anglais : C. N. CANDLIN (1973), S. P. CORDER (1974), pour le français : B. CAPET / J.-P. DUMAS (1973), W. BORNER / K. VOGEL (1976), H. CHRIST (1977), pour l'allemand : K.-D. BÜNTING (1970), pour l'espagnol : R. IBANEZ (1972), pour le russe : V. LEHMANN (1979).
Pour l'état de la recherche et sa critique, voir : K.-R. BAUSCH (s. 1. dir. d. : 1979), D. MINDT (1978), A. RAASCH (s. 1. dir. d. : 1983), etc. La discussion à propos d'une grammaire didactique a plus particulièrement lieu en Allemagne dans le cadre du courant "Sprachlehr- und Sprachlernforschung", mais aussi en France comme les publications le montrent.

La tendance à une plus faible intégration didactique autour des procédés audiovisuels peut aussi mener à la résurgence de méthodes très traditionnelles. Certains enseignants, irrités par l'évolution rapide du paradigme audiovisuel, n'hésitent pas à franchir le pas des textes authentiques selon la méthodologie audiovisuelle aux textes d'auteurs selon la méthodologie "grammaire - traduction". A leur décharge, on peut dire que la nouvelle articulation du paradigme met en retrait les procédés directs et intuitifs, tant valorisés par la méthodologie directe et audiovisuelle de la première génération, mais qui ont aussi provoqué le plus de résistances de la part des enseignants. De plus, les manuels laissent aujourd'hui souvent le choix des procédés et techniques. Il est même fréquent que différentes théories de l'apprentissage et concepts linguistiques, la plupart du temps non explicités, cohabitent dans un même ouvrage scolaire, ce qui n'est d'ailleurs pas pour rassurer l'enseignant dans sa classe...

Comme nous l'avons montré, les travaux paradigmatiques de la méthodologie audiovisuelle évoluée se réfèrent à la pragmatolinguistique et à la théorie des actes de parole. Ces emprunts ne sont cependant pas sans poser quelques problèmes épistémologiques. Autant les concepts-clés, tels que la situation de communication, la compétence linguistique, etc. ont un caractère virtuel et relèvent du descriptif, autant le domaine de l'enseignement est, par son essence même, de l'ordre du normatif et se situe dans le domaine du langage et de la performance. Un seul exemple suffit pour résumer la problématique : réduire le langage parlé à sa fonction d'énoncé dans un acte de parole lui ôte toute dimension de l'implicite véhiculé par les gestes, la situation concrète, etc. Dans les dialogues de base, ce réductionnisme se manifeste souvent dans une surdétermination verbale de la situation simulée. Une absence de cohérence discursive des dialogues en est le résultat. Un autochtone, dans la même situation, parlerait d'une manière beaucoup moins explicite que ne le font les personnages du manuel.

Cette observation se rapproche sensiblement de ce que nous avons dit au sujet du structuralisme linguistique et corrobore notre critique : la transposition de concepts de la linguistique dans l'enseignement n'a qu'une valeur limitée pour conceptualiser, voire améliorer la pratique des classes. Cet argument est encore étayé par le fait, qu'historiquement, la méthodologie audiovisuelle a procédé souvent à une théorisation a posteriori pour justifier l'utilisation de certains concepts et procédés¹. La didactique aura comme tâche de développer ses propres concepts et de les théoriser à partir des recherches sur le terrain, dans les classes de langues. Certains travaux, par exemple ceux de l'approche volontariste, vont dans ce sens. Ils essaient de valoriser la spécificité du champ

1 Cf. aussi C. PUREN (1988 : 349).

de recherche qu'est l'apprentissage guidé d'une langue étrangère et de définir ce que signifie, dans ce cadre, une situation de communication, un énoncé, etc.

Somme toute, l'accommodation du paradigme audiovisuel, tout en amenant une certaine ouverture dans les pratiques d'enseignement, ne manque pas de susciter des appréhensions et des critiques. Les nouveaux apports des sciences de référence évitent, certes, que la didactique ne se confine dans des méthodes mono-causales et simplistes. Mais outre un questionnement épistémologique, ils révèlent le danger de concepts didactiques additifs.

Certains chercheurs, comme C. PUREN (1994), parlent même d'un éclectisme méthodologique suggérant par là l'avènement d'un changement du paradigme didactique. Cet éclectisme, constitue-t-il seulement une argumentation discursive pour éviter de reconnaître de l'échec du paradigme actuel ou est-il vraiment annonciateur d'un nouveau paradigme ? Le débat reste à mener...

L'absence de solutions définitives et une certaine dissolution du paradigme audiovisuel sont probablement des raisons qui font surgir, plus particulièrement à partir des années quatre-vingt, des méthodologies dites non conventionnelles.

7.3 Des méthodologies et approches non conventionnelles¹

Nous entendons par “méthodologies et approches non conventionnelles” celles qui ne sont pas reconnues par l'enseignement officiel, c'est-à-dire qui ne sont pas répertoriées par les instructions et programmes scolaires et ne relèvent pratiquement d'aucune pratique scolaire en France. Ceci n'empêche pas, comme nous le verrons, qu'il y ait des méthodologues et didacticiens qui prônent certaines d'entre elles. Ces méthodologies, parfois aussi appelées “méthodes alternatives” ou regroupées sous le terme générique de “superlearning”, viennent, à l'exception de la suggestopédie, des Etats-Unis. Elles ont été développées pour la plupart dans les années soixante - soixante-dix, souvent dans des situations privilégiées d'apprentissage : sélection des participants selon les critères de motivation et du volontariat, groupes à effectifs réduits, souvent

1 Nous nous permettons d'indiquer un certain nombre d'articles-clés faisant état d'une approche critique des didactiques non conventionnelles et qui sont peu connues en France. Voir entre autres : BLEYHL, W. (1982), (1984), (1989), I. DIETRICH (1982 b), (1983), (1989 a), (1989 b), (1990), R. GOEBEL (1982), W. KNIBBELER / M. BERNARD (s. l. dir. d. : 1984), H.-J. KRÜMM (1982), F. REIL (1983), J. C. RICHARDS, / T. S. RODGERS (1986), I. C. SCHWERTFEGER (1983), (1984), G. SOLMECKE (1985), E. W. STEVICK (1976), E. W. STEVICK (1980), C. A. YORIO et al. (s. l. dir. d. : 1979). Pour des références bibliographiques concernant les différentes méthodologies, nous les mentionnerons au fur et à mesure que nous présenterons ces dernières dans les paragraphes suivants.

en cours intensifs ; le groupe-cible se compose presque exclusivement d'adultes qui se trouvent soit en formation continue, soit dans le cadre d'une formation universitaire initiale.

Ces méthodologies ont obtenu une certaine audience en Europe de l'ouest au début des années quatre-vingt. Les plus connues sont la suggestopédie, le "Community Language Learning", le "Silent Way", le "Humanistic Approach", le "Total Physical Réponse". Elles trouvent toutes, sauf le "Silent Way", leur point d'ancrage dans le déficit le plus flagrant de la méthodologie audiovisuelle, l'aspect psychopédagogique de l'apprentissage.

Nous présenterons la suggestopédie et l'approche de "Community Language Learning" d'une manière détaillée parce que nous sommes en présence d'une documentation ample avec des consignes précises d'enseignement et des pratiques liées ; des autres, nous parlerons plus brièvement.

7.3.1 La suggestopédie¹

Cette méthodologie nous vient des expériences faites par le psychologue bulgare G. LOZANOV à l'université de SOFIA dans les années soixante. Ses travaux commencent à être plus connus en Europe de l'ouest au milieu des années soixante-dix. L'objectif prioritaire de G. LOZANOV est de mobiliser les capacités inconscientes de l'action langagière et celles de l'apprentissage. Il se réfère pour cela à des expérimentations en hypnose et en relaxation, au psychodrame, au jeu de rôles et à la théorie de l'inconscient.

Au niveau de la langue, qui est conçue comme une pratique essentiellement orale, il met l'accent sur ses aspects psycholinguistiques et non-verbales. Font partie de la parole le timbre, le rythme, les intonations, les modulations de la voix, les gestes, attitudes corporelles et autres signes non verbaux, puis l'empathie et toute la partie inconsciente de l'action langagière.

En théorie de l'apprentissage G. LONZANOV s'inspire directement du modèle behavioriste de PAVLOV : G. LONZANOV veut activer les réserves fonctionnelles de l'individu, telles que la mémoire profonde. Comme leur fonctionnement est inconscient, il fait appel au réflexe conditionné non

1 Pour ne nommer que les publications les plus importantes à ce sujet : G. LOZANOV (1978), (1984), R. W. BUSHMANN / H. S. MADSON (1976), D. SCHUSTER et al. (1976), S. OSTRANDER / L. SCHROEDER (1979), E. J. MANS (1981), R. GALISSON (1983), J. LEREDE (1983), R. S. BAUR (1982 a), (1982 b), R. S. BAUR (1984), L. DHORITY (1986), I. DIETRICH (1990), K. G. HINKELMANN (s. l. dir. d. : 1986), L. SCHIFFLER (1987), (1989).

spécifique à travers des stimuli subliminaux auditifs et visuels, tels que le chuchotement, la musique classique, etc. Pour conditionner ce réflexe, il suit un modèle psychodynamique d'états phasiques : l'inhibition - activation - veille passive.

7.3.1.1 La valorisation des procédés passifs

Dans la présentation des faits linguistiques et pour une partie de l'assimilation, la suggestopédie abandonne l'approche directe. L'apprenant prend contact avec le document en présence de sa traduction. L'objectif est de contourner les inhibitions que provoque l'inconnu linguistique. C'est ainsi que l'explication du lexique nouveau passe en grande partie par la traduction.

La première étape (phase 1 et 2) de l'apprentissage, l'assimilation des faits nouveaux, est un passage très prolongé et reste pour des raisons psychopédagogiques, exclusivement passive. La technique privilégiée est la suggestion indirecte, elle fait appel à ce que G. LONZANOV appelle le "subliminal périphérique", tel que la voix, le regard, les mimiques et la musique. Les stimuli suggestifs doivent provoquer une inhibition partielle et volontaire des fonctions conscientes, c'est-à-dire de l'attention, de la volonté, du jugement critique et de la mémoire volontaire, afin d'activer les capacités et fonctions plus inconscientes de la mémoire.

La troisième phase, "l'activation", rejoint des procédés traditionnels de répétitions et d'imitations actives, accompagnés de techniques pédagogiques, telles que le travail en petits groupes, le jeu, etc. Une unité pédagogique se compose de la manière suivante (conçue pour un groupe de 12 étudiants, cours intensif, chacun entre 1h 1/2 et 3 h.) :

PHASE 1 (présentation du document) :

- audition : le professeur fait la lecture expressive du dialogue phrase par phrase, précédée à chaque fois de la traduction, les apprenants sont en présence du texte et de sa traduction ;
- audition : nouvelle lecture de phrases importantes du dialogue par le professeur ;
- élucidation (lexicale et grammaticale) en langue maternelle ;

PHASE 2 (dite "phase de concert") :

- audition sur fond musical : lecture lente, très articulée du professeur en s'adaptant au rythme de la musique classique ; les étudiants suivent le texte et sa traduction (durée : environ 30 min.) ;

- audition (livre fermé) : sur fond de lecture qui suit étroitement le rythme de la musique, les apprenants, en position de relaxation, écoutent la musique classique (durée : environ 20 min.) ;

PHASE 3 (pendant les cours suivants) :

- lecture (partielle) du dialogue par le professeur, accompagnée par des exercices “communicatifs” : jeux de rôles préparés à deux, à plusieurs ; jeux linguistiques ; chants...

- travail d’explication grammaticale en petits groupes à partir des questions du professeur ;

- (éventuellement) lecture collective et traduction des dialogues ;

- expression libre ;

- contrôle des acquisitions.

7.3.1.2 Les points d’ancrage de la suggestopédie

L’époque de l’élaboration des procédés suggestopédiques, les années soixante, est aussi celle du nouveau paradigme audiovisuel. Au-delà des concepts-clés et techniques propres à la suggestopédie, issus du behaviorisme soviétique et de la psychothérapie, la méthodologie audiovisuelle de la première génération y a laissé ses traces. Nous retrouvons dans l’approche suggestopédique les mêmes déficits que ceux constatés dans le paradigme audiovisuel de ses débuts :

- le texte se réduit à sa fonction de transcription graphique du dialogue ;

- le problème du passage à l’écrit n’est pas abordé ;

- la suggestopédie est essentiellement développée pour le niveau I de l’apprentissage ;

- un concept très formaliste de la langue, etc.

Par rapport au paradigme dominant de son époque, la suggestopédie est cependant en avance en ce qui concerne son approche pédagogique, en l’occurrence les techniques de groupes et la mise en place du cadre de l’apprentissage :

- le centrage sur l’apprenant et son implication affective dans le processus d’apprentissage ;

- le concept de l’erreur et le renforcement langagier positif : le professeur évite de reprendre une erreur dans l’instant, il ne fait que répéter une bonne réponse ;

- un cadre peu normatif : pas de notation, etc.

Une certaine influence de la psychothérapie de groupes et de la dynamique de groupe, modèle rogerien, n'est pas absente de cette approche. Le comportement face à l'erreur anticipe ce que les recherches en interlangue vont prôner comme concept dans les années soixante-dix.

En suggestopédie, nous constatons une très grande intégration didactique des différents actes pédagogiques autour de la "phase de concert" et de sa technique de suggestion indirecte. L'assimilation des faits linguistiques met en exergue un seul procédé qui, de surcroît, est passif : l'audition suggestive. L'activité suggestive conforte, voire augmente considérablement la position (déjà traditionnellement) dominante de l'enseignant et ceci tant au niveau verbal que non verbal. Elle met l'apprenant dans une situation régressive¹, élément-clé de la technique suggestive.

Du point de vue du paradigme didactique dominant, la méthodologie suggestopédique constitue néanmoins une combinaison fort hétérogène, voire hétérodoxe de techniques d'enseignement. La présentation et l'explication des faits linguistiques (phase 1) rappelle l'approche de la méthodologie "grammaire - traduction". Elle se situe en défaut par rapport aux procédés directs prônés depuis le début du siècle. La phase 2, par sa présentation du nouveau document, suit plutôt une approche globale, connue des techniques audio-orales. Mais étant exclusivement passive, cette phase est en opposition avec tous les procédés actifs qu'ont proposés les différentes méthodologies modernes pour la phase d'assimilation. Seule la phase 3, phase de fixation et de transfert, correspond à des procédés connus de la méthodologie active et audiovisuelle actuelle : des techniques d'imitation et de réemploi oraux sous forme de dramatisation, jeux de rôles, etc. L'introduction des faits grammaticaux ne semble pas très codifiée. D'après ce que les différents auteurs présentent comme documents, les procédés intuitifs semblent dominer ; le professeur suscite par son questionnement une réflexion grammaticale.

Cette association de procédés relevant de paradigmes didactiques différents n'est pas en soi un critère qui invaliderait la suggestopédie en classe de langues. Les paradigmes successifs de la didactique se sont constitués, eux aussi, en se référant à diverses sciences ou techniques, en empruntant leurs concepts et méthodes. La suggestopédie, comme nous l'avons vu, trouve ses références dans des concepts behavioristes et psychodynamiques. C'est sur ce dernier point que

1 De nombreux critiques de la suggestopédie avancent le risque d'une infantilisation, voire d'une manipulation subtile de l'apprenant que provoquerait l'inhibition des fonctions conscientes ; ce risque serait d'autant plus grand qu'au niveau du groupe aucun contre-poids n'est prévu. Cette crainte nous semble être exagérée compte tenu des très longues phases (4 sur 6 heures) de fixation et de transfert qui se passent sous forme dialoguée entre enseignant et élèves.

nous devons insister davantage pour comprendre la raison pour laquelle le paradigme dominant de la didactique est réfractaire à l'intégration d'une telle approche.

Les inhibitions face à l'apprentissage sont un phénomène que chaque enseignant peut observer quotidiennement. Il attire d'autant plus l'attention des praticiens et des méthodologues qu'une population d'élèves de plus en plus hétérogène entre dans les écoles. La suggestopédie a tenté d'apporter une solution à ce problème, contrairement aux différents paradigmes de la didactique qui n'ont pratiquement pas tenu compte des aspects psychodynamiques de l'apprentissage. Pour dépasser les résistances de l'élève face à la langue étrangère, les méthodologies officielles les plus récentes ont tout au plus introduit des éléments ludiques et des stimuli didactiques, tels qu'une présentation plus avenante des documents, des personnages, suscitant une meilleure adhésion des jeunes, etc. Cependant, nous ne pouvons pas affirmer que, le paradigme dominant, la méthodologie audiovisuelle ait réellement pris conscience du problème. Compte tenu de ses concepts-clés et ses références scientifiques, la dimension inconsciente du langage et de son apprentissage se situe hors de son champ de vision. Pour parler avec Th. S. KUHN, il est donc tout à fait cohérent que les procédés proposés par la suggestopédie n'entrent pas dans les normes des solutions acceptées par le paradigme audiovisuel.

Hormis cette discussion épistémologique, la question de la validité des techniques suggestopédiques peut être soulevée, à savoir si elles constituent une réponse appropriée au problème posé. Ne renforcent-elles pas une pratique très individualisante de l'apprentissage autant que l'attitude passive de l'apprenant ? L'aspect interactionnel de toute communication et également de tout apprentissage réussis semble être, au moins dans les phases initiales, négligé au profit d'une visée d'imprégnation subliminale des faits de langues. Nous en voulons pour preuve l'importance que donnent les méthodologues suggestopédistes à la mémorisation et à la capacité de retenir le lexique¹. Les résultats obtenus semblent certes être probants² et justifier l'approche. Cela dit, cette manière de concevoir et de faire apprendre une communication interactive réduit celle-ci à une utilisation formelle du code linguistique, malgré les apports ludiques et emphatiques introduits dans la phase 3. Les sujets testés savent-ils réellement communiquer, sont-ils capables d'un réemploi des structures apprises ou seulement de réciter la liste de mots retenus ? La tendance à une conception très réduite de la langue est encore corroborée par les documents utilisés. Les

1 La variation lexicale est d'ailleurs très élevée ; pour les 10 premiers dialogues, elle est de 1800 - 2000 mots nouveaux. Cf. J. LEREDE (1987). Cf. aussi les recherches de L. SCHIFFLER (1989) à ce sujet.

2 Voir les évaluations docimologiques de mémorisation in : R. GALISSON (1983) et J. LEREDE (1987).

dialogues de 1976 - 1979, les seuls dont nous disposons, correspondent à ceux de la première génération de la méthodologie audiovisuelle. Ils révèlent un langage artificiel, sont redondants au niveau communicatif, etc.¹.

Dans toutes les expériences, le succès de la suggestopédie, c'est-à-dire la capacité de mémorisation, est manifeste. Toutefois, il semble être dû autant aux procédés suggestifs qu'aux conditions excellentes d'apprentissage : cours intensifs, petit nombre de participants, motivés et volontaires, pour la plupart des apprenants adultes.

Cette méthodologie a joui, sans aucune expérimentation préalable en France, d'un accueil relativement favorable dans les milieux didactiques universitaires². En effet, la suggestopédie répond à un certain nombre de questions que les paradigmes dominants n'ont pas su résoudre. L'attraction qu'elle exerce sur certains chercheurs est due en grande partie à sa démarche scientifique. Dans la mise en place des expérimentations et évaluations, G. LOZANOV suit une méthodologie positiviste rigoureuse, empruntant des méthodes à la psychologie expérimentale³. Un autre atout de la suggestopédie consiste en les liens étroits et explicites qu'elle entretient avec le paradigme audiovisuel. D'une manière explicite, elle intègre dans sa méthodologie certains de ses procédés et techniques de classe ; elle reprend même à son compte certains concepts fondamentaux, tels que le modèle structuraliste de la langue. Malgré certaines solutions (encore) non recevables par la méthodologie audiovisuelle, voilà de nombreux éléments qui, dans une crise latente du paradigme didactique dominant, confèrent à l'approche suggestopédique, au moins dans le débat théorique, une position de relative force.

- 1 Pour le français langue étrangère, le manuel "Voix et images de France I" a été initialement utilisé en suggestopédie.
- 2 Pour la France : R. GALISSON (1983), pour l'Allemagne : L. SCHIFFLER (1989), pour le Canada : J. LEREDÉ (1987), etc.
- 3 Mise à part notre critique du caractère limité d'une démarche positiviste en évaluation (par exemple la réduction de la performance communicative à la capacité de mémorisation, etc.), nous devons relever le fait que la suggestopédie est l'une des rares méthodologies qui se soumette à des procédés d'évaluation.

7.3.2 “Community Language Learning”¹

7.3.2.1 La dominance de la dynamique du groupe

Le “Community Language Learning” est une approche venant des Etats-Unis et dont les idées-clés s’inspirent directement de concepts psychothérapeutiques et de dynamique de groupes d’obéissance rogerienne. Les spécialistes du “Community Language Learning” essaient de transposer ces principes et méthodes à l’enseignement des langues étrangères. L’accent est mis sur l’aspect groupal de l’apprentissage. C’est moins la langue elle-même qui est au centre des études, que la dynamique entre apprenants ; elle est le support de la communication groupale. L’échange se base par conséquent beaucoup sur des messages spontanés, emphatiques, personnels, etc.

Un tel concept entraîne aussi un changement fondamental du rôle de l’enseignant. Il n’est plus celui qui, d’une position dominante, transmet un savoir ou savoir-faire linguistiques. Il est considéré comme “facilitateur” ou conseiller (“counsellor” en anglais) de la communication dans le groupe. Dans la situation d’apprentissage, il se trouve à l’extérieur du cercle que forme le groupe d’apprenants. A la demande de celui-ci, il peut apporter des aides linguistiques afin que l’échange s’effectue plus aisément. Le participant n’est plus un simple apprenant, mais, dans la lignée des concepts psychodynamiques de C. ROGERS, un “client”. Le rapport inégal “conseiller” - “client” doit s’atténuer au fur à mesure que ce dernier acquiert une plus grande autonomie linguistique. Les conversations groupales sont enregistrées et transcrites pour servir de base à l’analyse des erreurs.

Comme presque dans toutes les méthodologies non conventionnelles, la langue maternelle prend également une place importante dans l’approche de “Community Language Learning”. En début de l’apprentissage, l’apprenant dit son énoncé en langue maternelle au “conseiller” qui le rend en langue étrangère. Les procédés directs, chers à pratiquement tous les paradigmes didactiques dominants, n’y sont pratiqués que progressivement, au fur à mesure que l’apprenant maîtrise davantage la langue-cible. L’argumentation avancée pour justifier cette démarche est d’ordre psychodynamique. Il s’agit de contrecarrer la frustration et les inhibitions face à la langue étrangère. Pour les mêmes raisons, la correction linguistique n’est introduite que lorsque l’apprenant est capable de la “supporter”. De par ses origines, cette approche privilégie l’expression orale sans qu’on puisse parler d’utilisation de procédés oraux, tels que la didactique les connaît.

1 Les principales publications à ce sujet sont : P. LA FORGE (1971), R. M. GALLAGHER (1973), C. A. CURRAN (1976). A notre connaissance, il n’y a pas eu de descriptions d’expériences du “Community Language Learning” en Europe.

Les outils didactiques habituels, comme l'utilisation systématique de manuels, de documents iconographiques, etc., sont également absents de cette approche. A travers la transcription, le groupe se fabrique lui-même son manuel, selon ses besoins et son niveau. Il n'y a plus non plus d'unité d'apprentissage bien délimitée, mais seulement un schéma indiquant des consignes de comportement pour l'enseignant. Nous les reproduisons ci-dessous.

Règle groupale : le "client" parle aux autres membres du groupe toujours en langue étrangère ; il peut utiliser la langue maternelle lorsqu'il s'adresse au "conseiller".

(Chaque étape se termine par une phase d'analyse de l'enregistrement des séances, et par un relevé des mots et structures nouveaux.)

ETAPE I :

- le "client" communique au "conseiller" ce qu'il veut dire au groupe. Le groupe écoute, sans participer ;
- le "conseiller" reprend, en langue étrangère et d'une manière simple et neutre, les idées du "client" ;
- le "client" s'adresse maintenant au groupe et lui présente ses idées en reprenant les énoncés du "conseiller" ; celui-ci l'aide au niveau phonétique et dans la mesure où "le client" manque de mots.

Etape II :

- le "client" communique d'abord au "conseiller" ce qu'il veut dire au groupe ; le groupe écoute, sans participer ;
- puis, il s'adresse au groupe ;
- le "conseiller" intervient seulement lorsque le "client" hésite ou le lui demande ; le "conseiller" propose alors des énoncés en langue étrangère.

Etape III :

- le "client" s'adresse directement au groupe ; celui-ci doit maintenant être capable de le comprendre en langue étrangère sans passer par la langue maternelle ;
- le "conseiller" intervient seulement lorsque le client hésite ou le lui demande.

Etape IV :

- le "client" utilise des structures complexes, parle librement et sans hésiter ;
- le "conseiller" intervient maintenant d'une manière directe et immédiate lorsqu'il constate des fautes grammaticales, de prononciation, ou lors de constructions difficiles ; le client peut supporter ces critiques linguistiques.

Etape V :

- le “client” utilise des structures complexes, parle librement et sans hésiter ;
- le “conseiller” intervient maintenant d’une manière directe et immédiate lorsqu’il constate des fautes grammaticales, de prononciation, ou lors de constructions difficiles ; il propose aussi des alternatives, des constructions plus souples ; le “client” peut supporter ces critiques linguistiques ;
- le “client” peut désormais devenir lui-même “conseiller”.

7.3.2.2 L’absence de procédés d’enseignement

Cette approche non conventionnelle est la seule qui tient réellement compte du fait qu’étudier une langue étrangère dans un cadre institutionnel est un processus où l’aspect groupal est un facteur important de l’apprentissage. Le “Community Language Learning” essaie d’intégrer, certes d’une manière quelque peu volontariste, ces facteurs d’ordre affectif et psycho-dynamique. La position de l’enseignant et ses interventions (d’aide et de correction) évitent une situation d’échec et favorisent l’expression personnelle des apprenants. Ces aspects de l’apprentissage commencent aussi à attirer l’attention des spécialistes de la méthodologie audiovisuelle. Les récentes réflexions manifestent l’intérêt que ses facteurs suscitent¹. Malgré cette relative prise de conscience, les ajustements du paradigme audiovisuel restent minimes, comme nous l’avons vu.

Par rapport aux concepts-clés du paradigme dominant de la didactique, la pratique du “Community Language Learning” ne peut être considérée que comme une dissolution de la suite raisonnée d’actes pédagogiques, au profit de la mise en scène d’une situation d’interaction groupale et d’une évolution dans l’autonomie de l’apprenant. Il n’y a plus de stratégies d’enseignement à proprement parler. Tout ce qui relève de la conception d’une progression linguistique continue, de l’assimilation, de la fixation et du transfert de nouveaux faits linguistiques est laissé aux soins du groupe. Cette approche confère aux apprenants la totale responsabilité dans l’organisation des apprentissages. Avec la prédominance d’un concept de la dynamique de groupe, le “Community Language Learning” se situe trop en contradiction avec les procédés et techniques pédagogiques du paradigme didactique dominant pour être accepté par ce dernier comme une solution valable aux problèmes reconnus.

En dehors du cadre paradigmatique, une autre appréciation de cette approche paraît possible. Nous ne retenons pas l’argument qui serait de dire : «Pour peu qu’on soit familier avec l’enseignement, et plus particulièrement en

1 Voir par exemple la recherche d’I. MUMMERT (1984) sur l’interaction centrée sur l’apprenant en classe de langues.

milieu scolaire, on se rendra compte qu'une telle approche y serait impraticable compte tenu des contraintes du cadre de l'apprentissage.» Cette argumentation d'ordre institutionnel peut être qualifiée d'extème au domaine didactique, car elle pourrait être utilisée contre toute innovation pédagogique et didactique non reconnue par le paradigme dominant. Cela dit, la question de la validité de cette approche reste posée. En absence de toute méthode précise et d'une unité de procédés cohérents, peut-on parler encore d'une méthode d'apprentissage de langue ? Le “Community Language Learning” fait-il encore partie du domaine de l'enseignement ? En effet, avec cette approche, très ouverte au niveau des procédés et techniques didactiques, nous avons probablement atteint les limites du champ de la didactique.

7.3.3 D'autres approches non conventionnelles : “Humanistic Approach” (ou “Naturel Approach”)¹, “Total Physical Response”², “Silent Way”³

“L'approche humaniste” ou “naturelle” ainsi que l'approche de la “Total Physical Response” (ou “l'approche de l'implication complète”) s'inspirent directement de différents concepts psychodynamiques, issus de la psychologie de la Gestalt pour la première, et de la dynamique de groupe et de la psychothérapie pour la seconde. En théorie de l'apprentissage, ces approches suivent un modèle naturaliste. Ainsi, la première favorise d'une manière très explicite l'apprentissage intuitif de la langue. Au niveau linguistique, elles suivent toutes un concept de langue qui accentue ses fonctions affectives et situationnelles. “L'approche humaniste” met l'accent sur la motivation et l'expression des sentiments personnels, ses objectifs étant le développement de toute la personnalité de l'apprenant. L'approche de “Total Physical Response” va même jusqu'à conseiller, en début de l'apprentissage, une phase linguistique passive axée principalement sur la compréhension où l'apprenant ne fait qu'exécuter physiquement et par gestes ce que le professeur lui dit. S'ensuivent des phases plus actives où l'apprenant passe du langage concret, toujours accompagné d'une action, à son utilisation symbolique. Cette introduction progressive dans la langue étrangère, accompagnée d'expression corporelle, est justifiée par le concept psycholinguistique suivant : l'apprenant n'utiliserait cette nouvelle langue de son propre gré et activement que lorsqu'il aurait le

1 Cf. G. MOSKOWITZ (1978), BRITISH COUNCIL (s. 1. dir. d. : 1982), B. DUFEU (1982), (1983), *Le Français dans le Monde* (1983), M. RINVOLUCRI (1983), H. WINITZ (s. 1. dir. d. : 1985), W. KNIBBELER (1986), T. D. TERELL (1986).

2 Cf. J. A. ASHER (1977), M. WOODRUFF (1976).

3 Cf. C. GATTEGNO (1972), C. GATTEGNO (1976), C. H. BLATCHFORD (1976), J. ROBERTS (1981).

temps nécessaire pour construire une “image cognitive” de cette langue. Nous retrouvons cette argumentation dans le concept d’interlangue du paradigme didactique dominant et dans la gestion mentale prônée par A. de LA GARANDERIE, mais sans qu’en soient tirées les mêmes conséquences pédagogiques.

L’approche américaine de “Silent Way” sort de ces approches psychodynamiques. Il s’agit d’une méthode très directive et rigoriste, avec des concepts linguistiques à obédience cognitiviste, tout en suivant une théorie behavioriste de l’apprentissage. Contrairement aux autres méthodologies non conventionnelles (et conventionnelles), le professeur ne sert plus de modèle linguistique ; de fait, il ne parle pratiquement pas. La combinaison entre des cartes colorées et des sons doit inciter l’apprenant à construire d’une manière synthétique les sons inconnus de la langue-cible. Cette approche se base sur l’hypothèse que l’apprenant doit se forger et activer lui-même ses capacités cognitives, puis élaborer par induction ses bases linguistiques.

Cette focalisation sur les sons rappelle la méthodologie directe et son concept de langue, mais aussi une réception très réductionniste des théories sémiotiques et de la psychologie de la Gestalt. Par ailleurs, l’hypothèse d’une identité de phonèmes d’une langue à l’autre que sous-entend cette approche, a été rejetée par les recherches en phonétique, effectuées entre autres par les linguistes de l’Ecole de Prague.

Toutes ces approches mettent le doigt sur certains déficits de la méthodologie audiovisuelle que celle-ci reconnaît le plus souvent elle-même. Mis à part un manque d’expérimentation en Europe, leurs concepts s’inspirent, à l’exception du “Silent Way”, essentiellement de techniques psychothérapeutiques, domaine qui est étranger aux concepts de la didactique. Ces approches s’avèrent par conséquent difficilement acceptables par le paradigme didactique dominant.

Nous allons conclure par une comparaison des paradigmes didactiques avec les approches non conventionnelles. Elle nous permettra de souligner les aspects épistémologiques et méthodologiques conférant à une méthodologie le statut de paradigme, de matrice reconnue par les spécialistes et les praticiens.

7.4 Le rapport des paradigmes didactiques avec les approches non conventionnelles

D’autres approches non conventionnelles existent. Nous n’avons mentionné que les plus connues. Elles ont toutes des facteurs en commun.

- En ce qui concerne les techniques dominantes des méthodologies non conventionnelles, elles sont pour la plupart intuitives et orales et souvent globales, désignant ainsi l'influence de la psychologie de la Gestalt. Dans quelques approches (par exemple la suggestopédie) la langue maternelle entre parfois massivement dans les phases de présentation des faits de langue, abandonnant ainsi complètement les procédés directs.

Les procédés d'enseignement, s'il n'y en a, sont empruntés aux paradigmes didactiques dominants de l'époque correspondant à l'apparition de la méthodologie non conventionnelle. Leur choix et leur utilisation ne suivent pas toujours, d'un point de vue didactique, une très grande cohérence, et les méthodologues restent assez vagues sur ce sujet. En effet, l'intégration des actes pédagogiques ne se fait pas autour de concepts didactiques mais souvent psychodynamiques.

- Quant aux références linguistiques, tous les méthodologues de ces approches récusent un concept qui réduit la langue à sa seule fonction cognitive. Ils considèrent la langue moins sous son aspect systématique (de faits de langue, de structures) que sous un angle fonctionnel : le langage corollaire de l'exécution d'une action humaine (symbolique ou réelle). Ainsi, ils mettent au premier plan des apprentissages sa fonction sociale, interactive, voire régulatrice. De plus, ils valorisent ses aspects affectifs, voire intimistes, vecteur d'échanges interpersonnels. L'approche psychodynamique aidant, ils essaient de favoriser, voire de provoquer une implication personnelle (verbale et non verbale) des locuteurs.

- Quoique behaviorisme et cognitivisme se côtoient au niveau des théories de l'apprentissage, le modèle naturaliste prédomine en ce qui concerne le concept d'acquisition d'une langue étrangère.

- Au niveau épistémologique, ces approches ne considèrent pas l'apprentissage guidé d'une langue comme un processus dense où interviennent de multiples facteurs constituant une combinaison complexe de procédés d'enseignement, de méthodes, de techniques. Elles isolent un facteur diagnostiqué comme déficitaire dans le paradigme dominant (par exemple la capacité de mémorisation, le facteur affectif de la langue...) pour le parfaire et l'ériger en concept-clé. Ainsi chaque méthode favorise une technique, souvent d'ordre psychopédagogique, comme la seule capable d'assurer la bonne acquisition d'un savoir-faire linguistique.

- La quasi-totalité de ces méthodes a été expérimentée dans des milieux non scolaires, dans des conditions souvent très favorables : petits groupes d'apprenants, souvent adultes et motivés ; le cadre même de l'apprentissage étant agréable, il s'agit souvent de cours intensifs, etc.

Les questions sont de savoir pourquoi les méthodologies et approches non conventionnelles se sont manifestées plus particulièrement sous le paradigme audiovisuel, et pourquoi elles n'ont pas eu davantage d'impact dans l'enseignement des langues. Dans les paragraphes précédents, nous avons déjà pu répondre partiellement à ces interrogations. Résumons-les : les spécialistes du paradigme didactique dominant, la méthodologie audiovisuelle, ainsi que les praticiens ont repéré un certain nombre de problèmes dans l'application stricte du paradigme ; ils ont reconnu les limites, voire l'échec de certains procédés et techniques audiovisuels, et des solutions, reconnues comme valables, sont désormais mises en question. De plus, un facteur sociologique nouveau apparaît à la même époque : la composition sociale de la population scolaire change lentement, mais d'une manière importante ; elle laisse apparaître une évolution dans la maîtrise des techniques culturelles de base, dans l'appropriation et dans la gestion cognitive des savoirs et savoir-faire. Les spécialistes ont répondu aux déficits du paradigme audiovisuel et aux nouveaux déficits par une meilleure articulation de la théorie avec la pratique, par l'introduction de nouveaux concepts. Ainsi, en psychologie de l'apprentissage, le behaviorisme a été abandonné au profit du cognitivisme, la psycholinguistique et ses concepts-clés sont devenus une référence dominante, des paramètres de la (psycho-)pédagogie ont été davantage pris en compte, etc. Nous avons parlé d'une crise du paradigme audiovisuel. Elle a engendré, comme nous l'avons vu, un ajustement progressif et un assouplissement de la méthodologie audiovisuelle. Mais elle n'a pas su mettre en cause fondamentalement le paradigme audiovisuel. Ses procédés essentiels, les procédés directs et oraux ainsi que l'approche globale et la référence dominante à la linguistique ont pu être réaffirmés. Cela manifeste la relative solidité et résistance de cette méthodologie et sa capacité d'adaptation à de nouvelles données.

Ceci étant dit, l'affaiblissement relatif du paradigme dominant a suscité l'émergence de nouveaux concepts, de nouvelles normes de solutions pour mieux répondre aux problèmes posés. Le rejet des approches non conventionnelles se situe - les discussions des méthodologues le montrent très clairement - non pas au niveau de la praticabilité de ces approches¹, mais au niveau de l'acceptabilité par la communauté des spécialistes des solutions et des concepts proposés. Ceux-ci se situent trop en marge de la matrice du paradigme audiovisuel, en l'occurrence de l'organisation séquentielle des actes pédagogiques et de son concept de langue orienté vers la linguistique. S'y ajoutent des incohérences internes aux approches non conventionnelles suffisantes pour justifier leur rejet. Cela se confirme même si des références explicites au paradigme didactique et une démarche très scientifique peuvent

1 Encore que les praticiens soient parfois confrontés sur le terrain à des situations de travail qui ne permettent guère une mise en place des procédés et techniques proposés par les méthodes non conventionnelles.

séduire un certain nombre de méthodologues, comme nous l'avons vu pour la suggestopédie.

La discussion des différents paradigmes et approches didactiques nous permettra de mieux situer et de comprendre les techniques Freinet dans la classe de langues que nous analyserons dans la deuxième partie de notre recherche.

Partie II :

L'enseignement des langues vivantes dans le mouvement Freinet (1966 - 1988)

Nous étudierons au cours de cette deuxième partie l'utilisation des techniques Freinet dans l'enseignement des langues, telles qu'elles sont décrites dans les différentes publications. Nous étudierons l'influence que les paradigmes pédagogiques, linguistiques et didactiques ont exercée explicitement ou seulement d'une manière plus implicite sur la mise en place de la pédagogie Freinet dans les classes de langues. Nous évaluerons l'influence qu'elle a eue sur l'enseignement des langues et quelle peut être la validité de ses procédés pour l'apprentissage réussi d'une langue étrangère. Nous examinerons aussi le rapport entre le paradigme didactique dominant, la méthodologie audiovisuelle, et les techniques Freinet.

Nous proposerons, dans les deux premiers chapitres de cette partie, d'aborder le corpus d'une manière synchronique, puis d'une manière diachronique. Nous essayerons d'abord de systématiser le corpus en avançant une classification des différents écrits. Elle nous permettra de mieux apprécier le caractère et le niveau de réflexion des publications ainsi que leur évolution. Ce point préparera utilement la présentation de l'évolution historique des écrits et des pratiques de classes entre 1966 et 1988, date de fin de notre étude.

Les trois chapitres suivants seront consacrés à la discussion du contenu des écrits et à la comparaison avec les paradigmes dominants de la didactique des langues vivantes et ses sciences de référence : la pédagogie, la linguistique (appliquée) et la didactique des langues vivantes. Il est certain que la pédagogie Freinet dépasse chacun de ces domaines ; tous ces aspects entrent en ligne de compte lorsqu'on veut discuter de la validité de cette approche en classe de langues. Néanmoins, nous pourrions constater que certains concepts et procédés font plus particulièrement appel à l'une des sciences de référence qu'à d'autres.

Ainsi, nous aborderons au chapitre 10, consacré à l'analyse pédagogique de notre corpus, la position de l'enseignant, la "part du maître", dans la classe de langues de type Freinet. Nous discuterons également de la place que certaines techniques de base y occupent. Le chapitre 11 sera consacré à l'analyse linguistique des écrits. Nous constaterons de la part des militants Freinet la quasi-absence de références explicites à la linguistique. Nous déduirons à partir des descriptions d'expérience, les concepts de langue implicites et sous-jacents à la pratique de classe. Nous discuterons des concepts de l'apprentissage d'une langue étrangère, de la validité de la méthode naturelle et du tâtonnement expérimental en classe de langues. Au chapitre 12, nous effectuerons une analyse didactique des publications. Ce chapitre sera plus particulièrement consacré à l'organisation des apprentissages, au séquençement des actes pédagogiques, aux procédés de classe utilisés et à la théorisation de l'innovation. Le chapitre 13 constituera, en guise de conclusion, une esquisse des perspectives de la pédagogie Freinet dans l'enseignement des langues.

Nous devons encore apporter quelques précisions quant à l'analyse de notre corpus. Hormis les chapitres sur la typologie et sur l'évolution historique des techniques Freinet en classe de langues, nous n'effectuerons que peu de distinction entre les écrits émanant du premier ou du second cycle du second degré dans l'analyse pédagogique, linguistique et didactique. Même si l'enseignement y diffère, la base de notre corpus n'est pas assez étoffée pour que la différence devienne pertinente. Toutefois, lorsque le matériel permettra une différenciation, par exemple en ce qui concerne la pratique de l'expression libre et plus particulièrement l'exposé, nous ne manquerons pas de le mentionner.

8 Etablissement d'une typologie possible des publications du mouvement Freinet concernant l'enseignement des langues

Afin de mieux saisir l'accumulation et la transmission d'un savoir et du savoir-faire dans le mouvement Freinet, nous consacrerons ce chapitre aux différentes manières de communiquer et théoriser les expériences faites dans les classes de langues. Nous nous limiterons à une présentation des différents écrits que nous situerons dans le contexte historique des pratiques pédagogiques du mouvement Freinet. Une analyse critique des concepts pédagogiques, linguistiques et didactiques de l'ensemble des publications suivra dans les chapitres ultérieurs. L'analyse et le tri seront faits selon la classification suivante¹ :

1. la description condensée d'un cycle d'apprentissage en langue étrangère,
2. le témoignage,
3. la présentation d'une technique Freinet,
4. la présentation de l'apprentissage d'un fait linguistique dans le cadre d'un cours de langues de type Freinet,
5. la production de classes de langues de type Freinet publiée dans la collection *BT*,
6. la monographie,
7. la théorisation de l'innovation.

Nous avons fondé cette taxinomie sur les dénominations que donnent les auteurs eux-mêmes (par exemple production d'élèves, témoignages, monographie), critères externes désignant le statut du texte. D'autres critères s'y ajoutent, tels que le degré d'argumentation et les références théoriques. Nous développerons cette taxinomie dans les paragraphes suivants en présentant par catégorie quelques écrits significatifs. Nous avons souvent privilégié la première apparition d'un type d'écriture, car elle dénote en général un mode discursif plus explicite. Lorsqu'il s'agit d'écrits difficilement accessibles et relevant d'une certaine importance, nous citerons de plus larges extraits.

A la suite de cette présentation nous mettrons l'accent sur quelques caractéristiques de la pratique discursive, propres à ce type de publications. Dans une conclusion, nous résumerons les éléments essentiels de la taxinomie ainsi que le niveau de théorisation de chaque type d'écriture.

1 On trouvera en annexe la bibliographie du corpus.

8.1 Description condensée d'un cycle d'apprentissage en langue étrangère dans une classe de type Freinet

Après une brève définition de ce type d'écrit, nous présenterons cinq écrits qui correspondent aux critères énoncés. Nous les avons choisis parmi les publications des dix premières années de notre corpus. Ils sont dominés par les expériences en classe d'anglais au collège, faites par M. BERTRAND (paragraphe 8.1.1 à 8.1.3), dont nous présenterons les écrits plus en détail. Nous parlerons ensuite des expériences de J. POITEVIN au lycée (paragraphe 8.1.4) et de l'ensemble des collègues, regroupés dans le mouvement Freinet à l'intérieur de la "Commission Langues" (paragraphe 8.1.5). Dans un dernier paragraphe, nous résumerons l'essentiel de ce type d'écriture.

Nous entendons par la "description condensée d'un cycle d'apprentissage" un écrit dans lequel l'auteur résume sa pratique en essayant de se l'approprier sous un angle raisonné et méthodique. Il y explique l'organisation des apprentissages et la vie de groupe d'une classe de langues en pédagogie Freinet. Les apports d'un savoir théorique d'une science de référence ne sont que sporadiques ; par contre, la critique de l'enseignement dit "traditionnel" est fréquente. Cet écrit se base en général sur une prise de notes régulière de ce qui se passe dans le cours de langues. Nous aurons l'occasion, dans un chapitre ultérieur, d'approfondir l'approche historique en observant l'évolution de cette catégorie d'écrits.

8.1.1 Bilan d'une expérience (M. BERTRAND 1966)

La première publication sur l'enseignement des langues en pédagogie Freinet date de 1966¹. Il s'agit d'un article de M. BERTRAND, intitulé "Bilan d'une expérience. Correspondances internationales dans le 5^e cycle"^{1 2} paru dans *L'Éducateur Technologique Second Degré* n° 4 du 15 novembre 1966³. Nous avons classé cet article sous la rubrique "Description condensée d'un cycle

1 Dans une lettre personnelle M. BERTRAND nous confirme cette date : "J'ai commencé à travailler avec C. FREINET en 1962 pour tenter d'appliquer les techniques à l'apprentissage de l'anglais. C'est effectivement en 1966 la première publication."

2 Le 5^e cycle désigne, dans les années soixante, les classes au Collège d'Enseignement Général (C.E.G.) appelées aujourd'hui "premier cycle".

3 L'article sera reproduit in : *Les Dossiers Pédagogiques de l'Éducateur* n° 27, supplément à *L'Éducateur* n° 3, 1967. Il y correspond aux chapitres "La correspondance - motivation de base : la correspondance individuelle" et "La correspondance - motivation de base : la correspondance collective et sonore". Il sera également reproduit sous le titre "Bilan d'une expérience" (mais sans la reproduction des exemples de correspondance, etc.) in : *Les Dossiers Pédagogiques de l'Éducateur* [sans n°], 1973, titrés "Langues", pp. 7 - 11.

d'apprentissage en langue étrangère dans une classe de type Freinet". S'il est vrai qu'il s'agit stricto sensu de la technique de la correspondance, M. BERTRAND explique dans ce texte fondateur comment il organise l'ensemble des apprentissages et la vie du groupe autour de cet outil. Nous préférons donc traiter ce texte dans ce chapitre.

M. BERTRAND décrit, d'une manière condensée, plusieurs années d'expérience de correspondance dans ses cours d'anglais de la classe de 6^e à la 3^e d'un établissement scolaire rural, entre 1962 et 1965. Ce document n'a pas de visée théorique. Aussi M. BERTRAND s'abstient-il de tout discours pédagogique général et de la présentation d'objectifs ambitieux. Il expose, dans un langage simple et d'une manière ordonnée, les éléments principaux d'un cours de langues basé sur la correspondance que ses élèves ont pratiquée avec leurs homologues en Angleterre et aux U.S.A. Il tente de démontrer que, dans sa classe, l'utilisation des techniques Freinet a rendu possible l'apprentissage organisé et coordonné d'une langue étrangère.

Son article se compose de trois parties :

- "La correspondance individuelle"
- "La correspondance collective et sonore"
- "Exemple d'exploitation d'un texte"

D'une manière minutieuse, M. BERTRAND relate dans la première partie la mise en œuvre de la correspondance individuelle : la recherche des correspondants étrangers, l'organisation des envois, le contenu de la correspondance, le rôle du maître et l'exploitation du courrier individuel au niveau du contenu, de la grammaire, du lexique, de la prononciation, etc. Cette correspondance suit le rythme des contacts individuels et personnels que les élèves ont noués avec les écoliers étrangers.

Dans la deuxième partie, M. BERTRAND expose une autre manière d'utiliser cette technique communicative : la correspondance collective et sonore. Cette dernière se déroule parallèlement à la correspondance individuelle. A la différence de celle-ci, l'échange collectif s'effectue entre établissements scolaires, pour lesquels deux classes entières coopèrent. Chaque élève a ainsi un correspondant dans l'autre classe. De plus, des équipes réalisent des enquêtes écrites et enregistrées qui sont échangées régulièrement. Dans la dernière partie, M. BERTRAND donne un exemple concret en indiquant comment il exploite cette correspondance collective et sonore dans le cadre de l'apprentissage de l'anglais.

Mentionnons ici seulement les séquences didactiques que nous avons relevées :

- découverte du document,

- élucidation du document,
- phases d'assimilation et de fixation,
- transfert : l'application de l'acquis dans d'autres contextes communicatifs.

Nous aurons l'occasion de revenir sur le rapport de la pédagogie Freinet en classe de langues et les procédés d'enseignement, en particulier ceux du paradigme audiovisuel.

Par le récit concret de cette pratique, M. BERTRAND a réussi dans un genre très difficile : transposer un vécu pédagogique personnel dans une forme écrite en évitant la description bucolique d'un cours. Par là, il arrive à échapper à une trop grande idéalisation de son expérience. Ainsi, cet article permet au lecteur de suivre une expérience pédagogique qui peut lui servir d'aide à une éventuelle réalisation de ses propres démarches innovatrices.

8.1.2 L'enseignement des langues au second degré (M. BERTRAND 1967)

Le document de M. BERTRAND (1967) intitulé "L'enseignement des langues au second degré" nous fait découvrir une autre publication typique du mouvement Freinet, celle des *Dossiers Pédagogiques de l'Éducateur* n° 27¹, supplément à la revue *L'Éducateur* n° 3, 1967. Il regroupe différentes expériences personnelles, condensant la pratique de plusieurs années d'enseignement, des témoignages et des documents authentiques, dont certains éléments ont été déjà publiés antérieurement². Ce travail est basé sur des prises de notes régulières de la part de l'enseignant et sur la conservation des écrits des élèves. La théorisation de la pratique de M. BERTRAND se manifeste dans l'effort de trouver des éléments-clés et la structure sous-jacente à l'apprentissage de l'anglais dans la classe. Les cinq parties du dossier sont intitulées :

- "Essai de définition d'une pédagogie Freinet"
- "La correspondance - motivation de base : la correspondance individuelle" (reprise de l'article de M. BERTRAND 1966)

1 La revue *Les Dossiers Pédagogiques de l'Éducateur* sort à cette époque en format in octavo ; le numéro présent contient 33 pages, chaque étude comportant plus ou moins un nombre égal de pages. Des extraits de ce dossier seront publiés sous le titre "Pour une pédagogie naturelle des langues vivantes", dans la revue syndicale du S.N.I. [institutrices] : *L'école libératrice* n° 19, 1971, pp. 957 - 958. Le chapitre "Individualisation du travail - une expérience en classe de 4e au C.E.G. de NOUATRE (I. et L.)" du présent dossier sera reproduit sous ce même titre in : *Les Dossiers Pédagogiques de l'Éducateur* [sans n°], 1973, pp. 15 - 23.

2 Comme BERTRAND (1966).

- “La correspondance - motivation de base : la correspondance collective et sonore” (reprise de l’article de M. BERTRAND 1966)
- “Prolongement naturel de la correspondance collective : le voyage - échange”
- “Individualisation du travail - une expérience en classe de 4^e au C.E.G. de NOUATRE (I. et L.)”

M. BERTRAND se base toujours sur les expériences qu’il a faites dans un établissement scolaire rural¹, entre 1963 et 1965. Dans la première partie, M. BERTRAND se réfère, en guise d’introduction, afin de justifier sa propre démarche, à une critique de G. RONDEAU² sur la situation de l’enseignement des langues. Il réfute aussi bien la méthodologie “grammaire - traduction” qu’il prend des distances vis-à-vis du paradigme audiovisuel (de la première génération), mis en place très récemment dans l’enseignement de l’anglais³.

Dans la quatrième partie⁴ du même dossier, M. BERTRAND poursuit la technique de la correspondance jusqu’à son “prolongement naturel [...] : le voyage-échange”. Pour témoigner de la validité de cette pratique, il donne la parole à un élève ayant participé à l’échange avec l’Angleterre et dont il reproduit intégralement le compte-rendu.

Dans le dernier texte, M. BERTRAND revient à l’organisation de l’apprentissage de l’anglais en prenant cette fois-ci comme modèle le travail individuel dans sa classe de 4^e. Il explique l’organisation matérielle, l’ambiance du travail et les différents “ateliers” qui fonctionnent dans cette classe. Il termine sa présentation sur un exemple d’organisation en travail individualisé à partir de l’étude d’un document de correspondance.

En annexe des textes, nous trouvons :

- une fiche de travail indiquant à l’élève comment concevoir une correspondance individuelle ;
- une fiche de thèmes utilisables dans une correspondance ;
- le plan de travail individuel affichant pour chaque élève l’objet de travail (correspondance individuelle, magnétophone, exposés, etc.) et la date à laquelle le travail a été effectué (cf. le plan de travail au tableau n° 8) ;

- 1 Comme l’un de ses développements l’indique, il s’agit du Collège d’Enseignement Général de NOUATRE en INDRE et LOIRE
- 2 G. RONDEAU est professeur de linguistique appliquée à l’Université de Montréal, mais qui, aujourd’hui, n’est plus cité comme référence.
- 3 Nous aurons l’occasion de revenir à plusieurs reprises au cours du chapitre 12 sur la conception d’un cours de langues, développées par M. BERTRAND.
- 4 Pour la deuxième et troisième partie de ce dossier pédagogique, voir aussi nos remarques au paragraphe 8.1.1.

- deux plans de la classe qui montrent la disposition des tables, des ateliers, etc.

Pourtant, dans les années soixante, le mouvement Freinet ne donne plus une prédominance aux explications des différentes techniques. Les pédagogues Freinet peuvent déjà se réclamer d'une certaine tradition dans ce domaine. Les techniques de base sont considérées comme un outil connu et acquis par les enseignants militants du primaire. L'heure est aux réflexions pédagogiques générales et, dans les groupes Freinet les plus dynamiques, le travail de monographie voit le jour¹. Les pédagogues s'intéressent davantage aux répercussions pédagogiques de ces techniques sur le développement de l'enfant.

Les travaux de M. BERTRAND sont donc en retrait par rapport aux préoccupations pédagogiques du mouvement Freinet de l'époque. Cependant, il faut prendre en considération le fait que cet enseignant soit le premier dans le mouvement Freinet à ouvrir le champ de la réflexion sur l'enseignement des langues². Il occupe un terrain tout à fait nouveau pour le temps de l'après-guerre³. Vu sous cet angle, sa tâche est un travail de pionnier.

Dans les différents paragraphes de son dossier, la part importante consacrée à la présentation de l'organisation des différentes parties du cours étonne par sa description exacte et minutieuse. M. BERTRAND veut rappeler par là le rôle primordial que joue la mise en place des différentes techniques dans une classe de type pédagogie Freinet⁴. Cette insistance sur l'organisation du travail se justifie par l'argumentation la plus fréquente avancée par les critiques des techniques Freinet : celles-ci seraient des outils pédagogiques très intéressants, mais tout à fait inapplicables en classe, et a fortiori dans celles du secondaire⁵.

1 Les travaux d'A. VASQUEZ et F. OURY datent de cette époque.

2 En cela, il suit le pas de beaucoup d'instituteurs Freinet qui continuent leur formation pour intégrer en tant que P.E.G.C. les C.E.G. et les C.E.S. et pour y appliquer leurs pratiques pédagogiques.

3 Cependant, la démarche de M. BERTRAND n'est pas originale, car déjà dans les années vingt, dans le cadre du mouvement des réformateurs pédagogiques, des enseignants s'occupaient d'un apprentissage différent des langues étrangères. Voir par exemple la conception de la pédagogie du travail ["Arbeitsschule"] appliquée à l'enseignement des langues par les enseignants et réformateurs pédagogiques H. GAUDIG (1921) et A. KRÜPER (1925).

4 Cf. également les propos de C. FREINET (1978 : 142 - 144).

5 En développant cette argumentation, nous ne prétendons pas que des publications, telles que nous les présentons ici, ont forcément le pouvoir de convaincre un adversaire de la pédagogie Freinet. A notre avis, les résistances face aux techniques Freinet ne se situent pas au niveau argumentatif, à savoir s'il y a la possibilité ou non de les réaliser dans une classe ; elles se situent plutôt au niveau la conception (préconsciente) que l'enseignant se fait de son rôle et du rapport entre professeur et élèves. Sur ce point, voir le travail de recherche effectué dans un groupe Freinet allemand, par D. HANSCHHEL (1985). En ce qui concerne la pratique discursive et argumentative des écrits de notre corpus, nous y reviendrons ultérieurement.

De ce fait, l'article peut aussi avoir la fonction de "guide" à celui qui souhaite transposer cette expérience dans son propre cours.

Sur le plan de la mise en place des outils de gestion des apprentissages et de gestion du groupe-classe, M. BERTRAND mentionne l'organisation du temps (le planning collectif du trimestre, les moments de travail individuel et collectif, l'évaluation individuelle, etc.), l'organisation de l'espace (avec des plans à l'appui) et des groupements (les ateliers, les métiers, les responsabilités, les groupes de niveau, etc.). Cependant, il ne fait pas état du lieu où se prennent les décisions et comment celles-ci sont prises. De même, il reste assez vague pour ce qui concerne les nouvelles relations établies dans la classe par le travail coopératif qu'il instaure. Il indique seulement que : "Elle [la correspondance] crée des liens affectifs nouveaux." (M. BERTRAND 1967 : 14). En effet, ce n'est que dix ans plus tard que le mouvement Freinet reconnaîtra le rôle prééminent du conseil, lieu de régulation et de décision dans la vie du groupe-classe¹.

Il peut paraître étonnant aujourd'hui que M. BERTRAND n'ait pas fait allusion aux difficultés rencontrées par un jeune qui apprend une langue. Lors de l'expression (orale et écrite) se manifestent fréquemment des barrières et inhibitions d'ordre psycholinguistique, dues à une traduction mentale. L'élève adolescent a du mal à admettre une nécessaire réduction de sa pensée complexe lorsqu'il s'exprime dans sa langue étrangère. Ce procédé demande un effort de souplesse intellectuelle et un "déconditionnement" de certains réflexes mentaux. Dans cette situation, l'enseignant réagit souvent mal à propos en lui donnant la traduction exacte de ce qu'il a voulu exprimer dans sa langue maternelle. Cet aspect de l'apprentissage ne deviendra une notion didactique plus importante qu'avec la réflexion sur les besoins de l'élève, puis la gestion mentale.

Nos critiques, que nous émettons à partir de nos connaissances actuelles, n'enlèvent rien à la qualité du travail effectué par M. BERTRAND. Son texte reste un document historique de référence toujours utile à consulter.

8.1.3 Une méthode naturelle d'apprentissage de l'anglais (M. BERTRAND 1969 a)

En 1969, paraît la troisième publication de ce professeur d'anglais. Il s'agit d'un dossier complet de la revue *Les Dossiers Pédagogiques de l'Éducateur* n° 44, s'intitulant "Une méthode naturelle d'apprentissage de l'anglais en classe de

1 Cf. les travaux de G. POCHET / F. OURY (1979) qui font référence en la matière.

sixième”¹. M. BERTRAND y relate “une expérience d’apprentissage de l’anglais en classe de 6^e, réalisée dans un C.E.G. et basée sur la correspondance sonore avec une école primaire anglaise” (M. BERTRAND 1969 : 4), dont il avait déjà annoncé la mise en place dans *Les Dossiers Pédagogiques de l’Educateur* n° 27.

Comme dans son dernier dossier, M. BERTRAND consacre son premier chapitre, appelé ici “introduction”, à une digression sur les principes d’apprentissages d’une langue étrangère selon le tâtonnement expérimental. Il part d’une critique de l’état actuel des cours de langues et de l’emploi des techniques nouvelles de la méthodologie audiovisuelle :

“Nous ne condamnons aucun de ces auxiliaires, mais nous craignons que leur utilisation n’aboutisse qu’à imposer à l’enfant un nouveau dogmatisme déguisé conduisant à une nouvelle mécanisation, à un nouveau conditionnement des esprits.” (M. BERTRAND 1969 a : 3 - 4)

D’après M. BERTRAND, dans une telle situation d’apprentissage, le processus “tâtonnement - imprégnation” ne peut se réaliser :

“[...] à l’heure actuelle cette situation de «tâtonnement - imprégnation» n’est pas à la portée de tous. [...] on ne tâtonne qu’à partir de données sûres, vers des buts très proches, en obtenant confirmation ou infirmation de la démarche, or dans une classe on n’a souvent que le manuel et le professeur, ce qui limite considérablement l’action tâtonnante [...]” (M. BERTRAND 1969 a : 3)

Il explicite ensuite ce qu’il entend par un enseignement différent en distinguant l’outil et son utilisation :

“Le fait d’employer des techniques nouvelles n’implique pas en effet, comme on semblerait souvent le croire, que l’on s’ouvre nécessairement à une éducation nouvelle. Celle-ci est un état d’esprit et il n’y a éducation nouvelle que s’il y a changement radical de la relation fondamentale enseignant-enseigné, individualisation du travail et formation de l’individu.” (M. BERTRAND 1969 a : 4)

Les titres de paragraphes suivants et leur taille sont indicateur des nouveaux accents que M. BERTRAND donne à cette publication :

- “Introduction” [2 p.]
- “Organisation de la classe” [2 1/2 p.]
- “Contenu de la correspondance sonore collective” [3 p.]
- “Exploitation de la correspondance” [5 p.]

1 Il s’agit du supplément à *L’Educateur* n° 5 de février 1969. De ce dossier la partie “la grammaire” (pages 24 - 29) du chapitre “Bilan de l’expérience” sera reproduite sous ce même titre in : *Les Dossiers Pédagogiques de l’Educateur* [sans n°], 1973, pp. 26 - 28. Des extraits du dossiers seront publiés sous le titre de “Pédagogie Freinet en sixième”, in : *les langues modernes* n° 1, 1972, pp. 35 - 46.

- “Utilisation de la correspondance individuelle et du livre” [1 p.]
- “Bilan de l’expérience” [5 p.]
- “L’atmosphère de la classe et le contrôle” [1 p.]
- “L’opinion de JANE DAVIES, ma correspondante” [1 p.]

Il expose d’une manière beaucoup plus détaillée que dans le dossier précédent l’utilisation de la méthode audio-orale dans le cadre d’un cours sans manuel, basé principalement sur une correspondance avec l’étranger. Il relate les différentes phases de sa méthode, les illustre à l’aide de plusieurs exemples. Il évoque aussi la position du manuel dans un tel processus d’apprentissage. Celui-ci sert pour l’élève et pour l’enseignant, à l’instar de tout autre livre, comme document de référence. Il en utilise des éléments afin de multiplier les possibilités de transfert et d’application des nouveaux faits de langues (cf. M. BERTRAND 1969 a : 21). La présentation de son approche se termine avec un “bilan de l’expérience”, dans lequel il énumère les centres d’intérêt et lexies abordés au cours de cette correspondance.

Par la suite, il discute la position de la grammaire et la notion de la progression. Il base son argumentation sur la méthode naturelle, telle que la pédagogie Freinet la conçoit à partir du paradigme puérocentrique, et l’intègre dans sa conception de l’apprentissage d’une langue étrangère. Le dossier est accompagné de plusieurs documents authentiques, un planning grammatical à destination de l’enseignant. M. BERTRAND termine avec un témoignage de l’enseignante de la classe avec laquelle il correspond en Grande-Bretagne.

Avec ce dossier, nous rencontrons un travail très exhaustif de description d’un cycle d’apprentissage qui permet, à travers des nombreux exemples, de suivre de près et de comprendre la mise en place des techniques Freinet dans une classe de langues. Sans passer à une critique systématique du paradigme audiovisuel, M. BERTRAND reste toutefois sceptique envers ses aspects technologiques. En effet, dans ce dossier nous pouvons constater une approche nuancée des nouvelles techniques dans le cours de langues. D’un côté, elles conduiraient “à une nouvelle mécanisation de l’enseignement”, de l’autre côté, “il s’agit [...] d’intégrer les disciplines nouvelles, en particulier celles nées de l’audiovisuel dans un système éducatif nouveau.” (M. BERTRAND 1969 a : 4)

Dans le dossier de M. BERTRAND restent néanmoins quelques points qui nous semblent être sujets à discussion. Le premier soulève une question non résolue jusqu’à présent et concerne l’ensemble des expériences Freinet. Il s’agit de l’évaluation des pratiques. En effet, le “bilan” de M. BERTRAND se résume en une énumération de faits lexicaux et grammaticaux vus pendant la durée de la correspondance ; elle ne prouve pas leur maîtrise active par les élèves.

L'appréciation de M. BERTRAND (1969 a : 22) sur la compétence linguistique de ces élèves reste donc impressionniste et subjective :

“Sur l'ensemble des 38 enfants, on peut dire qu'ils prononcent bien et que leur intonation est bonne ; ils ont de l'oreille, ils savent entendre et comprendre une question sans en faire mentalement l'écriture, et ils répondent avec nature. Nous avons pu en faire l'expérience avec une Américaine et un couple d'Anglais qui sont venus passer quelques heures avec eux.”

Par ailleurs M. BERTRAND reconnaît, comme les citations ci-dessus l'ont montré, que les seules techniques ne changent pas forcément l'apprentissage, mais qu'il faudrait de nouvelles relations, une éducation nouvelle. Cependant, tout comme dans son dernier dossier, cette constatation reste à l'état d'évocation. Il n'explique pas comment ce “changement radical” de la relation enseignant - enseigné pourrait se matérialiser dans les relations internes de la classe¹. L'utilisation quasi exclusive du terme d'enfant (à la place du terme plus institutionnel d' «élève») fait plutôt penser à des relations duelles, peu médiatisées par l'institutionnalisation de la vie de classe en évoquant une attitude quelque peu paternaliste, idéalisant l'enfant dans les relations éducatives. Ce manque de clarté dans l'explication des rapports entre les élèves et avec le professeur laisse parfois apparaître la vie de classe comme exempte de conflits, proche du bucolique.

Ces critiques mises à part, il faut relever que M. BERTRAND est, comme déjà dans sa publication de 1967, au fait de la discussion en linguistique appliquée et en didactique. De plus, il faut tenir compte de la situation de la didactique des langues vivantes à cette époque pour savoir apprécier la qualité de cette présentation. La toute jeune méthodologie audiovisuelle est en train d'être introduite progressivement dans l'enseignement des langues, face à de grandes résistances de la part des enseignants, adeptes d'anciennes méthodologies et souvent réticents à l'introduction d'une nouvelle technologie dans la salle de classe. M. BERTRAND a pu montrer qu'on peut l'utiliser d'une manière différente, en partant des besoins communicatifs réels et des centres d'intérêt des élèves. La méthode audio-orale et audiovisuelle devient alors un auxiliaire de l'apprentissage et non pas son but final. Dans l'écrit de M. BERTRAND, nous rencontrons une innovation pédagogique dont beaucoup d'études didactiques de cette époque pourraient envier la minutie dans la mise en pratique d'un concept pédagogique et de ses techniques, et la présentation minutieuse de la mise en œuvre d'un concept pédagogique et de ses techniques. Dans les chapitres ultérieurs, nous aurons l'occasion de revenir aux pratiques de cet enseignant et de discuter plus en détail leur conceptualisation et leurs implications pédagogiques, linguistiques et didactiques.

¹ Dans son chapitre “l'atmosphère de la classe et le contrôle” M. BERTRAND ne relate que quelques répercussions isolées d'un tel changement.

8.1.4 Les techniques Freinet en classe de langues (J. POITEVIN 1972)

Tout comme M. BERTRAND, J. POITEVIN a suivi une formation d'instituteur à l'Ecole Normale¹. Alors que M. BERTRAND peut être considéré comme le premier promoteur de la pratique Freinet dans les classes de langues au collège, J. POITEVIN est celui qui a introduit le premier ces techniques dans l'enseignement des langues (en l'occurrence l'anglais) au lycée. Avec un article dans *L'Educateur* de mai 1972², intitulé "Essai d'application des techniques Freinet à la classe de langue", J. POITEVIN (1973 : 1) définit sa pratique de classe comme suit :

"Notre communauté fonctionne, ou tend à fonctionner autour d'une activité essentielle : l'entretien, nourri par un certain nombre d'apports extérieurs, et prolongé par un certain nombre de publications dirigées le plus souvent vers l'extérieur."

J. POITEVIN expose alors les différents apports extérieurs : la correspondance, l'enquête, les documents (dossiers, textes, livres, manuels, bandes sonores, disques, etc.). Ensuite, il montre de quelle manière "l'entretien" s'insère dans l'ensemble des actes pédagogiques et comment il devient un élément central dans l'expression orale de la classe. Il énumère les différents types d'entretien (J. POITEVIN 1973 : 2 - 3) :

- l'entretien traditionnel : réutilisation des structures linguistiques par le jeu des questions - réponses, animé par le professeur ;
- l'exploitation libre de documents : l'échange s'organise autour de l'équipe de travail qui a préparé le document visuel ou auditif ;
- la présentation de textes : "l'auteur ou les auteurs ont proposé leur texte au tableau et on discute de la correction et de la valeur du texte" ;
- la réunion de gestion : "C'est l'entretien qui organise le travail du mois et débat des problèmes intérieurs au groupe" ;
- l'explication de texte : le groupe de travail "présente un texte photocopié, son enregistrement, sa traduction et «on» parle" ;
- le débat : "[...] l'équipe intéressée choisit et délimite son sujet, rassemble [...] une documentation, parfois un vocabulaire et propose un schéma de discussion" ;

1 Au début des années 1980, M. BERTRAND a cependant choisi une carrière administrative de principal d'un collège ; J. POITEVIN est devenu Maître de conférences à l'Université de Bordeaux III.

2 L'article sera reproduit sous le même titre in : *Les Dossiers Pédagogiques de L'Educateur* [sans n°], 1973, pp. 1 - 5 et in : *les langues modernes* n° 6, 1972, pp. 39 - 46.

- le Philips 6/6 : “C’est une technique de discussion par petits groupes avec regroupement et synthèse” ;
- le groupe de discussion : “Au cours des séances de travail par groupe, certains préfèrent simplement parler au lieu d’écrire, d’imprimer, d’écouter des disques ou des bandes, etc.” ;
- l’entretien spontané : “C’est le feu aux poudres. Un mot, un document, une présence [...] attirent l’intérêt [...]”.

Comme outils de gestion du travail, J. POITEVIN (1973 : 3) mentionne les plannings collectifs “qui indiquent ce qui se passe dans la classe”, le plan de travail individuel mensuel où l’élève “déclare ce qu’il a fait et ce qu’il compte faire et nous mettons ensemble pour l’administration et les parents [...] une appréciation et une note.” De plus, la classe dispose de fichiers de grammaire, d’exercices structuraux (sur bandes) et d’une documentation. Parmi les “communications et publications”, J. POITEVIN compte le journal anglais (trois livraisons par an), les créations, telles que les productions orales (dialogues, chants, etc.), audiovisuelles (la photo, des diapositives, etc.) et des enregistrements.

L’organisation pédagogique de l’enseignement se divise en périodes de travail en groupes ou individuel, les “ateliers”, et en moments collectifs, les “entretiens” et les “réunions de gestion”. Cela donne pour J. POITEVIN l’agencement suivant dans le déroulement des cours :

- “un bloc acquisition - entraînement” : fichiers auto-correctifs de grammaire, bandes enregistrées, etc. ;
- “un bloc imprégnation - recherche” : bibliothèque, radio, discothèque, diapositives, etc. ;
- “un bloc communication - publication” : matériel de duplication, panneaux d’exposition, magnétophone, etc.

La part du maître consiste, selon J. POITEVIN (1973 : 4), à coordonner le travail, fournir l’information (linguistique, technique et de documentation) dont les élèves ont besoin, et “être un médiateur entre l’individu et le monde.”

A l’instar des écrits de M. BERTRAND, celui de J. POITEVIN reflète la pratique Freinet, les positions et interrogations du mouvement Freinet au début des années 1970. Cependant, J. POITEVIN est moins explicite dans l’utilisation de concepts Freinet. Ainsi, il emploie la notion du “tâtonnement expérimental” sans pour autant développer ce que signifie ce terme concrètement pour l’apprentissage de l’anglais dans sa classe.

Une préoccupation du mouvement Freinet au début des années soixante-dix est la définition de la part du maître dans la classe Freinet. La discussion sur le

rôle du maître se focalise autour du “pour” ou “contre” de la pédagogie non directive et se reflète dans différents articles des revues du mouvement Freinet de cette époque¹. Certes, dans la classe citée de J. POITEVIN, les temps de travail sont institutionnalisés (l’atelier, l’entretien, réunion de gestion), mais le groupe-classe ne dispose que d’une structure assez floue, voire non définie. Seule la discussion est “sous la direction des meneurs [...] qui ont préparé le texte ou le sujet de débat [...]” (J. POITEVIN 1973 : 4). Pour le déroulement quotidien du cours, J. POITEVIN ne mentionne aucune structuration. Il semble se faire par une entente “amicale” entre professeur et élèves.

Comme nous l’avons mentionné, J. POITEVIN enseigne dans le second cycle. Ici, il ne s’agit pas de briser le carcan d’une méthode très dirigiste. Il faut plutôt contrecarrer une routine d’explication de textes, souvent ressentie par les élèves comme ennuyeuse. Toute innovation dans le second cycle s’avère donc plus délicate, car il y a un espace relatif de liberté quant au choix de l’approche méthodologique et des textes, espace qu’il faut savoir remplir à bon escient. Dans ce sens, l’article de J. POITEVIN, qui par ailleurs soulève un certain nombre d’interrogations pédagogiques, a le mérite de montrer que l’on peut aller au-delà de la traditionnelle leçon.

8.1.5 Les travaux de la Commission Langues de l’I.C.E.M.²

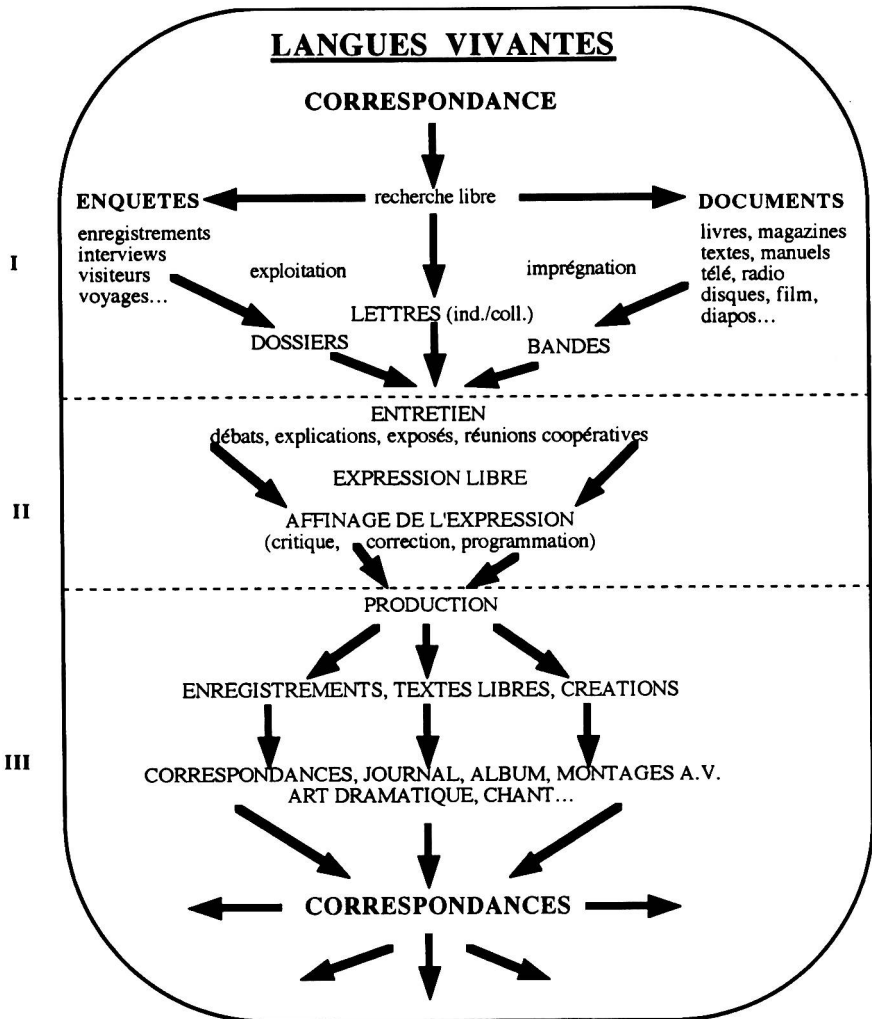
Dans *L’Educateur* de mai 1972 paraît, sous la signature de la Commission Langues, un schéma appelé “Langues vivantes”³. Ce schéma représente, sous forme d’un diagramme, la place des différentes techniques Freinet dans une classe de langues et le cheminement d’une production linguistique centrée sur la correspondance. Il ne s’agit pas d’une théorisation à proprement parler, mais uniquement d’un recensement et d’un regroupement visualisant l’intervention possible des différents outils dans une classe de langues. Nous pourrions parler d’un traceur préthéorique, car il s’agit d’un schéma très exhaustif et explicite, idéalisant un cours de langues en pédagogie Freinet. Nous le reproduisons à la page suivante (tableau n° 1). Il résume bien le niveau de réflexion des enseignants de langues dans le mouvement Freinet au début des années soixante-dix.

1 Pour un développement plus ample de cette question, voir paragraphe 10.5.

2 Pour une présentation plus détaillée de l’ensemble des activités de la Commission Langues, voir paragraphe 9.2.1.

3 Il sera reproduit sous le même titre in : *Les Dossiers Pédagogiques de l’Educateur* [sans n°], 1973, p. 5.

Tableau n° 1 : Les techniques Freinet en classe de langues



L'EDUCATEUR, mai 1972

8.1.6 Les principales caractéristiques de ce type d'écrits

Avec la description condensée d'un cycle d'apprentissage en langue étrangère dans une classe de type Freinet, nous ne sommes pas seulement en face du récit d'une innovation pédagogique en classe de langues, mais d'un genre d'écriture qui relève lui-même de l'innovation. En effet, l'analyse des revues en didactique des langues et en linguistique appliquée de cette période révèle que la plupart des articles présente un élément isolé du cours de langues (un acte pédagogique, un procédé, une technique de classe) en l'élevant en modèle. Ne partant pas de la complexité d'un cours, la réalité est souvent évacuée au profit d'une abstraction idéalisée du processus d'apprentissage. Les innovations proposées restent ponctuelles et sans lien avec la pratique quotidienne de classe.

La seule description condensée, mais minutieuse d'un cursus d'apprentissage mérite donc toute notre attention. Au point de vue méthodologique, la description est l'étape heuristique, nécessaire à toute réflexion plus poussée sur l'apprentissage, voire sur sa théorisation. Nous pouvons donc parler pour les articles publiés d'un travail de pionnier en didactique des langues qui ont gardé encore aujourd'hui leur valeur de référence. Avec le témoignage dont il sera question maintenant, nous rencontrerons un type d'écriture beaucoup plus éphémère.

8.2 Le témoignage

Nous entendons par "témoignage" un écrit retraçant le tâtonnement d'un enseignant. C'est un récit dans lequel l'absence de distance par rapport à la pratique est manifeste. Il s'agit d'un écrit subjectif et impressionniste du vécu professionnel relatant d'une manière non structurée et non systématisée soit les difficultés rencontrées, soit les "succès" lors de la mise en place des techniques Freinet. Dans notre taxinomie (voir tableau n° 2 au paragraphe 8.9), le témoignage précède la description condensée d'un cycle d'apprentissage en langue étrangère. Chronologiquement, il apparaît après celle-ci. C'est la raison méthodologique pour laquelle nous le présenterons seulement dans ce deuxième paragraphe.

Nous avons choisi deux témoignages qui, dans leurs particularités, nous semblent être représentatifs de l'ensemble de ce type d'écriture.

8.2.1 La mise au point d'A. SANLIARD (1968)

En 1968, A. SANLIARD publie dans le *Bulletin du second degré* de février 1968¹ un article intitulé "Je fais le point..." concernant ses premiers mois d'enseignement d'anglais dans des classes de 4^e et de 3^e. Il expose ses efforts dans l'organisation de l'apprentissage et dans l'instauration de certains outils de travail (l'exposé, une petite bibliothèque de classe, la correspondance, plan de travail, etc.). Son but est de transformer progressivement la langue étrangère en un réel instrument de communication. Il décrit les difficultés qu'il rencontre pendant la mise en place des différentes techniques. En guise de conclusion, il s'interroge sur la portée de sa pratique. La description du cours reste nécessairement très globale compte tenu de la longueur de l'article qui fait une page.

Avec l'écrit d'A. SANLIARD, nous rencontrons pour la première fois un écrit qui se limite au seul témoignage. D'un point de vue discursif, il s'agit d'un genre opposé aux descriptions précises du cours. Cet article sert moins à soutenir une pratique ou à consolider un concept pédagogique qu'à donner le récit d'un vécu professionnel. De ce fait, son apport pédagogique ou didactique est nécessairement très limité. Souvent, l'enseignant compare sa démarche à un "tâtonnement expérimenté". L'intention de l'auteur consiste à partager avec d'autres enseignants les difficultés rencontrées lors du démarrage des techniques Freinet. C'est ainsi qu'A. SANLIARD (1968) exprime en conclusion de l'article ses doutes :

"Les problèmes ? certains tiennent au manque de moyens : de sonorisation, de projection, de «mis en scène», de contacts directs... (mais est-on jamais satisfait de ce que l'on a ?) - d'autres à l'organisation scolaire (classement, examens...) - d'autres enfin sont de mon fait : par exemple, j'ai le sentiment de tourner un peu court après la présentation du travail des élèves, de ne pas pousser assez loin l'exploitation collective, de ne pas assez faire servir à tous les efforts de chacun..."

8.2.2 Le jeu dramatique en classe d'anglais (J. POITEVIN 1970)

Dans l'article de J. POITEVIN : "Un groupe d'élèves de terminale crée un jeu dramatique en anglais" publié in : *L'Éducateur* n° 7 / 8 (1970), il s'agit du premier témoignage pour les langues vivantes émanant du second cycle. L'enseignant fait décrire (sur une page) par des élèves de terminale ce que ceux-ci ont vécu lors de l'écriture et de la réalisation d'une pièce de théâtre en anglais. En annexe de cet article (une page également), le lecteur prend

¹ Cet article sera reproduit sous le même titre in : *Les Dossiers Pédagogiques de l'Éducateur* [sans n°], 1973, p. 24.

connaissance du début du journal de bord des élèves rédigé en anglais. Il relate cinq séances de travail.

Les élèves relèvent à plusieurs reprises dans leurs témoignages les difficultés d'une vie de groupe lors de la réalisation d'un projet en commun : les retours en arrière, la difficulté à coopérer pour trouver la trame d'une histoire, la multiplication des réunions, etc. Selon les élèves, cet échec est "dû en partie au manque de cohésion et à l'absence d'une autorité dirigeant le groupe." (J. POITEVIN 1970: 49)

La particularité de ce témoignage consiste en la position des élèves : étant la plupart du temps objets pédagogiques, ils deviennent ici sujets. Il est en effet rare qu'on leur donne la parole dans une revue pédagogique pour qu'ils puissent exposer leurs expériences d'apprentissage et expliquer leur point de vue. Toutefois, ce genre de témoignage n'est pas sans poser des problèmes méthodologiques. L'enseignant veut défendre une pratique pédagogique en utilisant un récit très subjectif des acteurs de l'expérience et dont les arguments ne sont valides et vérifiables que pour et par ces mêmes acteurs. Cette lacune est encore renforcée par l'absence de tout commentaire ou réflexion de la part du professeur responsable.

Tout en admettant que les élèves n'utilisent pas forcément une terminologie pédagogique, il nous paraît étonnant qu'ils ne fassent aucune référence, même implicite aux techniques Freinet. J. POITEVIN n'étant pas le premier à faire du jeu dramatique en classe de langues, la publication de l'article dans la revue principale du mouvement laisse supposer que la particularité de son approche est le fait que le travail de ce groupe d'élèves se base sur des techniques coopératives de la pédagogie Freinet.

Le texte de J. POITEVIN nous met face à un autre type de témoignage. Il ne s'agit plus de faire partager les difficultés pédagogiques dans une classe, mais de conforter la valeur intrinsèque de la pédagogie Freinet.

8.2.3 Les principales caractéristiques de ce type d'écrits

Comme nous l'avons vu à titre d'exemple, deux sortes de témoignages se présentent. D'un côté, il y a ceux où l'enseignant, ou un observateur, évoque ses impressions d'une manière plus ou moins lénifiante¹. Ceux-ci ont comme fonction de faire ressortir les mérites de la pédagogie Freinet ; un certain héroïsme verbal n'en est pas absent. La tradition ouvriériste et de

¹ D'autres exemples que ceux évoqués sont le témoignage du professeur anglais in : *Les Dossiers Pédagogiques de l'Éducateur* n° 44 (M. BERTRAND 1969 a : 31), celui de J. POITEVIN (1973), etc.

compagnonnage de l'Ecole Moderne transparait à travers ce genre de publications. Leur valeur pédagogique est très limitée ; elles font partie de la topique textuelle du mouvement. De l'autre côté, nous rencontrons des témoignages qu'on pourrait qualifier de "positifs" ou "utilitaires". Il s'agit souvent de documents bruts où l'enseignant décrit ses interrogations et ses hésitations dans la pratique. Il retrace son tâtonnement pédagogique et didactique. Un tel témoignage peut remplir dans un mouvement pédagogique militant sa fonction originelle de communication entre praticiens. Une autre fonction de ce type de témoignage est d'aider, d'orienter l'enseignant non engagé ou découragé face aux exigences de son métier dans une pédagogie particulière. La description d'un vécu personnel et de ses difficultés quotidiennes lui permet de retrouver ses propres interrogations et d'engendrer une réflexion sur sa pratique professionnelle. Cette comparaison peut l'amener à relativiser ses propres sentiments d'imperfection, voire d'incapacité.

Les revues du mouvement Freinet font partie des rares publications où le praticien trouve un lieu pour parler des problèmes de sa pratique d'enseignement. En effet, le portrait fidèle d'un cours de langues relève d'un certain déficit dans un contexte didactique qui a tendance à se manifester par des écrits programmatiques, modélisant et idéalisant souvent la réalité de classe. Cependant, c'est seulement à partir de descriptions exactes qu'une réflexion collective sur les causes et les "remèdes" de l'enseignement pourrait être entamée.

8.3 La présentation d'une technique Freinet

Nous entendons par la "présentation d'une technique Freinet" un écrit qui présente, d'une manière systématisée, l'utilisation d'un outil de travail de la pédagogie Freinet dans la classe de langues. En général, une explication plus théorique au niveau pédagogique, didactique ou linguistique est absente. Pour ce type d'écrits, nous pouvons relever le plus de publications. Nous avons choisi parmi celles des premières années de la pédagogie Freinet en classe de langues, celles qui sont représentatives des techniques Freinet dans l'enseignement des langues : l'exposé, la correspondance et le travail autonome à travers un montage audiovisuel.

8.3.1 La technique de l'exposé (N. ROUCAUTE 1970)

Dans l'article "Expériences sur l'exposé dans l'enseignement des langues (Espagnol), 2e cycle" publié in : *L'Éducateur* n° 11 (1970)¹, N. ROUCAUTE présente cet outil non pas comme un élément didactique isolé de l'expression orale en classe de langues ; pour elle, l'exposé s'insère dans un ensemble de travaux collectifs et individuels que sont l'enquête, la correspondance, le texte libre et le journal scolaire. Ainsi, elle structure sa présentation de la manière suivante :

- le choix du sujet de l'exposé,
- les conditions de préparation de l'exposé,
- la part du maître,
- l'échange à travers l'exposé et sa valeur linguistique,
- l'exposé et le programme officiel,
- les avis des élèves et du maître sur l'exposé.

Cette technique soulève, dans la phase de préparation et de la présentation, les mêmes problèmes de fond que dans tout autre cours. N. ROUCAUTE les évoque : il s'agit de la capacité d'aborder et de présenter un sujet d'une manière vivante, d'organiser le travail préparatoire et de structurer la séance (présentation suivie de débat). Les particularités du cours de langues exigent un travail linguistique plus poussé afin d'assurer la compréhension de l'exposé, l'assimilation des nouveaux faits linguistiques et la capacité d'intervenir dans le débat. De plus, il faut veiller à une certaine continuité (reprise et révision) et à une progression des faits linguistiques. N. ROUCAUTE relate de quelle manière elle a tenu compte de ces exigences et comment elle organise son cours :

- elle fait préparer le travail en équipe ;
- des fiches bibliographiques guident les élèves dans la recherche des documents ;
- des fiches guides et des fiches techniques les aident pour la rédaction et la présentation d'un exposé ;
- l'exposé - débat est prolongé par l'étude de textes du manuel, des traductions, etc.

N. ROUCAUTE n'omet pas de mentionner les questions qu'elle se pose en tant qu'enseignante face à la technique de l'exposé. Il s'agit de la fréquence

1 L'article sera reproduit sous le même titre in : *Les Dossiers Pédagogiques de L'Éducateur* n° 82, 1972 (intitulés "Exposés et débats au second degré"), pp. 20 - 22, et in : *Les Dossiers Pédagogiques de L'Éducateur* [sans n°], 1973, pp. 29 - 33.

d'intervention du professeur pour la correction linguistique, ainsi que son rôle pendant les discussions et au moment de l'organisation du travail. Elle écrit en particulier :

“J'ai oscillé d'une attitude à l'autre [c'est-à-dire intervention ou non], souvent tentée d'ailleurs, d'en dire trop, de vouloir souligner ce qui, à moi, me paraissait intéressant. [...] Il faudrait notamment pouvoir établir une correspondance qui visite nos thèmes de réflexion et mette au point des plannings qui disciplinent le travail.” (N. ROUCAUTE 1973 : 31 - 32)

Dans la pratique de la technique de l'exposé, le mouvement Freinet peut compter sur une longue expérience pédagogique à l'école primaire. Les différentes revues de la collection *Bibliothèque de travail* reflètent les efforts et les résultats acquis dans ce domaine. Cependant les contraintes de l'enseignement secondaire, et les particularités de l'enseignement des langues ne permettent pas une transposition linéaire de cet outil dans la classe de langues. Dans son article, N. ROUCAUTE a su en tenir compte et a pu adapter cette technique à ses conditions de travail.

Nous avons vu que N. ROUCAUTE soulève plus particulièrement la question du rôle de l'enseignant en classe de lycée. En effet, le professeur est face à des adolescents qui ont déjà acquis une certaine autonomie dans le travail et dans l'appréhension du monde. Il faut donc leur donner des outils précis pour qu'ils puissent assumer cette autonomie, voire l'agrandir. En pédagogie Freinet, l'institutionnalisation des lieux, du temps et des rapports dans le groupe est l'outil-clé pour organiser un tel travail coopératif et autonome. Dans la présente expérience, l'intervention du professeur est souvent directe et non médiatisée. Certes, N. ROUCAUTE parle d'un président lors de la séance d'exposé, mais son rôle n'est pas bien défini. Il n'y pas de lieux et de temps bien précis pour la parole. Les fonctions et responsabilités ne semblent pas être très délimitées. Il en va de même pour les différentes activités en classe. Nous aurions tort de vouloir reprocher toutes ces lacunes à l'auteur. L'article reflète le niveau de réflexion des militants Freinet du secondaire au début des années soixante-dix. Dans notre analyse pédagogique des techniques Freinet en classe de langues, nous devons discuter de manière plus approfondie la question de la “part du maître”.

En classe de langues, l'exposé comme moyen de travail est, certes, nouveau ; il s'inscrit cependant dans une tradition qui est présente dans le secondaire, surtout dans les matières littéraires (mais sans les aspects de la recherche libre du sujet, des techniques de reproduction et de présentation, etc.). Compte tenu de l'évolution en linguistique¹, un enseignant mettrait aujourd'hui davantage l'accent sur les techniques de prise de parole ; il mettrait à la disposition de l'élève par exemple une liste des différents actes de parole lui

1 Il s'agit en l'occurrence de la théorie des actes de parole, et de ses répercussions sur l'enseignement des langues.

permettant d'exprimer ses opinions et ses idées. Il concevrait des exercices spécifiques pour inciter l'élève à utiliser de telles locutions, etc.

L'intérêt de l'article est d'avoir effectué une description très détaillée de sa démarche personnelle entreprise pendant toute une année pour réussir cette technique ; N. ROUCAUTE évite toute généralisation pédagogique et didactique de sa pratique, ce qui permet au lecteur de pouvoir suivre de très près son expérience. Nous effectuerons une analyse plus approfondie de cette technique au paragraphe 10.1.2.

83.2 La technique de la correspondance (N. ROUCAUTE 1971)

C'est encore N. ROUCAUTE qui publie, un an plus tard, dans *L'Éducateur* n° 2 (1971) un article "Correspondance scolaire en espagnol"¹ dans lequel elle aborde les questions suivantes :

- Comment choisir le partenaire de la correspondance ?
- Quel est le contenu de l'envoi collectif ?
- Comment exploiter la correspondance ?
- Quel est le rôle du professeur dans cette activité ?

Elle relève également les problèmes techniques rencontrés, en l'occurrence la qualité et la longueur des enregistrements. Elle conclut en soulignant l'aspect coopératif et communicatif de la correspondance :

"Il y a par la force des choses, organisation des activités au niveau de groupe et naissance de l'esprit coopératif. On peut (enfin !) recevoir et communiquer dans la langue étrangère autrement que par l'intermédiaire (direct ou camouflé) du professeur. Le maître n'est plus le seul et indispensable intercesseur entre l'enfant et la connaissance. L'enfant peut apporter à la vie de la classe, du matériel, des idées, des initiatives qui enrichiront tout le monde." (N. ROUCAUTE 1973 : 14)

L'expérience de N. ROUCAUTE rejoint, au niveau de la démarche (envois collectifs et individuels ; échanges par bandes sonores, etc.) et de l'exploitation en classe (le courrier est le point de départ d'un dossier et du travail purement linguistique), celle de M. BERTRAND, à cette différence près que N. ROUCAUTE a réalisé sa correspondance dans des classes de langues du premier et du second cycle du second degré. Cependant, sa description est moins détaillée que celle de M. BERTRAND et n'évoque pas l'ensemble des éléments d'un cycle d'apprentissage.

1 Cet article sera reproduit sous le même titre in : *Les Dossiers Pédagogiques de l'Éducateur* [sans n°], 1973, pp. 11 - 14.

N. ROUCAUTE apporte néanmoins une aide précieuse à ceux qui souhaitent instaurer un apprentissage de langue qui passe par la correspondance. La présentation de cette technique correspond aux pratiques du mouvement Freinet à cette époque. Aujourd’hui, de nombreux enseignants ont tendance à passer un “contrat de correspondance” entre les classes correspondantes qui fixe les différentes modalités de l’échange, telles que la fréquence, la réciprocité et éventuellement les contenus. Il permet ainsi de mieux cadrer la correspondance.

8.3.3 Le montage audiovisuel (N. ROUCAUTE 1973)

N. ROUCAUTE publie un troisième article intitulé “Une technique au service de l’expression libre en classe de langue” et publié dans la revue didactique *les langues modernes* n° 1 (1993)¹. N. ROUCAUTE y décrit le travail du “montage audiovisuel [d’une série] de diapositives dessinées, illustrant un texte enregistré sur bande magnétique” et les conditions de sa réalisation. Elle met l’accent sur les valeurs pédagogiques de ce travail. Parmi celles-ci, elle relève le choix du travail par l’élève, la socialisation du travail (travail individuel, travail en groupes, présentation à la classe...), sa communication vers l’extérieur, la valorisation des différentes compétences linguistiques, mais aussi artistiques (le dessin, la musique...) et techniques (dans la phase de production).

Cet article est à notre connaissance le premier sur une technique Freinet à être publié dans une revue didactique extérieure au mouvement Freinet. Ce changement du public visé se manifeste aussi dans l’écriture, la description ne représente qu’un tiers de l’article. Le restant sert à justifier la démarche. Là où N. ROUCAUTE base sa présentation sur la réalité de la classe (le travail coopératif, la communication vers l’extérieur, etc.), le discours est très cohérent. Lorsqu’elle amorce une théorisation de certains aspects de sa pratique, elle introduit des concepts, par exemple celui de “l’échec formateur”², qui soulèvent quelques interrogations. Compte tenu de la situation scolaire en France et d’un taux d’échec toujours important, cette notion, non explicitée, reste plutôt ambiguë.

L’argumentation de N. ROUCAUTE est à dominante pédagogique. Cependant, écrivant pour une revue didactique, l’auteur est amenée à confronter

1 Cet article sera reproduit sous le même titre in : *Les Dossiers Pédagogiques de l’Educateur* [sans n°], 1973, pp. 41 - 42.

2 N. ROUCAUTE écrit notamment: “J’ajoute aussi que tous ces montages ne sont pas des réussites. Mais, ce que nous cherchons, nous, pédagogues, ce n’est pas uniquement le beau travail fini, c’est, à travers des échecs formateurs, la progression de chaque enfant qui apprend à maîtriser ses possibilités manuelles et intellectuelles.” (N. ROUCAUTE 1973 : 41)

et à défendre son expérience face aux règles du paradigme didactique dominant (les instructions, programmes, etc.). Elle se place d'entrée dans une position d'infériorité en justifiant sa pratique à l'aune de la didactique officielle ce qui donne une argumentation peu convaincante. Ainsi, pour faire valoir son expérience, elle se sent obligée d'attribuer à la communication en langue étrangère les mêmes valeurs pédagogiques qu'une bonne prononciation¹ :

“Parle-t-on espagnol dans ce groupe de travail ? Hélas !... pas toujours. Mais cet aspect négatif n'est-il pas compensé par la recherche exigeante d'une prononciation aussi bonne que possible lors de de l'enregistrement du texte ?” (N. ROUCAUTE 1973 : 41)

Cela dit, la stratégie discursive défensive de N. ROUCAUTE se comprend. Jusqu'à présent, il n'existe aucune étude comparative entre un cours dit traditionnel et un cours employant des techniques Freinet en ce qui concerne les niveaux de connaissances linguistiques et les capacités communicatives des élèves. De plus, il faut rappeler que la norme en didactique reflète toujours un objectif idéal de l'apprentissage à atteindre. Toute expérience hors paradigme se trouve alors dans une situation argumentative doublement piégée. Elle ne peut correspondre à ce cours idéal, et pour paraître conforme au discours dominant, l'auteur est amené à utiliser les arguments et concepts de ce même discours pour justifier sa propre pratique.

Compte tenu de la leçon traditionnelle qui domine à cette époque toujours les cours de langues au second cycle, l'article de N. ROUCAUTE représente une expérience innovatrice. Compte tenu du paradigme audiovisuel, la technique audiovisuelle ne constitue pas en elle-même une nouveauté. Ce qui distingue la pratique de N. ROUCAUTE des autres, c'est le travail de production et son organisation coopérative. L'élève ne subit plus un outil technologique ou un procédé didactique, il est devenu acteur de cette technique audiovisuelle, il l'élabore lui-même et l'utilise devant ses camarades de classe.

8.3.4 Les principales caractéristiques de ce type d'écrits

Lorsque l'écrit s'adresse aux militants pédagogiques, ce genre d'écriture représente une tâche relativement aisée à réaliser puisqu'il s'agit d'un public d'initiés. Les concepts pédagogiques sous-jacents, étant communs à tous, n'ont plus besoin d'être explicités. De plus, le sujet de ce type d'écriture est limité, l'enseignant n'est pas contraint de décrire tout un processus d'apprentissage

1 Sa justification est d'autant moins pertinente que les élèves ne parlent pendant le travail en groupes qu'exceptionnellement en langue étrangère, quelle que soit l'approche pédagogique. Le principe de l'économie linguistique fait qu'on utilise toujours l'instrument de communication qu'on maîtrise le mieux.

mais seulement une pratique concrète ne demandant pas obligatoirement un effort de théorisation pédagogique ou didactique.

A partir de la description du fonctionnement d'une technique dans une classe de langues, l'échange avec d'autres enseignants devient possible. Ceux-ci peuvent en tirer des idées pour leurs cours ; ils peuvent retrouver leurs propres interrogations et hésitations dans l'application de cette technique ; mais ils ont aussi la possibilité (par le biais d'une publication) d'apporter leur critique et de combler d'éventuelles lacunes, etc.

Lorsque le public change, comme nous l'avons vu avec l'article de N. ROUCAUTE (1973), l'écrit nécessite un discours plus explicite ce qui n'est pas toujours sans soulever des problèmes argumentatifs. Cette constatation est probablement valable pour tout discours tenu par des militants hors du mouvement Freinet. Nous reviendrons plus longuement sur la pratique discursive des enseignants Freinet au paragraphe 8.8. Néanmoins, la publication d'un écrit à l'extérieur du mouvement constitue une possibilité d'échanges avec des collègues qui ne se trouvent pas dans les circuits des militants pédagogiques.

8.4 La présentation de l'apprentissage d'un fait linguistique dans le cadre d'un cours de langues de type Freinet

Nous entendons par la "présentation de l'apprentissage d'un fait linguistique dans le cadre d'un cours de langues de type Freinet" l'explication plus ou moins théorisée d'un concept linguistique ou de l'acquisition d'un fait de langue dans le cadre de la pédagogie Freinet. Pour toute la période analysée, il n'y a que deux écrits de ce type : D. BAILLET (1980 a) expliquant l'apprentissage en allemand de "la condition non réalisée dans le présent" (c'est-à-dire le subjonctif II) et Roger et Renée FAVRY (1969) préparant l'apprentissage du "si" en espagnol. Nous présentons ce dernier article.

8.4.1 La grammaire en espagnol (Roger et Renée FAVRY 1969)

A travers l'article "Programmation en grammaire espagnole" de R. et R. FAVRY publié in : *Bulletin du 2nd degré* de février 1969¹ ce sont en effet les premiers enseignants de langues du second cycle qui relatent leurs expériences,

1 II sera reproduit sous le même titre in : *Les Dossiers Pédagogiques de l'Éducateur* [sans n°], 1973, pp. 25 - 26.

Nous rencontrons avec cette publication l'élargissement des langues concernées à l'espagnol. En effet, la domination de l'anglais parmi les langues vivantes enseignées se fait aussi sentir, comme nous le verrons plus en détail dans notre analyse historique (chapitre 9), dans la répartition des classes de langues de type Freinet.

et ceci à travers le mode d'acquisition des structures grammaticales d'une langue étrangère dans une classe de type Freinet.

L'objectif de l'article est d'introduire les différentes notions de la particule "si" en espagnol. Il commence avec un invariant textuel, comme nous avons pu le relever dans d'autres publications du mouvement Freinet : la référence à un chercheur "légitime". Ici, il s'agit d'une allégeance au linguiste danois A. M. JENSEN. R. et R. FAVRY présentent ensuite les différentes étapes d'apprentissage de cette particule et les procédés utilisés en se référant, pour les exemples linguistiques, à un "livret programmé"¹ :

- le professeur expose le matériel linguistique brut dans le contexte d'une phrase ;
- l'élève extrait le "si" ayant valeur de pronom ;
- l'élève traduit les phrases en français ;
- l'élève dégage la règle ;
- l'élève invente des phrases semblables.

Ce procédé doit être répété pour l'élucidation des autres significations du "si". D'après les auteurs, cela permettra aux élèves de formuler les règles qui régissent son emploi dans les différents temps et modes. L'article se termine par un autre invariant textuel typique : l'apport d'une preuve de validité sous forme de test que les élèves auraient réussi avec succès.

Les auteurs expliquent que leur procédé constitue l'exemple du "tâtonnement expérimental". En fait, l'article retrace les actes pédagogiques que le professeur effectue lorsqu'il emploie le procédé inductif ; il est l'outil-type de la méthode active. Rompant avec l'approche déductive qui était encore dominante dans des nombreuses classes de langues du second cycle, la pratique innovatrice de R. et R. FAVRY correspond à l'évolution méthodologique de l'enseignement des langues vers la fin des années soixante. De là à prétendre qu'il s'agit d'une démarche typique de la pédagogie Freinet, il y a un pas que nous hésitons pour le moment à franchir. Nous reviendrons au paragraphe 11.1 sur le concept du tâtonnement expérimental en classe de langues.

1 Compte tenu du boom des années 1965 - 1975 pour "l'enseignement programmé", ce point aurait mérité un éclaircissement de la part des auteurs. Ils s'y réfèrent sans pour autant insister sur la différence entre l'enseignement individualisé, concept de la pédagogie Freinet et l'enseignement programmé, c'est-à-dire, un enseignement avec un objectif commun pour tous les élèves, une progression linéaire et par étapes minimales ; une conception de l'apprentissage qui suit la tradition behavioriste, etc., concept que rejettent par ailleurs les auteurs.

Cf. aussi notre propos au sujet de l'enseignement individualisé que nous développerons au paragraphe 10.2.1.

8.4.2 Les principales caractéristiques de ce type d'écrits

La présentation de l'apprentissage d'un fait linguistique est un exercice difficile. Au niveau méthodologique, cet article pose tout le problème de la description et de l'évaluation d'une expérience, ainsi que de sa théorisation. Il suppose une bonne connaissance des théories de l'apprentissage afin de pouvoir expliquer leurs implications et leurs rapports avec des concepts pédagogiques. Il demande, en plus, une certaine capacité d'abstraction et de distance vis-à-vis de son propre enseignement, sinon l'explication théorique reste plaquée sur la pratique pédagogique. A travers l'article de R. et R. FAVRY, nous avons vu que ce déficit amoindrit la force de leur propos. Ces difficultés méthodologiques expliquent peut-être qu'il n'y ait que deux publications de ce type d'écriture.

8.5 La production de classes de langues de type Freinet publiée dans la collection *Bibliothèque de Travail*

La "production de classes de langues de type Freinet publiée dans la collection *BT (Bibliothèque de travail)*" constitue un travail collectif effectué par des enseignants Freinet et des classes coopératives, autour d'un centre d'intérêt. La particularité de cette collection est sa production coopérative relativement complexe¹ :

- la classe productrice élabore une première maquette contenant tous les documents et textes retenus ;
- la maquette est soumise à un comité de rédaction de l'I.C.E.M., éventuellement des spécialistes de la matière étudiée sont adjoints au travail ;
- le comité de rédaction propose son utilisation provisoire dans des classes pilotes ;
- leurs enseignants établissent des rapports permettant d'apporter d'éventuelles modifications à la maquette ;
- le numéro de *BT* est prêt et part à l'imprimerie pour être édité (format 15 x 23).

Ce travail préalable est garant de qualité et de son utilité, il est aussi un signe de la vitalité des pratiques Freinet. Nous présentons maintenant la première *Bibliothèque du Travail* de ce type pour la classe de langues.

1 Pour plus de détails, voir : CHANTIER BT 2 (s. a.).

8.5.1 *BT 2 n° 26 (1971) : An English technical High School*

A cette époque, le début des années soixante-dix, la collection *BT 2*, destinée aux élèves du second cycle, n'existe que depuis quelques années. Dans son numéro 26, de mars 1971, paraît le premier dossier issu d'un cours d'anglais. Il est le résultat d'un échange interscolaire et de son exploitation en classe de langues, sous l'égide de M. BERTRAND. Cette *BT 2*, en partie en langue anglaise, s'intitule "An English technical High School". Sur les 48 pages, 36 sont consacrées à la présentation d'une école en Grande Bretagne. (Les autres pages sont attribuées à l'habituelle rubrique "BT 2 Magazine"). Différents sujets de la vie scolaire anglaise, des particularités de l'enseignement et des loisirs des élèves anglais sont abordés, chacun sur deux ou trois pages, illustrées de nombreuses photos. Le texte en anglais est suivi d'une traduction fidèle en français, démarquée par une impression différente.

La table des matières du *BT 2 n° 26* :

- | | |
|-----------------------|--------------------------|
| 1. Our school | 2. The buildings |
| 2. The school crest | 4. Uniforms |
| 5. Discipline | 6. The time table of 3 i |
| 7. Assembly | 8. Pupils at work |
| 9. Examinations | 10. The library |
| 11. Compétitive sport | 12. Rounders |
| 13. Cricket | |

Cette *BT 2* s'adresse à des lecteurs ayant trois à quatre ans d'anglais. Son but principal est d'informer sur la vie d'un établissement scolaire en Grande - Bretagne. La longueur modeste des textes, suivis de leur traduction, facilite l'accès à l'information. Cette *BT2* ne se substitue donc pas au manuel. Son accessibilité (matérielle et linguistique) et la richesse d'informations donnent des pistes pour de multiples utilisations.

8.5.2 Les principales caractéristiques de ce type d'écrits

La production de classes de langues publiée dans la collection *BT 2* reflète toujours une longue expérience des techniques Freinet, de la classe et de l'enseignant. Dans les classes Freinet, cette collection sert de bibliothèque de référence. Les élèves s'en servent comme outil d'information, support pour un exposé, livre de lecture ; la *BT 2* peut être complétée, à travers la correspondance, par d'autres expériences, etc.

La *BT 2* s'adresse également aux classes et enseignants hors du mouvement Freinet, car on la trouve souvent dans les Centres de Documentation et d'information (C..D.I.) des lycées et collèges¹. Dans un cours plus traditionnel, elle peut être utilisée comme texte documentaire en supplément à une leçon, etc. Les *BT2* en langue étrangère peuvent avoir ces mêmes fonctions en classe de langues. N'incluant pas d'exercices ou de listes de vocabulaire, et ne suivant aucune progression linguistique préétablie, elles ne se veulent pas un outil didactique. Cependant, sa conception fait de la *BT 2* un document facilement abordable et utilisable en autonomie par des élèves.

8.6 La monographie

Avec la monographie, l'objet d'étude change. Il ne s'agit plus d'un outil, d'un concept de la pédagogie Freinet ou de productions de classes Freinet, mais de la répercussion de cette approche pédagogique sur l'apprenant. La monographie est la description de l'évolution d'un élève ou d'un groupe au niveau de ses performances scolaires et / ou de son comportement social dans une classe coopérative de type Freinet. Les GET² donnent, en 1965, la définition suivante du travail de monographie :

“A partir d'une «histoire de gosse» qui s'est étoffée dans la classe, le maître parle en groupe de sa propre relation à celui ou celle, qui, sous d'autres regards, serait sans doute l'objet d'une étude de cas. [...]” (COLLECTIF 1985 : 71)

Nous proposons dans les paragraphes suivants deux exemples de monographie qui, dans leur approche différente, posent le problème de ce type d'écrits.

8.6.1 Des observations sur une bande dessinée (N. ALEX 1975)

N. ALEX publie en 1975 dans *La Brèche* n° 6 la première monographie issue d'une classe de langues. Le titre de l'article propose au lecteur de mieux “comprendre la bande dessinée «Serve[s] him right»” réalisée par une élève appelée Laurence. Au vu de l'introduction (“conditions d'élaboration”) et du plan (“a. Les thèmes, b. La réalisation [...], c. Les prolongements”), on pourrait s'attendre à une étude linguistique et pédagogique sur la production d'une élève dans le cadre d'une classe coopérative. Il s'agirait alors d'une étude qui aurait

- 1 A l'étranger, dans les cours de français langue étrangère, il n'est pas rare de trouver des *BT 2* et *BT* faites à l'origine pour un public scolaire français.
- 2 GET = Groupe d'Education Thérapeutique, structure institutionnelle de la pédagogie institutionnelle dans les années soixante.

montré les effets positifs ou négatifs d'une approche pédagogique particulière sur les apprentissages d'une élève en classe d'anglais.

Mais N. ALEX n'entend pas la notion de "compréhension" dans ce sens. L'auteur essaie d'analyser la bande dessinée à l'aide de modèles classiques de la psychanalyse freudienne. Sans le nommer, N. ALEX se réfère en l'occurrence au concept du complexe d'Œdipe pour interpréter les dessins : "absence du père", "conflits entre frère et sœur", personnages dessinés à l'origine sans membres, etc. Cette interprétation amène N. ALEX (1975 : 25) à émettre quelques "hypothèses" sur les conflits intérieurs de Laurence :

"Le personnage [du garçon] de la B.D. pourrait être un composé de certains «affreux jojos» de la classe, capables des pires farces, et du petit frère à la présence mal acceptée apparemment.

[...] L'image 7 est particulièrement intéressante : la «voisine» se trouve dans les airs. Hypothèse : passage d'une réalité douloureuse à une fiction sécurisante."

Le texte ne nous apprend pas ce qui permet d'avancer ces interprétations à partir des dessins et d'émettre de telles hypothèses. La précaution rhétorique d'"hypothèse" n'enlève rien au caractère précipité et abusif des concepts utilisés et des explications données. Ces interprétations soulèvent davantage de questions qu'elles n'en résolvent. Sans vouloir entrer dans l'interprétation psychanalytique, évoquons seulement certaines interrogations :

la B.D. a été signée par deux élèves, Muriel et Laurence ; elles ont fait le scénario, puis Laurence, d'après N. ALEX, a réalisé les dessins à la maison ; l'auteur n'indique pas pourquoi, dans son interprétation, il attribue l'ensemble du travail à l'élève Laurence ;

supposons que les observations de N. ALEX aient une certaine vraisemblance psychologique : quel enseignement le professeur peut-il ou doit-il en tirer ? Que lui apporte ce savoir ? En quoi cela l'avance-t-il dans ses rapports avec l'élève en question ?

puisque l'enseignant n'est pas en situation de thérapeute, comment, de quel droit, à quel titre et dans quel but pourrait-il intervenir auprès de cette élève et dans cette classe ?

Avec ces interrogations, nous touchons au domaine de la déontologie professionnelle et des limites du rôle d'enseignant. Dans un sens strict et traditionaliste, le professeur devrait se limiter à sa mission académique, la transmission d'un savoir et d'un savoir faire. De fait, tout enseignant accomplit le long de la journée de multiples actes pédagogiques, même s'il ne les qualifie pas ainsi. D'être face à la classe, cela ne l'amène pas seulement à prendre des décisions d'ordre cognitif ; il gère également le groupe-classe, son travail, ses conflits, etc. Mais où s'arrête ce travail pédagogique ?

Par ailleurs, l'article soulève un problème de méthodologie de l'observation. Nous nous posons la question de savoir si une approche de psychologie individuelle est apte à cerner la vie du groupe-classe ou même d'un seul élève à l'intérieur de celui-ci. A notre avis, il s'agit dans cet article moins de la transcription d'un travail d'écoute du groupe-classe, que d'une interprétation "psychologisante" d'un travail d'élève(s).

Notre critique peut paraître sévère. En effet, vingt ans se sont écoulés depuis l'écriture de cet article. Nos remarques s'inscrivent dans une longue expérience de monographies, en particulier dans la mouvance de la pédagogie institutionnelle dont nous profitons aujourd'hui. Il faut donc resituer l'article de N. ALEX dans les années soixante-dix et dans le contexte de "psychanalyse sauvage" très en vogue à cette époque dans le milieu enseignant. Cette mise en perspective historique n'enlève rien à notre critique mais nous permet de signaler qu'il s'agit là d'une première tentative d'aller au-delà de la simple description des techniques Freinet en classe de langues.

8.6.2 Monographie du démarrage d'une classe (G. ARMAND 1976)

L'article de G. ARMAND, intitulé "Dans une classe d'anglais (6^e)"¹, est publié hors du mouvement Freinet, aux *Cahiers pédagogiques* n° 140 (1976). L'auteur relate une observation de classe (35 élèves) démarrant l'apprentissage de l'anglais. L'auteur a élaboré son texte avec l'aide du "groupe [de travail pédagogique] de NICE". Le texte de deux pages est accompagné d'annotations et de "commentaires" faits par ce groupe. L'article frappe d'entrée par son "ton" d'écriture. La description du cours - il s'agit de la transcription des paroles d'élèves et du professeur les plus importantes dites au cours des quatre premières semaines de la rentrée de septembre, dans sa classe d'anglais - est clairement séparée du commentaire de l'auteur et des annotations de ses collègues.

Dans sa description, G. ARMAND (1976 : 9) met d'abord l'accent sur les événements-clés concernant la mise en place de la vie coopérative dans sa classe de sixième :

- l'instauration des premières responsabilités : "Le fridge ?[...] Réfrigérateur [...], la boîte à idée ! Un responsable ? TOM lève le doigt. Moi : «O.K.

1 Cette publication hors du mouvement s'explique par le fait que le courant de la pédagogie institutionnelle, dont l'auteur fait partie, ne rejoint le mouvement Freinet que quelques années plus tard.

children ?» [...]” ; JENNY, responsable de l’appel ; le responsable de la documentation, etc. ;

- la délimitation du temps : “Une responsabilité déjà établie, et prise très au sérieux par MIKE : time” ;

- la délimitation des groupements : “BILL : «J’ai lu Ivanhoé. Y a des tas de renseignements là-dedans et puis ma sœur...» Moi : «Tu te charges de débayer ça. Avec qui ?» Des doigts se lèvent. Moi : «Note les noms des copains de ton équipe»” ;

- les traces de l’inscription de ces nouvelles institutions se font d’abord au tableau, puis cette tâche sera assumée par un “secrétariat” ; un conseil sera mis en place.

Ensuite, G. ARMAND aborde sans ambages l’évolution de sa classe institutionnalisée. Médiatisées par les institutions et la définition des fonctions et rôles, les relations entre les personnes sont moins directes et moins conflictuelles. Ces médiations aident les individus à s’intégrer progressivement et d’une manière positive dans la classe. Reprenons l’exemple de BILL cité plus haut. L’enseignant note pour le 2 octobre les premiers pas d’une intégration de cet élève dans la classe :

“BILL : exposé de cinq minutes. Ce n’est vraiment pas mal, son truc, et écouté sans prolongements [...]. En fait : 1. Il a travaillé seul ; 2. Les copains lui ont dit que c’était «intéressant», mais n’ont pas posé de questions et moi, au lieu de ramener ça ou d’afficher ce qu’il a écrit, j’ai embrayé sur l’ensemble.

BILL, c’est un gars ingénieux et très remuant, toujours prêt à répondre ou à se proposer. Les autres profs s’en plaignent comme étant plein de suffisance et se jugeant supérieur aux copains. Avec ceux-ci souvent en bisbille, et finalement plutôt seul. C’est lui qui régulièrement finit par céder : pour le choix du prénom anglais, la place en classe, etc. Avec les équipiers, il fait le boulot et puis les autres l’accusent de vouloir tout diriger. [...]” (G. ARMAND 1976: 10)

A travers l’écriture de ce texte se manifeste la sensibilité d’écoute de G. ARMAND. Les quelques considérations d’ordre général pour situer sa classe sont vite abandonnées au profit d’observations minutieuses relevant les moments importants dans la mise en place du travail coopératif et ses répercussions sur le comportement des individus, le professeur inclus. Ces descriptions sont accompagnées de commentaires expliquant les attitudes des personnes. Dans ses remarques, G. ARMAND évite toute interprétation abusive sur le psychisme des élèves ; elle se contente de caractériser l’attitude des uns et des autres dans leurs différents rôles et fonctions. Seul son “groupe de Nice” avance prudemment, parfois sous forme interrogative, quelques interprétations concernant le groupe-classe et ses institutions. Ainsi le groupe pédagogique écrit par rapport à la proposition de BILL et la mise en place d’une équipe :

“Une institution implicite se crée. G. A. lui donne son nom, l’investiture ; elle existe réellement.” (G. ARMAND 1976 : 9)

La plupart du temps, ces annotations constituent plutôt des pistes de réflexion que des certitudes affirmées. Les explications de l’auteur ainsi que les commentaires du groupe de travail restent donc dans l’espace-classe. Toute interprétation hâtive a pu être évitée. La monographie de la classe de G. ARMAND garde ainsi toute son actualité et peut servir d’exemple possible d’institutionnalisation d’une classe de langues¹.

8.6.3 Les principales caractéristiques de ce type d’écrits

La monographie n’est apparue comme pratique régulière qu’à la fin des années soixante². Les monographies en classe de langues ne se basent donc que sur une tradition récente, ce qui peut expliquer la “faiblesse” de certains écrits.

De plus, il est bien évident qu’avant de pouvoir suivre l’évolution d’un individu ou d’un groupe, la classe coopérative, constituée par les techniques Freinet et les règles de vie de la coopération, doit “fonctionner”. Le travail de monographie suppose, de la part de l’enseignant, une certaine expérience en pédagogie Freinet, dans l’écoute et la prise de notes régulières à propos de ce qu’il constate et juge “important” dans ses cours. Car seule une certaine assurance dans la pratique quotidienne de l’enseignement permettra au maître d’être disponible pour capter ce qui se passe dans sa classe.

La difficulté de ce type de travail est d’abord d’ordre méthodologique. Elle consiste à déceler les éléments essentiels dans un amas d’événements et interactions. Ensuite, il s’agit de bien distinguer le niveau descriptif d’une évolution constatée et de celui de l’explication. La tentation est grande, comme nous l’avons vu, d’effectuer des interprétations “sauvages”. L’auteur doit être vigilant et conscient de son rôle d’enseignant ; même s’il se met en position d’observateur, sa fonction est d’organiser et de soutenir les apprentissages. Toute autre prétention ne peut que conduire à l’usurpation de tâches qui n’incombent pas au maître (par exemple celle du thérapeute).

Cet obstacle est l’une des raisons pour lesquelles, dans le mouvement Freinet, le travail de monographie s’effectue généralement dans le cadre d’un

1 Comme il y a en tout cinq monographies dans notre corpus, mentionnons les trois autres :

- D. BAILLET (1980 b) : une monographie sur sa classe d’allemand ;
- C. FAVIER (1982) : une monographie sur sa classe d’espagnol ;
- G. SCHLEMMINGER (1988) : une monographie sur une élève apprenant l’allemand.

2 Pour la définition de la monographie, voir aussi : COLLECTIF (1985).

lieu protégé, un groupe de travail fermé par exemple. Là, d'autres praticiens ou spécialistes discutent et critiquent le travail d'écriture en cours, l'interrogent, le complètent, relèvent ce qui est essentiel et accessoire. Le groupe sert de point de repère dans l'observation et de son évaluation. L'auteur peut ainsi éviter des interprétations abusives et acquérir un certain recul face à sa pratique.

Ainsi, la monographie peut constituer un fond très précieux d'exemples qui montreraient les implications de la pédagogie Freinet au niveau des apprentissages individuels et collectifs. Ils pourraient aussi retracer ce que cette pédagogie engendre comme comportements coopératifs dans une classe de langues.

Au niveau de l'écriture, la monographie relève des études de cas, car son auteur essaie de systématiser une observation. De plus, l'auteur apporte un savoir extérieur, nécessaire pour conceptualiser cette observation. Il doit aussi avoir quelques notions méthodologiques quant à l'évaluation interprétative. Ces caractéristiques classent donc la monographie parmi les pratiques théorisées. Au chapitre suivant, nous présenterons d'autres pratiques théorisées. Elles suivent une démarche heuristique plus classique de modélisation et de construction d'hypothèses.

8.7 La théorisation de l'innovation

Nous entendons par la "théorisation de l'innovation" un écrit systématisant d'une manière explicite et à l'aide d'un savoir théorique d'une science de référence, la pratique des techniques Freinet dans une classe de langues. Cet écrit reflète une pratique théorisée. Il peut aller d'un certain nombre de traceurs préthéoriques jusqu'à l'élaboration de concepts. Le travail de théorisation n'est pas lié au statut de l'enseignant. Comme nous le verrons dans les paragraphes suivants, on rencontre des tentatives de théorisation aussi bien de la part des enseignants du secondaire que d'enseignants du supérieur à partir de leurs pratiques respectives.

Nous distinguons principalement deux types de théorisation : le cahier de roulement et la modélisation de l'apprentissage dans une classe de langues de type Freinet dans le second degré. Nous les analyserons dans les deux premiers paragraphes. Ensuite, nous présenterons les pratiques et leurs théorisation dans des cours de langues à l'université. Enfin, nous résumerons les principales caractéristiques de ces types d'écrits.

8.7.1 Le cahier de roulement (R. FAVRY et M. BERTRAND 1970)

Le cahier de roulement est un type d'écriture spécifique du mouvement Freinet. C'est probablement l'un des rares lieux où il est pratiqué. Il se présente comme une forme particulière de communication et d'échange d'expériences. Un ou plusieurs de ces cahiers, chacun pour une matière, circulent parmi les enseignants, à travers toute la France. L'enseignant y inscrit, à son tour, son vécu, ses difficultés, ses résultats de travail, etc. Il peut aussi commenter les écrits de ses collègues. Ensuite, il envoie le cahier à un autre correspondant qui fait partie de cette chaîne d'échange. A la fin de l'année, un coordinateur (ou la commission de langues) fait une synthèse des différents écrits et des questions soulevées.

Le principe du cahier de roulement a connu un certain succès dans l'enseignement primaire, il est repris par les enseignants du second degré. Il ne manifeste pas seulement l'effort de coordination et de coopération des enseignants de langues dans le mouvement Freinet. Il est aussi un outil d'entraide, surtout pour des enseignants qui travaillent seuls en pédagogie Freinet dans un établissement ou pour ceux qui ne sont pas affiliés à un groupe de travail Freinet. De plus, la synthèse d'un cahier de roulement permet de constater le niveau d'expérimentation dans une matière ; elle est un lieu où une première théorisation des expériences personnelles s'amorce.

La Commission Langues de l'I.C.E.M. fait sa première apparition officielle avec l'article "Enseignement des langues au second cycle" paru *L'Educateur* n° 6 de mars 1970¹. C'est aussi la première tentative de rassembler, à travers la présentation d'un cahier de roulement, les différentes expériences en pédagogie Freinet dans les classes de langues. Sous l'égide de R. FAVRY et M. BERTRAND, cette commission a établi une synthèse des pistes de travail au niveau du second cycle abordées au cours de l'année scolaire 1968/69. Il s'agit d'une énumération presque exhaustive des outils didactiques et des techniques Freinet utilisables pour l'apprentissage des langues vivantes auprès des apprenants ayant déjà un acquis linguistique de deux à quatre ans d'enseignement. Cet article comprend la présentation des éléments suivants :

- les possibilités de l'exposé et du débat ;
- l'introduction et l'approfondissement d'un vocabulaire nouveau ;
- l'apprentissage des structures grammaticales ;

1 Cet article sera reproduit sous le titre "Synthèse de cahiers de roulement sur l'enseignement des langues au second degré" in : *Bulletin second degré* de mars 1970 et in : *Les Dossiers Pédagogiques de l'Educateur* [sans n°], 1973, pp. 36 - 40. L'article de *L'Educateur* est publié sous le nom de Roger FAVRY, les reprises nomment les deux auteurs : Renée FAVRY et Michel BERTRAND.

- l'utilisation des exercices structuraux ;
- la "place dans cette perspective des exercices «traditionnels»" (R. FAVRY 1970: 43) comme la version, le thème et l'explication de texte ;
- l'utilisation des auxiliaires audiovisuels, tels que la télévision, la radio, le film, etc. ;
- la correspondance ;
- les exercices structuraux ;
- le contrôle du travail ;
- les relations interdisciplinaires.

Comme l'introduction de ce cahier l'indique, il ne s'agit que d'un premier déblaiement du terrain. Des travaux ultérieurs devront apporter un approfondissement des différents domaines abordés. C'est ainsi que nous trouvons à côté de l'explication des techniques Freinet et de réflexions plus théoriques, des notes bibliographiques, des indications sur l'utilisation des supports médiatiques divers, des conseils didactiques et pratiques de tout genre, etc. Ces remarques révèlent parfois une attitude quelque peu paternaliste, comme l'illustre la présentation de l'atelier vidéo et les conseils prodigués (cf. R. FAVRY / M. BERTRAND 1970: 46).

Les réflexions pédagogiques et didactiques sont quelques fois hâtives ou surannées, par exemple lorsque R. et R. FAVRY (1970 : 46) prétendent que "[...] c'est le thème qui a une valeur formatrice." Nous reconnaissons ici la perpétuation d'un argument pseudo-linguistique, développé par la méthodologie traditionnelle "grammaire - traduction" pour justifier l'exercice de traduction. Par ailleurs, les descriptions sont par moment superficielles et manquent de concision ou d'explication lorsque nous lisons :

"Les textes de chansons ne laissent aucun adolescent indifférent ; les discussions ont été animées et très riches [...]" (R. FAVRY / M. BERTRAND 1970: 47).

De tels condensés n'ont plus aucune valeur argumentative, ce sont des affirmations qui gagneraient en crédibilité si elles étaient davantage explicitées.

Les exercices structuraux oraux présentés sont très proches des concepts behavioristes de l'apprentissage sans que ceux-ci subissent une approche critique. Le rapport entre eux des différentes pistes proposées n'est pas toujours évident ; d'autres propositions reflètent une conception toute personnelle de la pédagogie Freinet ou semblent peu réalistes par rapport à la vie de classe. Il s'agit en l'occurrence du rôle du professeur.

Pour critiques qu'elles soient, nos remarques ne doivent pas faire oublier qu'il s'agit du premier cahier de roulement des enseignants de langues. Pour cette période, nous ne pouvons attendre une conceptualisation pédagogique de

l'innovation plus avancée et cohérente. Il s'agit d'une ébauche qui reflète, à cette époque, l'ensemble des réflexions et la diversité des expériences en langues dans le mouvement Freinet. Compte tenu de la situation morcelée des enseignements au lycées et donc d'un terrain plus difficile pour l'innovation pédagogique, cette première synthèse reste un précieux appui et point de repère pour des professeurs désirant s'ouvrir vers des cours nouveaux de langues.

Ce type d'écriture, aspirant à une théorisation de la pratique pédagogique, constitue un échange permanent entre praticiens. Son condensé en fin d'année scolaire peut servir de point de départ d'une réflexion théorique plus approfondie sur l'innovation.

8.7.2 La modélisation du processus de l'apprentissage dans une classe de langues de type Freinet

Nous avons déjà rencontré un modèle, sous forme de diagramme, indiquant la place des différentes techniques Freinet dans une classe de langues (cf. paragraphe 8.1.5, tableau n° 1). Nous avons alors parlé d'un traceur "pré-théorique". La modélisation va plus loin dans la théorisation de l'innovation. Il s'agit de la présentation, toujours sous forme de modèle, de la possible imbrication de concepts de pédagogie Freinet avec des concepts didactiques (ou linguistiques). La référence à des méthodologies, des théories de l'apprentissage, etc. est alors explicite.

L'une des premières modélisations constitue le schéma intitulé "démarches pédagogiques" de M. BERTRAND publié dans le *Bulletin 2nd degré* de novembre 1971¹. Sont indiquées les différentes phases du travail coopératif et la place qu'occupent les techniques Freinet, comme la correspondance, l'expression libre et le texte libre, dans cette coopération. De plus, il montre comment ces éléments peuvent s'inscrire dans les procédés didactiques de la méthodologie audiovisuelle. Nous discuterons ultérieurement de la validité de la mise en corrélation de concepts pédagogiques et didactiques (cf. paragraphe 12).

En ce qui concerne d'autres théorisations de l'innovation, mentionnons quelques travaux intéressants. Il y a d'abord la description d'un concept de psychomotricité par M. BERTRAND². L'auteur essaie d'introduire dans l'enseignement une nouvelle approche des langues pour débutants. Nous la présenterons plus en avant dans notre analyse pédagogique des écrits (cf. paragraphe 10.4). N'oublions pas non plus de citer les travaux de D. BAILLET³

1 Cette modélisation sera reproduite sous le même titre in : *Les Dossiers Pédagogiques de l'Éducateur* [sans n°], 1973, p. 6.

2 Cf. M. BERTRAND (1977) et M. POSLANIEC / M. BERTRAND (1977).

3 Cf. D. BAILLET (1980) et D. BAILLET (1981).

dans lesquels l'enseignante synthétise ses expériences de travail en équipes pédagogiques entre enseignants de différentes matières, intervenant dans une même classe. Si fructueuse que soit cette expérience, il s'agit d'une pratique isolée.

8.7.3 Pratiques et théorisations de l'enseignement des langues dans une classe de type Freinet, à l'université

L'utilisation des techniques Freinet dans l'enseignement supérieur reste pour toute la période analysée une expérience très limitée dans le temps et dans l'espace¹. Nous la rencontrons dans le Centre d'Etudes Françaises de l'Université de SÃO PAULO au milieu des années soixante-dix. Ce Centre lance pour l'année universitaire 1974 - 1975 un programme d'enseignement de français, langue étrangère, destiné aux étudiants non spécialistes des études françaises². Ces cours se réfèrent à l'approche fonctionnelle et au français instrumental de la didactique du français langue étrangère, et ce, dans le cadre de la méthodologie audiovisuelle.

Au niveau pédagogique, les enseignants de langues du Centre se fixent les objectifs suivants :

- "a) être à l'écoute et à la recherche des préoccupations profondes des étudiants ;
 - b) avoir élaboré le plan de travail du groupe dans les premières séances ;
 - c) obtenir, si possible, des étudiants un compte rendu écrit [...] de chaque séance, et, impérativement, fournir à la fin du cours un compte rendu détaillant les problèmes rencontrés et les solutions proposées [...] joindre une copie des textes étudiés ou élaborés par les étudiants ;
 - d) faire passer les tests de niveau initial et de niveau de fin de cours [...]"
- (I. CARONI / M. LARANJEIRA / M. LAUNAY 1976: 15)

Les descriptions de cours et les témoignages³ montrent que, dans ce cadre pédagogique et organisationnel, un certain nombre d'enseignants introduisent

- 1 Les différentes expériences ont été toutes relatées dans les différents numéros de la revue *Le C.R.E.U.* distribuée dans un cercle relativement restreint.
- 2 L'enseignement est dispensé, dans le cadre des "cours libres de français" ou des "cours optatifs de français", dans neuf instituts, facultés ou écoles, appartenant à l'université de SÃO PAULO, tels que l'institut de Mathématique, l'institut de Psychologie, la Faculté d'Architecture de d'Urbanisme, la Faculté de Médecine, l'Ecole polytechnique, etc. M. LARANJEIRA / M. LAUNAY (1976: 12) indiquent que "au premier semestre 1975,23 cours de «français instrumental» ont dispensé un apprentissage ou un perfectionnement en français à environ 700 étudiants de l'Université de SÃO PAULO [...]"
- 3 M.I. CABRAL (1976), D. DAMATO / M.A. BARJAS RAMOS (1976), M. BOZZO (1976), N.A. MABUCHI (1976), A. LI VOLSI / C. SIGNORINI (1976), M. de LOURDES RODRIGUEZ (1976), M. LARANJEIRA / M. LAUNAY (1976).

des techniques Freinet dans leurs cours, comme “l’entretien libre”¹, le texte libre, le journal, etc., puis des techniques de gestion de groupes, telles que la coopérative.

Certes, à la lecture de ces pratiques, on aurait aimé avoir davantage de précisions, par exemple sur le texte libre, l’organisation coopérative du travail ; mais cette lacune n’enlève rien à l’aspect innovateur des expériences. C’est en effet la première fois que la pratique des techniques Freinet est introduite dans l’enseignement supérieur, et décrite. Dans son article “Théorie et pratique ou nouveau discours de la méthode” M. LAUNAY (1976) essaie de théoriser ces expériences en menant une réflexion sur les notions de “méthode”, “objectif” et de “programme” ainsi que le concept de la pédagogie du travail. Même si sa démarche n’apporte pas de théorisation nouvelle de l’innovation pédagogique et que l’analogie qu’il établit, entre des concepts de pédagogie Freinet et des concepts didactiques, reste discutable, il faut signaler la nouveauté d’une telle approche pour l’enseignement des langues à l’université.

8.7.4 Les principales caractéristiques de ce type d’écrits

Nous avons rencontré différents types d’écriture reflétant à des niveaux différents une pratique théorisée. Ces travaux ont pour but soit la systématisation d’une pratique innovatrice, soit sa modélisation. Ils utilisent des apports de savoirs extérieurs au terrain de la pratique en empruntant et intégrant des concepts issus d’approches pédagogiques ou linguistiques. Les pratiques discursives se distinguent également des autres types d’écrits. Autant les récits et pures descriptions de la pratique (le témoignage, la présentation d’une technique, etc.) témoignent d’un discours empreint de subjectivité et ayant une tendance normative, autant les différentes théorisations de l’innovation affectent un discours plus descriptif, voire analytique.

Ce type d’écrit demande davantage un investissement intellectuel et une réflexion méthodologique. Les exemples ont montré que toute théorisation de l’innovation pédagogique exige une conscience développée de la pratique et certaines connaissances théoriques. En effet, l’auteur doit être capable de manier des concepts, d’apporter des pistes de réflexion de différents horizons, d’analyser et de critiquer d’autres pratiques discursives. Nous ne nous trouvons pas encore au stade de la pratique théorique qui, dans le cadre du travail exigeant d’un paradigme précis, construit des savoirs théoriques. Mais cette pratique théorisée permet déjà aux militants du mouvement Freinet de peaufiner des concepts et de faire évoluer leur pratiques.

¹ Précisons qu’il s’agit de débats libres, c’est-à-dire que les sujets sont choisis par les étudiants.

Concluons par une référence à G. AVANZINI qui, à notre avis, résume bien ce que constitue un praticien-chercheur, définition qui s'applique aussi aux enseignants du mouvement Freinet théorisant leur innovation pédagogique :

“Or, il faut ici souligner fortement que la qualité de sa production [celle du praticien] ne tient nullement à son statut mais à sa compétence, c'est-à-dire à la formation qu'il a acquise. [...] Car il n'y a recherche que s'il y a élaboration d'un savoir, ce qui requiert l'aptitude à prendre de la distance par rapport aux implications personnelles, la capacité d'introduire les concepts adéquats et de théoriser la démarche, la volonté de ne pas prédéterminer les conclusions et de substituer aux convictions personnelles des procédures d'évaluation, au total de maîtriser les méthodes appropriées à l'objet visé.” (G. AVANZINI 1985 : 9)

8.8 La pratique discursive des auteurs : quelques topiques des écrits

Nous avons déjà eu l'occasion d'aborder d'une manière plus générale les habitudes discursives pratiquées dans le mouvement Freinet (cf. L. BRULIARD Z G. SCHLEMMINGER 1996), telles que la déférence envers les spécialistes, la référence aux valeurs de l'autodidaxie. Il n'est donc pas surprenant de trouver les mêmes pratiques discursives dans les écrits des militants sur l'enseignement des langues. Nous avons essayé d'y apporter des éléments d'explication en rapport avec l'évolution propre du mouvement, son recrutement socio-professionnel et sa conception de la formation des militants. Nous n'avons pas besoin d'y revenir. Pendant la présentation des différents types d'écrits, nous avons parfois évoqué la question du discours et sa fonction. Pour une meilleure compréhension de la qualité des écrits, il nous semble utile d'y revenir et de signaler deux procédés textuels que nous avons rencontrés le plus fréquemment : la référence, souvent arbitraire, à une autorité scientifique et une démarche méthodologique “pseudo-scientifique”.

La citation d'une autorité intellectuelle ou morale est un procédé textuel typique des écrits à caractère argumentatif (c'est-à-dire la description d'un cycle d'apprentissage, la présentation de l'apprentissage d'un fait linguistique, la théorisation de l'innovation)¹. Cette référence se trouve toujours en introduction de l'article. Cependant la citation ne suit pas les règles textuelles habituelles. Très souvent, l'indication des sources est incomplète, voire absente ; il n'a y donc aucun moyen de vérification. Les citations ne sont pas situées dans leur contexte ; le lecteur n'apprend rien sur le rapport entre la science de référence et les personnes citées. Prenons l'exemple de M. BERTRAND (1969 a). Pour justifier sa démarche, l'auteur se sert, en guise d'argumentation, d'autorités,

1 Nous les relevons par exemple dans les écrits de M. BERTRAND (1967 : 1), M. BERTRAND (1969 a : 3), de R. et R. FAVRY (1970), etc.

qu'il considère comme compétentes, sans indiquer ni le contexte et ni les références des citations :

“[...] L'enfant français apprend à parler en un temps record parce qu'il ne s'arrête pas de parler et que dans son environnement, on n'arrête pas de l'écouter et de lui parler. Le tâtonnement de l'enfant est constant, il cherche sans cesse une réponse constructive aux problèmes que lui pose la vie.

Il en est de même du jeune Français en séjour à l'étranger, même pour un temps limité. KENNETH MAC GOWAN dit justement : «Si la moitié des sommes annuellement dépensées étaient allouées aux échanges, on aurait d'ici dix ans, deux générations de jeunes Anglais et Français qui sauraient dépasser le minimum insuffisant de langage qu'ils possèdent aujourd'hui.» (M. BERTRAND 1969 a : 3)

Ce type de citation a pour autant une fonction qui s'explique par le contexte de la publication. Compte tenu de l'enjeu de la pédagogie dans un cadre institutionnel, toute pratique pédagogique exige une légitimation, au moins symbolique. Celle-ci est d'autant plus impérative que l'innovation pédagogique se situe en marge de la pratique scolaire habituelle. La référence à une autorité, considérée comme compétente, sert, dans le champ intellectuel, de procédé de justification. Mais, tout en intégrant la fonction de cette topique textuelle, les enseignants du mouvement Freinet doivent s'assurer aussi de la solidarité de leur groupe et de ses valeurs. Ainsi, ils se réfèrent souvent à des personnalités qui sont, elles aussi, en marge du paradigme dominant de la science de référence.

La fonction de ce procédé textuel est donc double. D'une part, il sert à cautionner ou à justifier la démarche pédagogique devant l'institution et, d'autre part, il permet de valoriser l'innovation dans le mouvement dont l'auteur se fait porte parole. N'étant pas conformes aux normes du champ scientifique, les citations occupent une place plutôt formelle ; elles restent arbitraires et leur valeur argumentative demeure très limitée.

Nous retrouvons un autre type de procédé textuel lorsqu'il s'agit de passer à une évaluation de l'innovation : le simulacre d'une démarche scientifique. Par le biais des traceurs directs, un certain nombre d'auteurs tente une évaluation quantitative de leurs pratiques. Ainsi M. BERTRAND (1969 a : 22 - 24) dresse la liste des mots utilisés pendant la correspondance pour prouver la progression dans l'apprentissage du lexique ; R. et R. FAVRY (1969) présentent les réussites aux tests comme preuve de succès de leur démarche pédagogique, etc. En utilisant ces traceurs directs, la question se pose de savoir si c'est l'acquisition des faits de langues qui est évaluée ou seulement la capacité de la mémoire courte de l'élève. A la vue de ces démarches, nous pouvons nous demander si l'objectif d'un cours de langues consiste à mémoriser un nombre de mots, à maîtriser une règle grammaticale ou bien plutôt à pouvoir communiquer avec autrui dans une situation donnée.

Faute de références à des objectifs et à des méthodes bien définis, d'évaluation ces "bilans" peuvent être considérés comme "réassurances" subjectives de l'enseignant. Ils servent à garantir l'authenticité du message de l'auteur dans son cadre référentiel, le mouvement Freinet. Mais n'ayant aucune validité objectivée à l'extérieur de celui-ci, ce procédé a une valeur très restreinte.

La constatation de ces habitudes discursives n'enlève rien à la qualité intrinsèque des publications et de la mise en place de pratiques innovatrices décrites. Elle délimite seulement le statut que nous pouvons assigner à ces écrits. Il sera question dans le paragraphe suivant de ces statuts. Cela nous permettra de situer notre corpus dans une vision plus large de l'ensemble des travaux faits à partir et sur les pratiques Freinet et de montrer les contours possibles d'un paradigme que pourrait constituer la pédagogie Freinet en classe de langues.

8.9 Vers une taxinomie des écrits en pédagogie Freinet sur l'enseignement des langues

Dans les différents développements du chapitre 8 nous avons pu apprécier les divers types d'écrits sur l'enseignement des langues et leurs caractéristiques. Afin d'assurer une certaine cohérence historique, nous les avons présentés dans l'ordre de leur apparition historique. Dans ce paragraphe, nous souhaitons les aborder sous un aspect plus systématique et en élargissant notre champ d'analyse. En effet, les articles exposés sont loin de constituer toutes les possibilités et tous les niveaux de communication écrite. Lors de notre réflexion méthodologique sur le paradigme, nous avons pu apprécier, entre autres, toute la gamme et la qualité de travaux qui s'effectuent dans le cadre d'un travail paradigmatique. Ce savoir nous permet alors d'extrapoler en établissant une taxinomie des écrits en pédagogie Freinet sur l'enseignement des langues.

Cette démarche de systématisation n'est pas une fin en soi. L'élaboration des critères méthodologiques d'une telle classification peut prétendre aux buts suivants :

- 1.1 caractériser, d'une manière rétroactive, à partir des publications existantes, les différentes approches de la pratique de l'enseignement des langues ; il s'agit de l'axe diachronique, comme nous l'avons élaboré dans les paragraphes précédents ;
- 1.2 caractériser, d'une manière prospective, les possibilités d'approche de la pratique de l'enseignement des langues, c'est l'axe synchronique et normatif ;

- 1.3 valoriser des travaux des “enseignants-praticiens” en mettant leurs écrits dans une perspective d’initiation progressive à la théorisation de l’innovation et à la recherche en pédagogie et didactique des langues ;
- 1.4 inciter les praticiens à s’insérer dans un processus de formation continue évolutive.

Afin de mieux saisir l’accumulation et la transmission d’un savoir et d’un savoir-faire, nous proposons une classification qui, sur l’axe épistémologique, se divise en quatre ensembles :

- le récit de la pratique ;
- la description de la pratique ;
- la pratique théorisée ;
- la pratique théorique.

Nous avons établi ces groupes selon les critères suivants :

- A. les buts explicites ou implicites du texte ;
- B. le niveau de théorisation et de la méthodologie employée ;
- C. le type discursif ;
- D. le niveau de compétence requis pour exécuter ces travaux¹.

Après la représentation de notre classification sous forme de tableau synoptique (voir tableau n° 2), nous nous proposerons de l’expliciter.

¹ Pour constituer cette classification, en particulier en ce qui concerne les qualités d’un praticien-chercheur, nous nous sommes inspirés des propos de G. AVANZINI, recueillis par J. LE GAL (s. 1. dir. d. : 1985 : 12) lors du séminaire “Pédagogie Freinet et recherche” au congrès I.C.E.M. de VILLEURBANNE en août 1985.

Tableau n° 2 : Taxinomie des écrits en pédagogie Freinet

	Niveau épistémologique	A Buts	B Niveau de théorisation	C Type discursif	D Compétences
1	<i>Récit de la pratique</i>				
1.1	témoignage	échange	travail empirique	discours subjectif	praticien
1.2	présentation d'une technique d'enseignement	une pratique meilleure	travail empirique, récit structuré	discours subjectif / normatif	id.
1.3	présentation de productions d'élèves	id.	id.	id.	id.
2	<i>Description de la pratique</i>				
2.1	description d'un processus d'apprentissage / de l'organisation d'un cours	pratique structurée	intégration de concepts didactiques, etc.	discours descriptif, à tendance normative	praticien à formation théorique
TT	évaluation d'une observation	id.	techniques d'évaluation	id.	id.
3	<i>Pratique théorisée</i>	<i>systematisation de la pratique</i>	<i>apport de savoirs extérieurs</i>	<i>discours analytique</i>	
3.1	étude de cas (monographie)	systematisation d'une observation	maîtrise de méthodes d'évaluation interprétative / conceptualisation	descriptif	praticien -chercheur
3.2	théorisation d'une expérience / d'une innovation	systematisation / modélisation	intégration de concepts théoriques	construction d'hypothèses	id.
3.3	critique de méthodes / de manuels...	systematisation / évaluation	application de méthodes d'évaluation / de concepts théoriques	validation d'hypothèses	id.
3.4	conception de procédés d'apprentissage / d'une méthode...	systematisation / modélisation / opérationnalisation	intégration de concepts théoriques / apport de savoirs extérieurs	construction d'hypothèses	id.
4	<i>Pratique théorique</i>	<i>construction d'un savoir théorique</i>	<i>travail de recherche relevant de l'activité habituelle d'un paradigme scientifique</i>	<i>discours analytique</i>	
4.1	recherches d'un savoir historique	systematisation / conceptualisation		construction d'hypothèses	chercheur
4.2	travail systématique sur une technique / une méthode...	systematisation / confrontation / évaluation	recherche sur des concepts	id.	id.
4.3	recherche - action	conceptualisation / évaluation	validation de concepts théoriques	id.	id.
4.4	travail d'exploration théorique / sur la méthodologie	systematisation / confrontation / conceptualisation	travail épistémologique / d'articulation du paradigme	id.	id.

Dans la catégorie des “récits de la pratique” [1] entrent le témoignage, la présentation d’une technique d’enseignement et la publication de productions d’élèves. Il s’agit d’échanges entre praticiens dont le but est d’améliorer la pratique d’enseignement. Ce sont des travaux empiriques à différents degrés de structuration du vécu de la classe, le témoignage étant souvent l’écrit le moins élaboré et structuré. Le discours est à dominante subjective. L’écrit n’a comme cadre que les valeurs pédagogiques propres à l’auteur et au groupe pédagogique auquel il se réfère. Cette absence d’objectivation induit souvent un discours pédagogique à caractère normatif. Le “témoignage lénifiant” en est le meilleur exemple. Un tel type de discours sert entre autres, comme nous l’avons vu, à être reconnu par ses pairs et à s’assurer de la solidarité du groupe.

Dans la catégorie de la “description de la pratique” [2], nous avons classé les écrits portant sur le processus d’apprentissage et concernant soit l’organisation matérielle des apprentissages, soit un élément de l’ensemble des apprentissages (par exemple un fait linguistique). Ce type d’écrit réclame de l’auteur une certaine connaissance de concepts didactiques et pédagogiques, voire linguistiques. Ils l’aident à structurer sa pratique, à repenser son vécu de classe afin de mieux saisir les points essentiels du processus d’apprentissage. La pratique et les valeurs pédagogiques du groupe de référence ne sont plus les seuls éléments qui assurent la compréhension de ce qui se passe en classe. Des référents extérieurs au terrain de la pratique interviennent en tant que médiateurs entre cette pratique et le praticien qui l’observe. Le discours perd ainsi progressivement de son caractère prescriptif ; il est à dominante descriptive et tend à devenir plus objectif.

Pour la période analysée, nous n’avons rencontré que très peu d’écrits de praticiens concernant “l’évaluation d’une observation” ponctuelle de classe. En effet, ce type d’écrit constitue une forme évoluée de la description d’une pratique. Il nécessite une certaine connaissance de techniques d’évaluation et une observation très fine. Il préfigure aussi l’étude de cas que nous rencontrerons dans la pratique théorisée. Certains cahiers de roulement tendent vers ce type d’écrit. Nous pouvons retenir que la description de la pratique contient un nombre plus ou moins important de traceurs préthéoriques ou théoriques dont l’élaboration et l’approfondissement mènent à la pratique théorisée.

Dans la “pratique théorisée” [3], nous avons regroupé des écrits manifestant une démarche méthodologique plus élaborée. Il peut s’agir de travaux de systématisation, de modélisation, d’évaluation, d’opérationnalisation de concepts, voire de travaux de conceptualisation ; ils nécessitent l’apport d’un savoir extérieur au domaine de la pratique. Leur méthodologie implique une certaine démarche heuristique (par exemple construction d’hypothèses) et un discours à dominante analytique. Nous rencontrons dans cette catégorie des études de cas

(les monographies), les théorisations d'une innovation pédagogique ou didactique, la critique raisonnée de méthodes, de manuels et procédés d'enseignement, la conception de procédés d'apprentissage ou d'une méthode. Ces cas de figures ne sont pas tous représentés pendant la période de notre analyse. Comme nous l'avons vu dans les paragraphes 8.6 et 8.7, ces travaux peuvent être d'un niveau très varié. Néanmoins, ils constituent le pas qu'effectue le praticien - chercheur vers la pratique théorique.

La "pratique théorique" [4] est constituée de travaux d'un chercheur qui construit un savoir nouveau. Il peut s'agir de recherches historiques, de systématisation, de conceptualisation, d'exploration théorique, d'articulation de théorie - pratique, etc. ; il peut également être question de recherche-action. Ces travaux de recherche suivent des normes méthodologiques strictes : la méthodologie est explicitée, il y a construction d'hypothèses, leur validation, etc. Ils constituent, selon Th. S. KUHN, l'activité habituelle d'un paradigme scientifique donné et sont reconnus par la communauté des scientifiques dont ils relèvent. Notre étude des écrits en pédagogie Freinet sur l'enseignement des langues fait partie de cette catégorie d'écrits.

Après cette réflexion à propos d'une systématique des écrits en pédagogie Freinet sur l'enseignement des langues, nous proposerons dans le chapitre 9 de présenter les différents types d'écrits sur un axe chronologique. L'analyse de leur progression et de leur diffusion nous fournira un certain nombre de critères pour mieux comprendre l'évolution des techniques Freinet en classe de langues.

9 Analyse de l'évolution historique (1966 - 1988) des écrits de pédagogie Freinet

Nous pouvons distinguer trois périodes d'évolution des techniques Freinet dans l'enseignement des langues en France. Elles se distinguent par le degré de diffusion des techniques Freinet dans le second degré, le nombre d'enseignants pratiquant la pédagogie Freinet, le nombre des publications à l'intérieur et à l'extérieur du mouvement et le niveau de théorisation.

La première période (1966 - 1973) se caractérise par l'avènement de la pédagogie Freinet dans l'enseignement des langues vivantes. Les instituteurs, promus au collège (et au lycée) la répandent, les professeurs certifiés la reprennent pour l'appliquer dans les classes de lycées. Partant de l'anglais, elle s'étend vers l'espagnol, troisième langue étrangère en France. C'est aussi l'époque où les différents types de communication écrite, tels que nous les avons présentés dans le chapitre précédent, se mettent en place. La coupure en 1973 est ponctuée par la publication des *Dossiers pédagogiques* [sans n°] regroupant la plupart des articles de cette première période.

La deuxième période (1974 - 1980) se distingue d'abord par un élargissement du nombre d'enseignants de langues utilisant les techniques Freinet dans leurs classes. L'allemand, deuxième langue étrangère en France, fait désormais partie des enseignements où des professeurs tentent de pratiquer la pédagogie Freinet. Ce mouvement va de pair avec un approfondissement de la réflexion pédagogique et linguistique. Les premiers articles vont être publiés à l'extérieur du mouvement Freinet, dans des revues de linguistique appliquée et de didactique. C'est aussi durant cette période que nous relevons le plus grand nombre de publications.

Ces années fastes montrent aussi l'expansion de la pédagogie Freinet dans les pays où des enseignants métropolitains, en séjours à l'étranger, dispensent des cours de français. Par ce même biais, les techniques Freinet gagnent certains départements de langues de l'enseignement supérieur (au Brésil, par exemple).

La coupure en 1981, qui caractérise le début de la dernière période de notre analyse (1981 - 1988), s'explique principalement par des facteurs externes à l'enseignement des langues. A partir de cette époque, le nombre des publications et parallèlement des activités pédagogiques, décroissent considérablement à l'intérieur du mouvement Freinet. Nous évoquerons les différentes raisons de cette chute. Cependant, c'est aussi durant cette période qu'une nouvelle génération d'enseignants de langues tentent de compléter leurs pratiques par une formation universitaire et des travaux pédagogiques et linguistiques plus approfondis. Ces études sortent du champ du mouvement

Freinet traditionnel pour s'insérer davantage dans les normes et exigences de la recherche et des travaux paradigmatiques.

9.1 L'avènement des techniques Freinet dans les classes de langues, le temps des pionniers (1966 - 1973)

Tout comme leurs collègues, les enseignants de langues du mouvement Freinet participent pendant cette période à une importante phase de mutation de l'enseignement des langues. Comme les publications en didactique des langues vivantes le montrent, ce changement est considéré et revendiqué par les acteurs, les méthodologues et l'Education Nationale, comme une amélioration importante par rapport à la méthodologie active (cf. le paragraphe 7.2.5). Les praticiens Freinet se trouvent cependant dans une situation ambiguë. Comme nous l'avons vu, certains éléments de la méthodologie audiovisuelle se réfèrent en effet directement à des méthodes et procédés issus du mouvement des réformes pédagogiques et intégrés à l'époque dans la pédagogie Freinet. Les professeurs de langues pratiquant cette pédagogie ne peuvent qu'être satisfaits de retrouver des concepts, tels que la méthode directe, l'approche globale, etc. dans le nouvel enseignement des langues. Cependant, les procédés de séquençement rigide des actes pédagogiques liés à l'emploi de la technologie audiovisuelle ont engendré, dans un premier temps, une réglementation de tout le processus de l'apprentissage et ne peuvent que susciter la critique des praticiens Freinet. De plus, il faut rappeler qu'à cette époque, la méthodologie active, voire des dérivés de la méthodologie traditionnelle "grammaire-traduction" continuent à dominer l'enseignement des langues dans le second cycle.

C'est un petit nombre d'enseignants qui introduit les techniques Freinet dans les classes de langues et qui décrit leurs expériences. Comme nous l'avons vu plus haut, il s'agit d'abord de M. BERTRAND dont les travaux dominent toute cette période, rejoint quelques années plus tard par A. SANLIARD, J. POITEVIN, R. FAVRY, et N. ROUCAUTE. Les deux premiers sont affectés en collège, les derniers en lycée. A part N. ROUCAUTE, qui enseigne l'espagnol, les autres dispensent des cours d'anglais. Certains étaient instituteurs avant de rejoindre l'enseignement secondaire par le biais d'une formation supplémentaire de P.E.G.C.¹

Ces militants ont non seulement une pratique Freinet assurée, mais aussi une formation pédagogique initiale plus étendue (c'est-à-dire deux années en Ecole Normale dans les centres CAPCEG) que leurs collègues certifiés et

¹ P.E.G.C. = Professeur d'Enseignement Général au Collège. Il est censé enseigner deux matières.

agrégés de l'époque. Ces acquis sont un atout incontestable lorsqu'ils sont confrontés aux rigueurs des méthodologies didactiques. Ce petit noyau, comme nous le verrons par la suite, développera une activité importante.

Les militants Freinet en classes de langues de cette première s'investissent beaucoup dans leurs pratiques au vu du nombre et de la qualité de publications par auteur en comparaison aux deux autres périodes (voir le tableau n° 3 à la page suivante) : la moyenne est de trois articles par auteur pour la période 1 ; pour la période 2, cette moyenne est de 1,8 ; pour la période 3, elle est de 2,1. Sur les 17 publications entre 1966 - 1973, ces militants ont assuré la publication de trois *Dossiers pédagogiques de l'Éducateurs*, consacrés exclusivement à leurs expériences en classes de langues : *Dossiers pédagogiques de l'Éducateur* n° 27 (1967), n° 44 (1969) et "sans n°" (1973), les deux premiers étant de M. BERTRAND. Ce petit groupe de départ formera aussi la première Commission Langues dans l'LC.E.M.

En ce qui concerne la répartition des publications par cycle d'étude, le tableau n° 3 montre que le second cycle dépasse légèrement le premier. Mais le nombre élevé d'articles concernant l'ensemble des deux cycles (plus d'un quart des publications), indique une étroite collaboration dans le petit groupe des pionniers, allant au-delà des séparations administratives entre collèges et lycées.

Tableau n° 3 : Synopsis des publications de 1966 à 1988 (131 publications)

RUBRIQUE	Période 1 : 1966 - 1973	Période 2 : 1974 -1980	Période 3 : 1981 -1988
1. Auteurs			
Total des auteurs	6 (100%)	42 (100%)	20 (100%)
Nouveaux auteurs	6 (100%)	39 (93%)	9 (45%)
dont auteurs de la période 1	6		0
dont auteurs de la période 2	X	39	11 (65%)
Auteurs de la période 1 actifs durant la période 2	3 (50%)		
Auteurs de la période 1 actifs durant la période 3	0 (0%)		
Auteurs de la période 2 actifs durant la période 3	X	11 (26%)	
Auteurs avec deux publications et plus	4 (66%)	18 (43%)	4 (20%)
Moyenne article / auteur	3	1,8	2,1
2. Cycle d'étude			
Total des articles	18 (100%)	75 (100%)	42 (100%)
Articles sur le 1er cycle	6 (33%)	45 (60%)	25 (59%)
Articles sur le 2e cycle	7 (39%)	13 (17%)	4 (10%)
Articles sur le 1er + 2e cycle	5 (28%)	5 (7%)	5 (12%)
Articles sur le supérieur	0	11 (14%)	7 (17%)
Articles sur la formation d'adultes	6	2 (2%)	1 (2%)
3. Lieu d'édition			
Total des publications	18 (100%)	75 (100%)	38 (100%)
Publ. dans Mouvement Freinet	18 (100%)	73 (98%)	21 (55%)
Publ. hors Mouvement Freinet	0	2 (2%)	17 (45%)
Publ. en allemand	0	1 (1%)	9 (24%)
4. Typologie			
Total des publications	18 (100%)	75 (100%)	42 (100%)
Témoignages	3 (16%)	7 (9%)	6 (14%)
Prés.de Technique Freinet	5 (28%)	19 (24%)	12 (29%)
Description de l'apprentissage	4 (22%)	17 (23%)	11 (26%)
Edition de revueBT	1 (6%)	5 (7%)	3 (7%)
Pratique théorisée, total dont :	5 (28%)	27 (37%)	10 (24%)
<i>a) Monographie</i>	0	3 (4%)	2 (5%)
<i>b) Cahier de roulement</i>	1 (6%)	9 (12%)	1 (2%)
<i>c) Théorisation de l'innovation / modélisation</i>	4 (22%)	15 (21%)	7 (17%)
5. Langues concernées			
Total des langues	2	4	3
Total des nominations	18 (100%)	77 (100%)	43 (100%)
Anglais	11 (61%)	37 (48%)	11 (26%)
Espagnol	4 (22%)	5 (7%)	3 (7%)
Allemand	0	19 (24%)	26 (60%)
Français langue étrangère	0	11 (14%)	0
Toutes les langues	3 (17%)	5 (7%)	3 (7%)

Le fait que la toute première publication sur la pédagogie Freinet dans un cours de langues soit la description des apprentissages à travers la correspondance interclasse n'est sûrement pas fortuit. Il s'agit, en effet, de la "clé de voûte" des techniques Freinet. Elle permet d'une manière non artificielle l'intégration du monde extérieur (et étranger) dans une classe de langues. De plus, cette technique engendre un nombre d'autres activités et techniques : l'utilisation de l'imprimerie et / ou de l'ordinateur, les enquêtes, elle donne du sens à la publication d'un journal. La pratique de ces techniques entraîne obligatoirement une vie de classe différente. Par le biais des règles de vie et des lois qui organisent l'espace, les lieux et les groupements, la classe s'institutionnalise. En même temps, l'apprentissage linguistique s'individualise et s'effectue à travers une réelle motivation. La langue étrangère (orale et écrite) n'est plus un simple objet d'étude mais devient un réel instrument de communication. Pour cette première période, nous disposons de trois descriptions d'un cycle d'apprentissage : M. BERTRAND (1967), (1969 a) pour le premier cycle et J. POITEVIN (1972) pour le second cycle¹.

La pédagogie Freinet rencontre pendant cette période des conditions différentes d'enseignement dans les deux cycles du second degré, dues aux approches méthodologiques spécifiques et aussi à l'âge des élèves. Ainsi, les écrits des enseignants de second cycle, comme ceux de R. et R. FAVRY, de J. POITEVIN et de N. ROUCAUTE mettent davantage l'accent sur la présentation des techniques Freinet adaptées aux besoins de leurs élèves. Ce type de publication, dominant pour cette période, montre comment les différentes techniques s'articulent autour de l'exposé, alimenté par la correspondance et les enquêtes. Dans l'ensemble, ces écrits donnent l'impression que les cours du second cycle se déroulent d'une manière moins structurée qu'au premier cycle où l'acquisition des bases linguistiques semble imposer davantage de rigueur.

Dès le début, les enseignants du mouvement Freinet essaient d'avoir une approche réflexive et théorique de leurs innovations. Elle se manifeste par exemple dans l'instauration collective de cahiers de roulement². Une telle démarche de théorisation se caractérise en l'occurrence par les références à la linguistique moderne. Cependant elle se limite souvent seulement à certains aspects du processus de l'apprentissage. Les auteurs n'ont pas encore développé un modèle intégré de l'enseignement des langues étrangères en pédagogie Freinet. Nous sommes pour ainsi dire au stade propédeutique d'une pratique

1 Le tableau synoptique indique quatre "descriptions d'apprentissage". En effet, nous y avons regroupé "la présentation de l'apprentissage d'un fait linguistique" - deux articles pour l'ensemble des trois périodes - et "la description condensée d'un cycle d'apprentissage".

2 Néanmoins, pour la période 1 nous ne relevons la publication que d'une seule synthèse des cahiers de roulement : R. FAVRY (1970).

théorisée. Cela se manifeste, et plus particulièrement pour cette période, par une tendance à la modélisation des démarches pédagogiques (cf. M. BERTRAND 1971 et COMMISSION LANGUES 1972). Ces schémas qui s'en tiennent souvent à une visualisation graphique du processus d'apprentissage, retracent l'implication des différentes techniques Freinet dans l'organisation d'un cours de langues ou dans l'ensemble des actes pédagogiques. Même si ces tentatives de théorisation sont aujourd'hui parfois dépassées, elles montrent le niveau de réflexion des auteurs. Elles manifestent aussi leur volonté d'intégrer dans la pédagogie Freinet des éléments théoriques des sciences de référence.

9.2 La propagation des techniques Freinet dans l'enseignement des langues et leur succès (1974 - 1980)

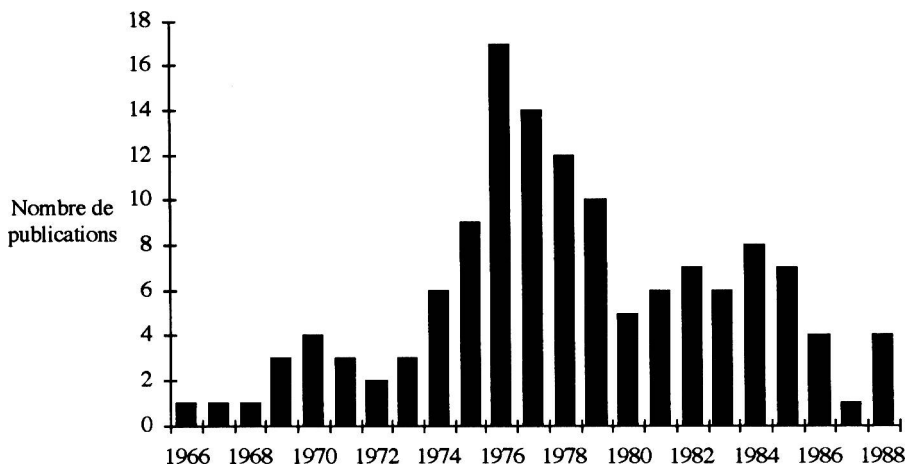
C'est l'époque d'importants changements dans le système scolaire (en l'occurrence la réforme HABY) pour faire face à l'accroissement des élèves dans l'enseignement secondaire ; c'est aussi l'époque de la réduction des horaires de langues de quatre à trois heures hebdomadaires. Lors de cette période, la méthodologie audiovisuelle s'est imposée définitivement dans l'enseignement des langues. Dans chaque langue, différents manuels employant cette nouvelle approche se succèdent, améliorant et peaufinant la méthode. Une nouvelle génération d'enseignants, formés à l'utilisation de la technique audiovisuelle, arrive dans les établissements. La résistance face à la méthodologie audiovisuelle s'amenuise peu à peu, mais les critiques venant de la pratique se font plus précises. Elles correspondent grosso modo à celles que font également les enseignants du mouvement Freinet : le modèle behavioriste de l'apprentissage n'a pas fait ses preuves, c'est-à-dire l'entraînement intensif s'avère inopérant compte tenu du faible nombre d'heures consacré à l'enseignement des langues ; l'artificialité des dialogues inclus dans les leçons est mise en question ; la difficulté des élèves à comprendre parfois le nouveau code iconographique est relevée; la prédominance du seul mode d'apprentissage audio-oral désavantage les élèves ayant d'autres "langues pédagogiques", c'est-à-dire d'autres modes d'évocation que l'évocation orale¹.

Dans le mouvement Freinet, cette période est ponctuée par la vie d'une revue mensuelle, spécifique aux enseignants du second degré, *La Brèche*. Son premier numéro paraît à la rentrée scolaire de 1974. La presque totalité des articles sur l'enseignement des langues y est publiée. La fin de cette période est caractérisée par le déclin de cette même revue. Le tableau n° 4 (voir ci-dessous) retrace bien l'essor des techniques Freinet dans l'enseignement des langues. Nous constatons que le nombre des publications pour les huit premières années

1 Cf. à ce sujet A. de LA GARANDERIE (1989 : chapitre 6).

(1966 - 1973) passe de 18 articles à 73 pour la deuxième période, pour retomber à 43 articles entre 1981 et 1988.

Tableau n° 4 : L'évolution des publications 1966 -1988



Ce tableau n'est qu'un indicateur très grossier de l'intégration croissante de la pédagogie Freinet dans les cours de langues. Il faudrait y ajouter les activités de la Commission Langues¹ qui ne se manifestent pas nécessairement à travers des publications. Cette commission coordonne, par matière, les différents groupes de travail abordant des sujets, tels que l'élaboration de fichiers autocorrectifs, l'expression libre ou les jeux. Elle élabore des outils (par exemple une sonothèque pour l'espagnol²), intervient, si besoin est, aux "Journées d'études" et aux Congrès annuels de l'I.C.E.M. ; ses membres collaborent aux "chantiers" interdisciplinaires du second degré, comme le chantier "part du maître" (J. LEMERY 1977), "l'audiovisuel" ou "correspondance scolaire internationale F.I.F.E.M." ; ils participent aux "modules" des publications collectives *BT2*, *GERBES* et aux "modules de recherche" ; cette collaboration s'étend à la préparation de "journées d'information" et aux stages Freinet du second degré.

- 1 Cf. par exemple la description que fait la Commission Langues de ses activités pour l'année 1973 in : *L'Éducateur* 1973, n° 9-10 (reproduit in : *Les Dossiers Pédagogiques de l'Éducateur* 1973, n° 80, p. 32. A partir de 1976, il y a une Commission pour chaque langue.
- 2 Elle comporte des enregistrements audios, utilisables en classe. Au moment de l'écriture de ce travail de recherche, la sonothèque existe toujours.

Cette présentation sommaire des activités est loin de rendre compte de l'expansion de la pédagogie Freinet. Il faut y ajouter le grand nombre de collègues qui tentent d'instaurer quelques techniques Freinet dans leurs classes de langues. Beaucoup d'entre eux passeront à l'acte d'écriture pour parler de leurs pratiques. Certes, ils ne sont pas majoritaires dans le mouvement, mais le pourcentage de ceux qui décrivent leurs pratiques est beaucoup plus élevé chez les militants que dans le milieu d'enseignants en général¹.

Vu la diffusion de *La Brèche* dans le second degré et de l'importance du secteur "Langues vivantes"², nous pouvons avancer, pour toute cette période, une estimation prudente de 1200 à 1400 classes de langues touchées par la pédagogie Freinet, c'est-à-dire environ 200 classes de langues par an. Ce résultat est, certes, peu élevé compte tenu du nombre d'élèves apprenant une langue étrangère à l'école. Mais par rapport à la trentaine de classes au début des années 1970 et vu le milieu scolaire ambiant, encore peu ouvert à cette époque, l'expansion des techniques Freinet dans l'enseignement des langues nous paraît considérable.

En ce qui concerne le succès relatif des techniques Freinet en classe de langue, une première réponse d'ordre général peut être avancée. L'essor du mouvement Freinet dans le secondaire suit un phénomène plus global dans les années soixante-dix : la génération d'étudiants de 1968 arrive comme enseignants dans les classes, apporte des idées et approches pédagogiques nouvelles et amorce une lente évolution de l'école. L'enseignement des langues profite de cette évolution au même titre que l'ensemble du système scolaire.

Le tableau n° 5 nous permettra de faire une analyse plus fine de la diffusion des techniques Freinet dans les classes de langues.

- 1 Selon un ancien responsable de l'I.C.E.M., environ 30 à 40 % des militants relatent leurs expériences à travers une publication. Dans les revues pédagogiques et didactiques habituelles, environ un tiers des articles est écrit par des enseignants "de base", le reste se compose d'universitaires et de professionnels de la didactique et de la pédagogie (conseillers pédagogiques, inspecteurs, chercheurs, etc.) Dans les revues du mouvement Freinet, la quasi totalité des publications parvient des praticiens eux-mêmes.
- 2 Entre 1974 - 1980, le tirage de *La Brèche* se situe entre 500 et 600 exemplaires. Pendant cette période, environ 10% de tous les articles de *La Brèche* concernent l'enseignement des langues.

Tableau n° 5 : L'activité de publications des auteurs pendant la période 1 et 2

auteur	cycle	période 1	période 2
BERTRAND, M.	1er	7 publications	8 publications
FAVRY, Roger	2nd	3 publications	0 publication
FAVRY, Renée	2nd	1 publication	0 publication
POITEVIN, J.	2nd	3 publications	3 publications
ROUCAUTE, N.	2nd	3 publications	1 publication
SANLIARD, A.	1er	1 publication	0 publication
BAILLET, D.	1er	—	9 publications ¹
HADDAD.K.	1er	—	5 publications
MOREL, E.	1er	—	6 publications ²
DAGOIS, D.	1er	—	4 publications
et 5 autres auteurs	(dont 4 du 2nd cycle)	—	chacun au moins trois publications

Pour la période 1974 - 1981, nous constatons d'abord une augmentation du nombre d'auteurs. Nous en comptons 6 pour la période 1966 - 1973, ils sont maintenant sept fois plus nombreux. L'intensité du travail des enseignants de la première période perdure. En période 1, quatre des six auteurs écrivent trois articles ou plus ; pendant la période 2, ils sont onze à avoir au moins cette fréquence de publication. La moitié des pionniers continue ses travaux de publications pendant la période 2 ; ils sont aussi parmi ceux qui publient le plus à cette époque-là. La continuité semble donc être assurée.

L'importance de la pédagogie Freinet dans le premier cycle ressort nettement à travers les statistiques pour la période 2 : 60% des publications pour celui-ci contre 17% pour le second cycle. Cette suprématie s'explique en grande partie par le flux des populations scolaires et les réformes scolaires ouvrant davantage le collège et nécessitant un recrutement accru d'enseignants. De plus en plus d'instituteurs, dont un certain nombre de militants du mouvement Freinet, intègrent en tant que P.E.G.C. le premier cycle de l'enseignement secondaire. Les 11 publications concernant l'enseignement supérieur représentent, comme nous l'avons vu, une expérience des techniques Freinet en classe de langues géographiquement très limitée. Certains enseignants de français, sous la houlette de M. LAUNAY, relatent leurs expériences aux différents instituts de l'université de São Paulo (Brésil). Elles sont pratiquement

1 Dont un article en collaboration.

2 Dont deux articles en collaboration.

toutes publiées en 1976, dans le n° 1 de la revue trimestrielle le *C.R.E.U.* ; il n'y aura pas de suite à ces premières publications. De plus, il y a pour cette période deux articles concernant l'apprentissage des langues par des adultes (A. JANOT 1974, COLLECTIF LANGUES 1981). Il s'agit de publications isolées.

Si, en période 2, le nombre de publications a plus que quadruplé par rapport à la période 1, les types d'écrits de base pour la divulgation de la pédagogie Freinet dans l'enseignement des langues, c'est-à-dire la présentation d'une technique Freinet et la description d'un cycle d'apprentissage, gardent à peu près le même impact. Pour les deux périodes, ils représentent environ la moitié des publications. Ils confirment ainsi leur importance ; la divulgation de la pratique Freinet reste un souci majeur du mouvement pédagogique. Parmi les présentations d'une technique Freinet dominant, pour le premier cycle, les techniques de jeux¹, l'élaboration et l'utilisation de divers fichiers (de créativité Z de grammaire, etc.)². Les techniques de communication avec l'extérieur (la correspondance, le journal) sont d'une même importance dans les deux cycles³ ; l'exposé acquiert une certaine importance dans le second cycle⁴.

Pendant la période 2, l'ensemble des écrits à orientation théorique (le cahier de roulement, la monographie, la théorisation de l'innovation) sont, avec 5 articles pour la période 1 et 27 pour la période 2, en nette progression et ceci principalement au détriment du témoignage. De plus, nous constatons l'apparition de la monographie. L'accroissement le plus important est à signaler pour les cahiers de roulement. Pour la période 1, il n'y a eu qu'une seule publication de ce type, mais pendant les sept ans de la période 2, il y a eu neuf synthèses de cahiers de roulement publiées, dont trois pour l'anglais, cinq pour l'allemand et un pour l'espagnol. Ils représentent presque un tiers des écrits à orientation théorique. Au total, il y a environ une quarantaine d'enseignants qui y ont participé. Le tableau n° 6 (voir ci-dessous) indique le nombre de publications de synthèses de cahiers par matière et par année.

- 1 II s'agit de : J. ROUX / A. SALAVIN (1977), D. DAGOIS / K. HADDAD (1977), M. POSLANIEC (1977), D. DAGOIS (1978), M.T. MACHE (1979 b), E. MOREL (1980). Même si le jeu est présenté dans ces articles comme une "technique Freinet", nous discuterons au paragraphe 10.4 la question de savoir dans quelle mesure on peut réellement parler d'outil propre à la pédagogie Freinet.
- 2 II s'agit de : D. DAGOIS (1977), E. MOREL (1977 b), D. BAILLET (1978), D. BAILLET (1979).
- 3 Pour la correspondance : R. MAROIS (1975), R. MAROIS (1979) ; pour le journal : D. BAILLET (1978).
- 4 II s'agit de : COMMISSION ESPAGNOL de l'I.C.E.M. (1978), J.P. CATTELAINE (1978).

Tableau n° 6 : La publication de synthèses de cahiers de roulement pour les trois périodes

ANGLAIS	ALLEMAND	ESPAGNOL
R. FAVRY (1970) COMMISSION LANGUES (1974) A. BONNEMASSON étal. (1974)	K. HADDAD (1974)	
M. SALA (1977)	K. HADDAD (1976) M. H. SAPIN (1976)	A. SALAVIN (1978)
	D. BAILLET (1979) D. BAILLET (1980 c) D. BAILLET (1982)	

Cette activité démontre la préoccupation des militants de vouloir poursuivre une réflexion collective. Ce type de communication semble être très prometteur, car il constitue (avec les descriptions condensées d'un cycle d'apprentissage) la base pour établir une pratique théorisée. Malgré le succès relatif du cahier de roulement comme outil collectif d'échange et de réflexion, il s'avère que la publication des synthèses des cahiers ne reste pas une pratique constante. Nous avons pu constater un certain manque de continuité au niveau des participants et des matières. Il s'ensuit que l'article se résume alors à une énumération des activités des différents participants. Son niveau de réflexion reste très hétérogène, surtout en ce qui concerne les premières synthèses publiées.

La réflexion collective et les théorisations d'innovation reflètent les préoccupations les plus importantes de cette époque : le démarrage d'une classe avec une nouvelle langue, la "part du maître" dans l'enseignement des langues, l'apprentissage linguistique et les techniques Freinet. Ces sujets appellent une approche plus approfondie dont nous discuterons les points principaux dans les chapitres 10 à 12.

En ce qui concerne la baisse des témoignages, elle montre probablement que la pédagogie Freinet commence à gagner une assise dans l'enseignement secondaire et que les pédagogues Freinet ont acquis une certaine pratique dans la manipulation des techniques. Il s'y ajoute certainement le fait que l'équipe de rédaction de *La Brèche*, étant devenue plus exigeante, oriente les enseignants vers des articles moins "impressionnistes". Des données plus précises nous manquent pour interpréter cette évolution des témoignages.

Les publications des productions de classes de langues dans la collection *BT* de la C.E.L. ont quintuplé en chiffres absolus de la période 1 à la période 2¹ ; mais en pourcentage, entre 6% et 7% de l'ensemble des écrits publiés, elles gardent leur importance respective pendant les deux premières périodes. Cela dit, les pourcentages peu élevés ne reflètent pas l'effort considérable et le temps d'expérimentation relativement long² nécessaires à la publication des résultats dans les collections de la *Bibliothèque de travail*.

Au niveau des langues enseignées, nous pouvons faire les constats suivants : pendant la période 1, il n'y a que l'anglais et l'espagnol. Si l'anglais, première langue étrangère en France, domine (avec 61% des articles) nettement l'espagnol, cette hégémonie s'amenuise dans la période 2 au profit de l'allemand qui représente presque un quart des publications. Le français langue étrangère devance désormais l'espagnol et rejette celui-ci au dernier rang. Ce tableau est en partie le reflet de la répartition des langues étrangères, enseignées à l'école ; mais il traduit aussi des cursus professionnels de certains enseignants et leur important engagement de militants pédagogiques, par exemple M. BERTRAND et J. POITEVIN pour l'anglais ou D. BAILLET et D. DAGOIS pour l'allemand.

L'expansion des techniques Freinet ne se mesure pas seulement au nombre et à la qualité des publications à l'intérieur du mouvement, mais également à leur acceptation par d'autres revues. Pour la période 2, nous relevons, avec deux publications hors du mouvement Freinet, une légère percée vers l'extérieur³.

9.3 Le déclin des années quatre-vingt (1981 - 1988)

Les années quatre-vingt sont l'époque où le paradigme audiovisuel marque une évolution importante dans la pratique des classes. La technologie audiovisuelle et les procédés intensifs d'entraînement subissent un net assouplissement, les actes pédagogiques sont davantage centrés sur l'apprenant. De plus, de nouvelles approches didactiques voient le jour, valorisant l'aspect psychodynamique de l'apprentissage et mettant l'accent sur les aspects affectifs de la langue.

Dans le mouvement Freinet, cette période est caractérisée par la disparition partielle, puis définitive de la revue la plus importante pour le second degré, *La*

1 II s'agit de trois *BT SON* (1974), (1976 a), (1976 b), et de deux *BIBLIOTHEQUE DE TRAVAIL* 2 (1975), (1977). Cf. aussi paragraphe 8.5.

2 II faut environ deux à trois ans de travail jusqu'à l'édition définitive.

3 II s'agit de l'article de G. ARMAND (1976) publié in : *Cahiers pédagogiques* et de l'article de M. BERTRAND et al. (1979) résumant, dans la revue pédagogique allemande *Päd extra*, les expériences de M. BERTRAND.

Brèche. Son dernier numéro (n° 70), format “revue”, sortira en juin 1981. Elle paraîtra encore jusqu’au n° 98/99, en juin 1984, sous forme d’un bulletin, en feuillets non reliés, de 10 pages seulement. Parallèlement à cette évolution, nous constatons une nette régression des publications (cf. tableau n° 4). Par rapport à la période 2, le nombre d’articles est presque divisé par deux. Leur baisse s’accroît encore avec la disparition définitive de la revue *La Brèche*, en 1984. Dans *L’Educateur, nouvelle formule*, intégrant le premier et second degré, il n’y aura plus du tout d’article sur l’enseignement des langues¹.

Comment expliquer cette chute des activités ? Il s’agit d’abord d’un phénomène global du mouvement Freinet dans les années quatre-vingt qui culmine dans le dépôt de bilan de la “Coopérative d’Enseignement Laïque” en 1987. Les raisons de cette évolution sont multiples. C’est ainsi que les rédacteurs du dernier numéro de la revue *La Brèche* (n° 70, 1984) invoquent, dans un “in memoriam”, le manque de lecteurs (et donc de praticiens) pour expliquer la disparition de leur organe.

Les changements politiques en début des années quatre-vingt, entraînant une certaine modernisation et une plus grande ouverture du système scolaire, ont peut-être une part de responsabilité dans l’abandon croissant du militantisme pédagogique. Jusqu’à présent, aucune analyse sérieuse du recul du mouvement Freinet dans les années quatre-vingt n’a été entamée, ni à l’intérieur, ni à l’extérieur du mouvement. Nous pouvons seulement affirmer qu’il y a certainement un lien étroit entre le moindre impact du mouvement Freinet en général et la baisse des pratiques des enseignants de langues.

Le déclin des activités se reflète aussi bien dans la baisse du nombre total d’auteurs que dans celle du nombre des publications. Articles pour la période 3 : -40 % ; auteurs pour la période 3 : -52 % (cf. tableau n° 3). Les plus actifs des auteurs, ceux qui écrivent deux articles ou plus, régressent aussi plus de moitié. La légère augmentation de la moyenne de publications par auteur pour la période 3 est trompeuse ; elle s’explique par l’activité d’écriture très intense de seulement quelques personnes². Il n’y a plus aucun auteur de la période 1 ; même si 11 auteurs de la période 2 (c’est-à-dire à peine un quart, contre 50% d’auteurs de la période 1 poursuivant leur travail durant la période 2) continuent à publier pendant la période 3, l’activité de publication de ceux-ci (à l’exception de D. BAILLET) a nettement diminué.

De plus, le manque d’afflux de “sang nouveau” se fait sentir. Les enseignants de la période 2 écrivant durant la période 3 représentent 65%, contre

- 1 Les articles de L. MARIN (1984) et de D. et P. POISSON (1985) relatent des expériences de bilinguisme en espéranto, dans le cadre d’un apprentissage non guidé et hors scolaire.
- 2 D. BAILLET : 11 articles ; G. SCHLEMMINGER 10 articles ; D. DAGOIS : 3 articles ; C. CALLOT : 2 articles. Tous les autres auteurs n’ont écrit qu’un seul article.

seulement 35% de nouveaux auteurs pour cette dernière période. Dans le même temps, le nombre d'auteurs a baissé par rapport à la période 2 de presque 50% (de 42 à 20 auteurs). La période 1981 - 1988 montre donc que la continuité des pratiques Freinet en classe de langues ainsi que la transmission d'un savoir-faire pédagogique d'une génération d'enseignants Freinet à l'autre s'annoncent fragiles.

Qu'est-ce qui peut expliquer la "disparition" de nombreux auteurs ? Il est très difficile et délicat d'obtenir des données sur la biographie des enseignants concernés. Cependant, quelques éléments peuvent indiquer des tendances globales. Il s'avère qu'un certain nombre d'enseignants, surtout ceux de la période 1, ont choisi le chemin d'une qualification supplémentaire. Certains ont opté pour une carrière administrative (par exemple M. BERTRAND), d'autres ont choisi de compléter leur formation professionnelle et, tout en continuant leurs pratiques d'enseignement, ont changé de centre d'intérêt (c'est, entre autres, le cas de J. POITEVIN). D'autres militants encore sont partis à la retraite (N. ROUCAUTE par exemple). Certains enseignants, surtout ceux de la deuxième période, ont suivi le désengagement général : tout en continuant leur carrière d'enseignant, en utilisant toujours quelques techniques Freinet dans leurs classes, ils ne sont plus motivés par le travail en réseau, par l'échange et la publication de leurs expériences. A l'occasion de conversations personnelles sont mis en avant le manque de perspectives (pédagogiques, politiques...), le changement de la population scolaire, la dégradation des conditions de travail, le manque de formation initiale, etc. Ce dernier groupe d'enseignants est le plus difficile à cerner parce qu'il a quasiment "disparu". Des études ultérieures pourront sûrement fournir plus d'informations pour mieux expliquer cette évolution générale.

Une analyse plus affinée révèle également d'autres phénomènes. Depuis 1981, nous ne pouvons plus parler, en ce qui concerne les publications des militants du secteur des langues dans *La Brèche*, de véritables articles. Sauf exception, leurs écrits n'excèdent pas les deux ou trois colonnes. Sur 11 publications dans *La Brèche* de cette époque, trois seulement dépassent une page. Par ailleurs, nous constatons une transposition des lieux de publication. La disparition progressive d'un organe important de publication *La Brèche*, y est sûrement pour quelque chose, car presque la moitié des écrits est publiée en dehors des revues du mouvement Freinet français¹. De plus, ces publications hors mouvement, ne sont pas de simples reproductions d'articles déjà parus dans les revues du mouvement², comme c'était encore le cas pendant la période 2.

- 1 3 des 17 publications de cette période hors du mouvement Freinet français ont cependant été publiées dans la revue officielle du mouvement Freinet allemand, *Fragen und Versuche*.
- 2 Exception faite de l'article de C. FAVIER (1982) dont l'article paraît d'abord dans les *Cahiers pédagogiques* et ensuite seulement dans *La Brèche*.

D'une part, cette évolution dénote le retrait croissant d'un public militant à l'intérieur du mouvement, mais d'autre part elle signifie une plus grande acceptation des idées de la pédagogie Freinet par le milieu enseignant non militant, mais intéressé par les questions pédagogiques et didactiques.

Le nombre élevé d'articles en allemand par des auteurs, enseignant en France et affiliés au mouvement Freinet français, (9 sur 43 articles) s'explique par la carrière professionnelle de ceux-ci. Deux enseignants (D. BAILLET et G. SCHLEMMINGER), d'origine allemande, ont fait leur carrière professionnelle principalement en France, tout en gardant de bonnes relations avec le mouvement en Allemagne. Ces échanges bi-nationaux semblent être stimulants et fructueux, car les articles sur l'enseignement de l'allemand augmentent en chiffres absolus de plus d'un tiers par rapport à la période 2, représentant presque les deux tiers des publications de la période 3 alors que les articles sur toutes les autres langues diminuent (anglais, espagnol), voire disparaissent (français langue étrangère).

Comme pendant les deux premières périodes, la majorité des articles concerne toujours le premier cycle de l'enseignement secondaire. Mais pendant la période 3, ceux sur l'enseignement des langues dans le second cycle sont en baisse (respectivement 17% et 10% des articles publiés pour les deux dernières périodes) et devancés par ceux sur le supérieur (17% des articles). Cette analyse des taux de publications des périodes 2 et 3 fait donc ressortir que le déclin des pratiques Freinet semble plus toucher le lycée que le collège. Pour les articles sur le supérieur, il faut rappeler que les expériences de l'université de São Paulo n'ont pas de suite, ce qui se reflète dans la baisse en chiffres absolus des publications de ce type de 11 articles à 7 de la période 2 à 3. La présence continue des articles du supérieur est due à notre activité professionnelle universitaire depuis 1982 et notre entrée active dans le mouvement Freinet français.

En ce qui concerne la typologie des écrits, durant la période 3, la description de cycles d'apprentissage et la présentation des techniques Freinet devancent désormais les écrits à orientation théorique (les premiers représentant respectivement 26% et 29% du total des publications, la pratique théorisée seulement 24%). Les descriptions acquièrent, pendant les trois périodes, une importance de plus en plus croissante (période 1 : 22% ; période 2 : 23% ; période 3 : 26% et respectivement 4, 17 et 11 articles). La présentation de techniques Freinet constitue, pour toutes les périodes, environ un quart des articles. Entre 1981 - 1988, nous rencontrons par ordre de croissance : la

correspondance / échange-voyage¹, l'expression libre², le texte libre³, l'outil de travail de la sonothèque⁴ ; les articles sur la technique du jeu, très présents pendant la période 2, disparaissent des publications⁵. La description de cycles d'apprentissages et la présentation des techniques Freinet, représentant tout au long de trois périodes analysées environ la moitié des publications, restent donc les écrits de base de la pédagogie Freinet dans l'enseignement des langues.

Pour l'ensemble des trois périodes, les présentations de techniques Freinet se répartissent de la manière suivante :

Tableau n° 7 : Synopsis des techniques Freinet 1966 - 1988

Techniques	Nombre d'articles
correspondance	10
expression libre (pratique orale)	5
jeux	5
fichier de travail personnel	5
exposé (second cycle, pratique orale)	4
recueil de textes / journal	2
texte libre	2
échange - voyage	2
collection <i>BT sonore</i>	1
sonothèque	1
montage audiovisuel (type : exposé, pratique orale)	1

Il se confirme que la technique de la correspondance suscite le plus d'écrits (12, avec les publications sur l'échange - voyage) ; la correspondance reste donc l'outil le plus utilisé dans les classes de langues. Avec 10 publications, il est

- 1 II s'agit de : R. MAROIS (1981), K. HADDAD (1981), C. CAILLOT (1984), D. BAILLET (1984), D. BAILLET (1985), G. SCHLEMMINGER (1985 a).
- 2 II s'agit de : C. CAILLOT / R. KECHICHIAN (1981), M. JANOT (1982), C. ISNARD (1982).
- 3 II s'agit de : D. BAILLET (1986 a), S. BALZINGER (1986).
- 4 II s'agit de : M. SALA (1983)
- 5 A l'exception de M. JANOT (1982) qui publie, sans commentaire, quelques fiches de jeux d'apprentissage.

suivi des différentes formes de pratiques orales libres (l'expression libre, l'exposé, le montage audiovisuel). Le jeu et les fichiers autocorrectifs de travail individuel arrivent en troisième place des techniques les plus décrites. Tout ce qui tourne autour de l'expression écrite (texte libre, journal), n'a qu'une moindre importance en classe de langues. Lors de notre analyse pédagogique des écrits (cf. chapitre 10), nous aurons l'occasion de revenir sur la place des techniques Freinet en classe de langues. Nous pourrions alors expliquer les raisons pour lesquelles certains outils sont plus implantés dans l'enseignement des langues que d'autres.

La régression des écrits à orientation théorique s'est faite aussi au profit des témoignages. En chiffres absolus, les témoignages restent presque constants, mais compte tenu de la baisse des publications, ils représentent désormais 14% de l'ensemble des articles (par rapport 9% pour la période 2). L'augmentation relative des témoignages peut s'expliquer par la discontinuité croissante, déjà constatée plus haut, des praticiens pendant cette période. Mais l'évolution de ce type d'écrit ne doit pas uniquement être interprétée sous l'aspect du désengagement croissant des anciens militants. Il peut être aussi un signe d'un renouveau. En observant les auteurs des trois périodes, il se confirme que le témoignage d'une pratique d'enseignement peut constituer le premier pas vers des travaux plus structurés et approfondis ; les descriptions de cycles d'apprentissage et la présentation de techniques étant souvent le pas suivant. L'avenir dira peut-être ce que sont devenus les auteurs des témoignages de la période 3...

La publication des résultats de travail a maintenu, pendant les trois périodes, sa place avec 6% à 7% des publications (respectivement 1, 5 et 3 cahiers de la collection *BT 2*). Ceci témoigne de l'activité des classes, même si l'objectif linguistique de ces cahiers disparaît de plus en plus au profit de son aspect de civilisation étrangère¹. Les *BT 2* concernant des sujets de pays étrangers sont d'ailleurs de plus en plus produites hors de la classe de langues, par exemple en classe d'histoire - géographie.

Pour la période 3, les écrits à orientation théorique diminuent en chiffres absolus de plus de la moitié (de 27 à 10 articles) et ne représentent plus qu'un quart de l'ensemble des publications (en période 2, ce taux s'élevait à 37%). Le recul est particulièrement significatif pour les théorisations de l'innovation qui baissent de 15 à 7 articles et pour les cahiers de roulement dont il n'y aura plus

1 Ils sont désormais publiés exclusivement en langue française ; de plus, ils traitent uniquement des questions de civilisation des pays anglophones.

qu'un seul. La disparition de cet écrit collectif¹, base d'un travail continu de théorisation, marque bien la fin d'une époque.

Malgré cette évolution générale, la monographie fait montre de sa relative constance d'une période sur l'autre avec trois publications pour la période 2 et deux pour la période 3 (en pourcentage du total des écrits, cela signifie même une légère hausse). L'écrit de monographie demande aussi que la pratique des techniques Freinet soit bien ancrée dans la classe de langues afin de donner matière à un travail de réflexion quant à la répercussion de la pédagogie sur l'individu ou sur le groupe. L'une des deux monographies de la période 3 décrit les points forts d'un démarrage en classe d'espagnol (C. FAVIER : 1983). L'auteur a été soutenu dans son travail par un groupe de travail (dont fait partie une éducatrice) ce qui montre bien le caractère de réflexion collective de ce type d'écrit. Nous-mêmes, dans le cadre d'un travail de recherche universitaire, avons tenté de faire la monographie en retraçant sur une année scolaire l'évolution de l'apprentissage de l'allemand d'une élève (G. SCHLEMMINGER 1988).

Pour la description de la pratique et la pratique théorisée, nous avons déjà pu montrer quelques exemples de travaux pertinents. Pendant cette période, nous rencontrons, pour la première fois, des petites recherches du type "théorisation d'une expérience / d'une innovation". Le travail (non publié) de B. ECUER (1985) porte sur un cours d'option de langue dans le cadre du D.E.U.G., à l'université de Bordeaux III. Il s'agit d'une étude empirique, à base d'interviews et de questionnaires, sur le travail en groupes dans un cours d'allemand, basé sur les techniques Freinet et empreint d'un certain nombre d'éléments de la pédagogie non directive. B. ECUER (1985 : 2) émet l'hypothèse que "les étudiants qui appartiennent à la même filière [universitaire] travaillent [d'une manière] plus efficace." Dans son analyse, elle montre que la variable indépendante, l'appartenance à la même filière ou non, n'est pas déterminante. Malgré l'hypothèse non confirmée, ce travail de recherche livre un matériel d'observation précieux sur le fonctionnement interne des différents groupes du cours en question.

Une autre recherche empirique à base de questionnaires, effectuée par nos soins, porte sur un cours du même type que celui mentionné précédemment. Nous supposons qu'il existe "une relation entre la perception qu'a l'étudiant d'un cours de langues et de sa participation orale au lycée, d'une part, et à

1 On pourrait penser que les nouveaux outils de communication tels que le Minitel remplacent ce type d'écrits. Mais la télématique n'acquiert dans le mouvement Freinet une position de communication en réseau que vers la fin de la période 3. De plus, elle ne remplit pas la même fonction, car c'est un outil d'échange immédiat. Bien qu'il inclue le concept d'une communication horizontale, l'objectif d'un serveur est moins de condenser les informations et expériences que de les répercuter. (Cf. aussi la recherche de C. DERRIEN 1995 à ce sujet.)

l'université de l'autre." (G. SCHLEMMINGER 1989 b : 67) Cependant, notre hypothèse de travail "que plus les cours scolaires sont considérés comme étant magistraux et dispensés en français, moins les étudiants sont amenés à travailler d'une manière active et autonome et à parler l'allemand à l'université" (G. SCHLEMMINGER 1989 b : 67), n'a pas pu être validée. Trop de variables interviennent dans le champ d'observation pour que puisse être établie une relation unilatérale de cause à effet entre les méthodes d'enseignement et l'autonomie de l'étudiant en classe de langues.

Nous avons également entamé un travail systématique à partir de la pratique du texte libre dans un cours de langues (G. SCHLEMMINGER 1985 b). Mais notre base de matériel, étant seulement d'une trentaine de textes, s'avérait trop étroite pour une généralisation. De plus, notre définition des caractéristiques du texte libre en langue était basée sur une approche purement linguistique. Il en résultait une systématique inopérable, car beaucoup trop vague et générale, n'apportant pas une meilleure compréhension de la technique du texte libre en classe de langues¹.

Ces trois petits travaux manifestent une volonté de systématiser et évaluer ce qui se passe dans un cours de langues de type Freinet, c'est un début de pratique théorisée. Il s'est avéré que cette démarche ne garantit pas forcément un résultat satisfaisant. La présentation des trois recherches a montré que leurs difficultés sont surtout d'ordre méthodologique. Toutefois, elles montrent quelles voies pourrait prendre la recherche en pédagogie Freinet en classe de langues, dans quelles directions pourraient s'orienter des recherches pour une évaluation objectivée de cette approche.

1 Rappelons le travail de P. CLANCHÉ (1988) sur le texte libre dans le primaire. Il se base sur plus de 7000 textes libres, son approche méthodologique étant "génétique et symbolique".

Comme il y a peu de travaux théoriques se basant sur une démarche empiriques pour évaluer les techniques Freinet, mentionnons également la recherche de J. LÉMERY / C. FABRE-MOULIN / M.-C. LEPETIT (s. a.) sur l'expression libre en français, classe 5e.

10 Analyse pédagogique des écrits de pédagogie Freinet sur l'enseignement des langues

Notre analyse portera sur la discussion des concepts-clés pédagogiques et de leurs paradigmes pédagogiques sous-jacents dans la mesure où les publications des militants Freinet de l'enseignement des langues y font référence implicitement ou explicitement. Cette analyse s'effectuera en cinq parties. Dans le paragraphe 10.1 nous traiterons des notions du (premier) mouvement des réformes pédagogiques, telles qu'elles se reflètent dans les différentes techniques Freinet, et de leur adaptation en classe de langues. Au paragraphe 10.2, nous analyserons les outils de gestion des apprentissages, au paragraphe 10.3 ceux de la gestion du groupe. Au paragraphe suivant nous discuterons d'autres outils, tels que l'imprimerie en classe de langues, des jeux et de la sonothèque.

Au paragraphe 10.5 nous aborderons les concepts du paradigme puérocentrique de la pédagogie moderne et sa réception dans la pédagogie Freinet : le statut de l'enfant et la position de l'enseignant. Dans les années soixante-dix, il s'agit en effet d'une interrogation majeure dans le mouvement Freinet qui est abordée sous le thème : "la part du maître"¹. Dans un dernier paragraphe nous résumerons les priorités que les enseignants Freinet se donnent dans leurs pratiques. Nous nous interrogerons aussi sur ce que la pédagogie Freinet peut apporter au niveau des outils pédagogiques à la classe de langues.

10.1 Des techniques de communication en classe de langues

"En dehors de la correspondance, je ne vois pas ce que peuvent être des heures d'anglais, sinon des heures d'apprentissage, d'acquisition, avec ce que cela suppose, au fond, de traditionnel, que se soit modernisé ou non pour mieux «passer». Communication ? Expression ? En français d'accord. Mais à mon avis, il est artificiel de s'exprimer entre Français dans une langue étrangère. Et les 5e, et même mes 4e si faibles, sont incapables de faire un débat ou un exposé en langue étrangère." (D. CORRE in : D. DAGOIS et al. 1975 : 27)

Ce questionnement, issu d'une réflexion plus générale sur le démarrage en pédagogie Freinet dans l'enseignement des langues, n'est pas isolé, nous le retrouvons régulièrement dans les témoignages. L'auteur pose d'une manière tranchante les questions essentielles : comment échanger en classe de langues,

1 Des méthodes naturelles, un autre concept-clé du paradigme puérocentrique, nous ne parlerons qu'au chapitre 11, car elles nécessitent une référence aux théories de l'apprentissage, telles que nous les avons développées au chapitre 6.

dans quels buts, avec quels contenus ? Comment concilier les objectifs de l'apprentissage linguistique avec la mise en place d'une réelle situation de communication ?

Afin d'aborder ces questions, nous interrogerons les militants Freinet et analyserons leurs réponses. Par là même, nous aborderons les différentes techniques de communication, telles qu'elles sont utilisées en classe de langues : la correspondance, le texte libre et l'expression libre, le journal scolaire et enfin la place du manuel.

10.1.1 La correspondance

Comme nous avons déjà pu le constater, la correspondance interscolaire fut la première technique introduite dans l'enseignement des langues. Dans les différentes publications du type "présentation d'une technique Freinet" et "description condensée d'un cycle d'apprentissage", l'utilisation de cette technique ressemble à toute autre correspondance d'une classe de primaire de type Freinet bien menée : envois réguliers de documents collectifs (c'est-à-dire les réponses aux questions posées par les correspondants, le journal de classe, des enquêtes...) et individuels (lettres personnelles, textes libres...), de bandes sonores, etc.¹. Des jumelages scolaires internationaux sont organisés par le biais de la Commission Langues² pour faciliter la recherche de correspondants étrangers appropriés. C. CAILLOT (1984) par exemple, qui relate une correspondance en anglais avec des NAVAJOS, Indiens de la Réserve d'ARIZONA (U.S.A.), montre que les échanges peuvent aussi sortir du cadre habituel. La plupart des auteurs mentionnent que leurs correspondances interscolaires s'accompagnent de voyages-échanges³.

La technique de la correspondance doit cependant tenir compte de certaines particularités propres au cours de langues (cf. chapitre 1). Il s'agit d'abord de la sectorisation des apprentissages. Chaque enseignant étant responsable d'environ cinq à six classes de langues, cela constitue une charge de travail considérable d'organiser, pour tous les groupes, une correspondance puis un échange. Ainsi, de nombreux auteurs, relatant leurs expériences dans ce domaine, mettent

1 Cf. par exemple N. ROUCAUTE (1971), D. DAGOIS et al. (1975).

2 Cf. le compte rendu du service "correspondance internationale" de R. MAROIS (1975).

3 Cf. Les Dossiers de *La Brèche* (1981), n° 67 - 68 : Dossier : "Echanges... voyages... voyage-échange... voyage et change..." où de nombreux enseignants décrivent leurs expériences : C. CAILLOT (1981), R. MAROIS (1981), K. HADDAD (1981)... Voir également : M. BERTRAND (1966), N. ROUCAUTE (1971), A. JANOT (1974), M. POSLANIEC (1975), D. BAILLET (1984), (1985), G. SCHLEMMINGER (1985 a), etc.

l'accent sur le travail important de préparation et les difficultés rencontrées. Voici les principales :

- la recherche des partenaires qui acceptent une correspondance de classe à classe ;
- l'organisation matérielle des envois réguliers ;
- la qualité des documents écrits et sonores ;
- l'organisation du voyage-échange (la collaboration avec les parents, l'obtention de crédits...);
- la vie de l'établissement (la désorganisation de l'emploi du temps, l'accueil des élèves qui ne partent pas à l'étranger, etc.) lorsque la classe part en voyage-échange ;
- la coopération entre collègues pour réaliser le voyage ;
- l'accueil des correspondants et leur intégration dans la vie de la classe et de l'établissement.

Il n'est pas étonnant d'entendre certains enseignants dire être débordés (cf. D. BAILLET 1984) et obligés de limiter leurs activités. Ainsi, la plupart des enseignants se restreint à n'organiser qu'un seul voyage-échange par an pour l'ensemble de leurs classes. Ceci se fait au risque de partir avec des groupes hétérogènes mélangeant des élèves qui n'ont pas forcément élaboré en classe les mêmes projets d'échange.

Dans les écrits, nous n'avons trouvé aucune mention explicite du contrat de correspondance¹. Il s'agit d'un outil assez répandu à l'école primaire où les maîtres concernés fixent le cadre et les limites de l'échange ce qui permet d'éviter certaines déceptions voire des échecs. Ce contrat a pour objectif principal d'assurer des échanges réguliers et équilibrés ainsi que de veiller à la sécurité de l'enfant. Ne mentionnons que les points qui reviennent le plus souvent :

- prévenir le collègue en cas de difficulté ;
- veiller à la réciprocité des échanges ;
- prévenir le correspondant et le collègue en cas d'absence ou de départ d'un élève ;
- veiller à la qualité des envois (lisibilité, orthographe...);
- prendre soin de faire relire les documents avant envoi par le responsable de la correspondance ou par l'enseignant ;

1 Certains auteurs parlent cependant de rencontres préalables avec le professeur correspondant (cf. par exemple D. BAILLET 1984).

- ne pas échanger de photos personnelles dès le début de la correspondance ;
- ne pas échanger d'adresses personnelles ;
- songer au moment de la clôture de la correspondance.

Cependant, il ne nous est pas permis de conclure que les nombreux obstacles relatés par les auteurs du second degré sont dues à l'absence d'un tel contrat. La difficulté de la correspondance est certainement due aux particularités de l'enseignement aux collèges et lycées, mentionnées plus haut.

Un autre facteur, propre à tout enseignement des langues, est le fait d'utiliser la langue étrangère aussi bien comme objet d'étude que comme moyen de communication. D'après les différents auteurs, la correspondance se fait la plupart du temps en bilingue, français et langue étrangère¹. Certains enseignants indiquent que la partie en langue étrangère est écrite en double afin que le correspondant puisse la renvoyer corrigée (cf. par exemple M. BERTRAND 1966) ; la partie manuscrite de la correspondance collective est souvent accompagnée de son enregistrement sonore. Ainsi, on assure que les écrits, revus et corrigés par un locuteur natif, sont linguistiquement corrects. De plus, la bande sonore évite la prédominance de l'écrit dans un cours de langue vivante et fournit des modèles oraux variés. L'emploi du langage oral, qui reste souvent artificiel dans un cours de langues, devient alors une nécessité communicative.

Les récits des expériences de correspondances et les ébauches de théorisation faits par les enseignants du mouvement Freinet montrent que cette technique de classe se situe dans la lignée du mouvement des réformes pédagogiques et de sa réception par C. FREINET. Elle est en l'occurrence proche des concepts de l'école du travail de K. KERSCHENSTEINER et H. GAUDIG prônant l'ouverture sur l'environnement et sur la vie pour les introduire dans la classe. Elle s'inspire également de la pédagogie de l'événement (H. SCHARRELMANN par exemple) partant du vécu de l'élève pour le mettre, par ce biais, dans une situation d'apprentissage.

Aujourd'hui, en classe de langues, la correspondance n'est plus l'apanage de la seule pédagogie Freinet. Plus particulièrement dans le cadre de la coopération franco-allemande, mais aussi dans les rapports étroits avec la Grande-Bretagne, les appariements d'établissements scolaires ainsi que des voyages-échanges sont de plus en plus fréquents². Les récentes recherches et

- 1 Si les correspondants étrangers n'ont pas le français comme langue étrangère (par exemple lorsqu'il s'agit d'un échange avec une école primaire d'un autre pays) la correspondance s'effectue uniquement dans la langue des correspondants. Nous avons également connaissance de quelques exemples de correspondance en espéranto (dont il n'y pas de traces écrites dans les publications du mouvement), mais il s'agit de cas marginaux.
- 2 Sur le plan franco-allemand, l'Office Franco-Allemand pour la Jeunesse (OFAJ) joue un rôle prépondérant d'instigateur et d'organisme de subvention.

publications en pédagogie montrent le développement d'un concept d'interculturalité (par exemple C. ALIX / C. KODRON 1986, C. KODRON s. 1. dir. d. 1995). On conçoit l'enseignement, au niveau de la méthodologie et des actes pédagogiques, comme un apprentissage interculturel à base d'échanges et de rencontres. Pour les chercheurs franco-allemands de l'Institut international en recherche pédagogique (à FRANCFORT), C. ALIX et C. KODRON (1986 : 78), cela signifie :

qu'il y ait [dans un tel enseignement] réflexion sur son propre cadre de vie, sur sa propre identité, sur son propre mode de perception [...]. Cette réflexion est d'un certain type : elle se situe dans la perspective d'entrer en communication avec un groupe d'apprenants étrangers. [...]

- que l'objet d'étude ne soit pas choisi pour ses vertus comparatives intrinsèques [...], mais aussi et surtout pour ce qu'il intéresse les élèves. [...]
- qu'il y ait prise de conscience progressive au cours du travail en commun au niveau du groupe national et entre les groupes eux-mêmes du «principe de relativité culturelle».
- que la découverte de la langue et de la culture étrangère soit toujours faite en relation et par le truchement d'individus et de situations concrètes."

Cette conceptualisation de la correspondance se trouve proche des réflexions et démarches faites par les enseignants du mouvement Freinet¹. Elle ouvre une voie pour théoriser davantage l'innovation pédagogique en classe de langues de type Freinet.

Ce qui reste, pour le moment, propre à la pédagogie Freinet en classe de langues, c'est le fait que la correspondance ne demeure pas un élément isolé qui se greffe ponctuellement sur le travail habituel, mais qu'elle constitue pendant toute l'année la base des apprentissages et de la vie de la classe de langues. Elle conditionne le choix des contenus, l'organisation du cours et l'emploi des méthodes et des procédés d'enseignement. D. DAGOIS résume ainsi les répercussions de cette technique sur son enseignement :

"La correspondance a été le déclic qui m'a permis de prendre conscience de problèmes qui m'étaient masqués jusqu'à ce jour par des méthodes trop rigides. Ce déclic aurait pu être tout autre, la correspondance n'étant pas le seul moteur de l'enseignement des langues. Mais il est important de constater que, cette prise de conscience faite, on ne peut plus enseigner comme avant." (D. DAGOIS in : D. DAGOIS et al. 1975 : 26)

Somme toute, la correspondance détermine la méthode que l'enseignant élabore pour son cours. Nous reviendrons sur les implications didactiques de cette technique en classe de langues au chapitre 12.

1 Cf. aussi la position qu'I. DIETRICH (1979), (1983), chercheur à l'université de Heidelberg et militante du mouvement Freinet allemand, développe pour la classe de langues de type Freinet.

10.1.2 L'expression libre, le texte libre

Il semble tout à fait conforme aux objectifs d'un cours de langues que l'enseignant mette l'accent sur l'expression orale libre. A. JANOT (1982 : 9) la définit de la manière suivante :

“Il ne s'agit pas pour eux [les élèves] de mémoriser un texte quelconque mais d'avoir quelque chose à dire lorsqu'on a passé le seuil de la porte de la classe d'anglais.”

Les enseignants présentent et décrivent ainsi les différentes techniques qui peuvent susciter cette expression personnalisée et plus libre : le jeu dramatique (J. POITEVIN 1970), le théâtre (C. CAILLOT / R. KECHICHIAN 1981), les marionnettes (C. ISNARD 1982), etc. Il s'agit là d'activités collectives plus ou moins spontanées, mais assez structurées dans leur mode d'expression, voire déterminées au niveau du contenu. Il y a d'autres formes d'expression libre. D. DAGOIS (1978) introduit dans sa classe de 3e le débat et décrit comment elle le prépare. A. JANOT souhaite favoriser la prise de parole individuelle, sans contrainte formelle. Elle institue un lieu d'expression s'appelant “News of the Day” et qui rappelle vaguement le “Quoi de neuf ?” ou “l'entretien”¹ des classes primaires de type Freinet :

“Toute nouvelle ou opinion est admise, écoutée et corrigée (du point de vue linguistique bien sûr !) ; si aucune «nouvelle» n'a retenu leur attention, ils [les élèves] peuvent en imaginer une, et cela marche quelquefois fort bien.” (A. JANOT 1982: 9)

Les pratiques énumérées se situent pour la plupart au niveau du premier cycle. Dans le second cycle, c'est l'exposé qui est considéré comme la technique la mieux adaptée pour assurer une expression plus personnelle². A partir d'exemples concrets (l'exploitation de diapositives : N. ROUCAUTE 1973, de la musique pop : C. CAILLOT / Y. PAYRAU 19763, une BT sonore : J. POITEVIN 1975, etc.), les auteurs essaient de décrire cette technique et ses difficultés. Ils discutent plus particulièrement les points suivants⁴ :

- la recherche de documents ;

- 1 Dans les classes primaires, il s'agit d'un lieu de parole en début de journée. Les élèves sont assis en cercle. Chacun peut s'exprimer à propos de ce dont il souhaite faire part aux autres. Souvent quelques règles de fonctionnement et de sécurité sont prises : “On s'écoute”, “Rien de ce qui est dit ne sort à l'extérieur”, un président de séance ou le maître distribuent la parole.
- 2 Cf. également *Les Dossiers Pédagogiques de l'Eduteur* (1973) n° 82 : Exposés et débats au 2e degré.
- 3 Cet exemple concerne une classe de troisième, anglais première langue.
- 4 Cf. par exemple N. ROUCAUTE (1970), J. P. CATTELIN (1978). Ce dernier présente une fiche d'exposé, destinée à guider les élèves, contenant les parties suivantes : préparation d'un exposé, présenter le sujet, clarté et intérêt, savoir conclure, le débat après l'exposé.

- la préparation de l'exposé : organisation du travail en équipes, choix de documents appropriés, délimitation du sujet, manière de présenter oralement le sujet ;
- la présentation de l'exposé ;
- l'exploitation de l'exposé : évaluation de la présentation, débat, prolongement du sujet par la lecture de textes se rapportant à la question traitée, etc.

Nous ne pourrions parler d'une réelle théorisation de cette technique, néanmoins ses descriptions détaillées sont toujours d'actualité et peuvent servir de référence dans la matière. Dans les années soixante - soixante-dix, il s'agit, comme pour toutes les techniques présentées, d'une innovation pédagogique dans l'enseignement des langues. Entre-temps, avec l'évolution du paradigme audiovisuel, l'exposé a trouvé son entrée dans de nombreuses classes de langues non-Freinet. Certes, il n'est pas intégré dans tout un circuit de production et d'échange, mais il est utilisé comme un moyen d'expression personnelle de l'élève.

En ce qui concerne l'expression écrite libre, c'est-à-dire le texte libre, celui-ci est régulièrement mentionné dans les cahiers de roulement, dans les descriptions, etc., mais nous ne rencontrons que relativement peu d'écrits qui le présentent d'une manière détaillée¹. De surcroît ceux-ci sont presque tous publiés en dehors du mouvement Freinet. Malgré la priorité donnée à l'oral, il faut insister sur les particularités communicatives du mode écrit dans une classe de langues. D. BAILLET (1986 a : 35) les rappelle :

- “- L'écrit permet à tous les élèves de s'exprimer, ce qui dans un groupe-classe est souvent difficile à réaliser à l'oral. [...]
- L'écrit représente un moyen de communication capable de franchir des distances et permet donc de sortir de la classe et d'y faire entrer le monde extérieur.
- L'écrit constitue un moyen d'expression plus intime que l'oral : on s'expose de manière moins directe, on peut donc oser s'impliquer plus.”

Les auteurs rappellent aussi que le texte libre nécessite des outils de communication et de diffusion, comme la correspondance et le journal. Sans eux, la pratique du texte libre ne peut que tarir, ce dont certains auteurs se plaignent d'ailleurs (par exemple D. BAILLET 1986 a), ou devenir un exercice scolastique². C'est seulement la production et la publication - diffusion réunies qui conditionnent la réussite du texte libre.

1 Il s'agit en particulier de : M. BERTRAND (1975 b : 38 - 41), G. SCHLEMMINGER (1984 b), (1985 b), D. BAILLET (1986 a) et S. BALZINGER (1986).
 2 Les exercices dits “d'expression libre” des manuels n'en sont qu'un exemple.

La monographie de C. FAVIER (1982), qui décrit l'évolution de l'expression libre dans sa classe de seconde en espagnol, montre à titre exemplaire que l'expression libre (écrite ou orale) a aussi besoin d'un encadrement, de barrières de sécurité. L'enseignante propose en début d'année un jeu de langue, chaque élève doit compléter par écrit une même phrase, destinée à débloquer l'expression personnelle. Elle décrit la réaction de la manière suivante :

“[Les réponses] provoquent une excitation croissante, un défolement général : le même élève est ridiculisé à plusieurs reprises ; le contenu scatologique ou sexuel de certaines réponses engendre le rire [...]. L'excitation est grande. Il y a malaise, je suis gênée.” (C. FAVIER 1982 : 5)

A l'enseignante de se poser les questions suivantes :

Le rire serait-il une réaction de défense devant l'angoisse ? (Absence de règles de sécurité, de limites). Qu'est devenu mon objectif d'expression personnelle ? Le discours provocateur de quelques-uns devient le seul mode d'expression. [...]

Au fait, qu'est-ce qui est libre dans tout ça ? Liberté de se faire piéger par de prétendus jeux d'expression ?[...] Que faire ?” (C. FAVIER 1982 : 5-6)

Lorsque C. FAVIER arrive, après quelques tentatives, à instaurer et à faire accepter que les élèves travaillent selon certaines règles et hors du “masque confortable de l'anonymat [...], ils écrivent des textes personnels, variés”. (C. FAVIER 1982 : 6) la situation est recadrée et un travail coopératif devient dès lors possible.

Il arrive que les auteurs relatent qu'ils ont rencontré des moments de classe que nous qualifierions de mal cadrés¹. Ils concernent d'ailleurs toute la panoplie des outils de communication : l'expression libre, la correspondance, le journal. Mais les auteurs ne se rendent pas toujours compte de ce risque de dérapage dû à l'absence de règles élémentaires de sécurité des personnes.

L'état actuel des travaux sur le texte libre nous permet de conceptualiser davantage cette technique pour la classe de langues². Cette théorisation répondra aux questions habituelles concernant la pratique du texte libre en classe de langues, telles que : écrire à qui, pourquoi, quand, écrire quoi, avec quoi, dans quel cadre ? Ces questions s'imposent d'autant plus que la tradition du cours de langues fait que nombreux sont ceux qui ont surtout appris à transcrire, à ne pas

1 Cf. l'exemple de M. POSLANIEC (1977).

2 Nous nous référons aux différents écrits des professeurs de langues, cf. aussi notre travail de recherche : G. SCHLEMMINGER (1985 b). Cependant les travaux sur le texte libre à l'école primaire restent toujours un point de référence, même pour la classe de langues. Cf. P. CLANCHÉ (1976), (1988), *Pourquoi ? Comment ?* n° 8 (s. a.) : Le texte libre, P. LE BOHEC (s. a.), etc. Dans notre développement, nous suivons également C. FREINET (1975) et plus particulièrement GENESE DE LA COOPERATIVE [sans date].

faire des fautes... Essayons désormais de préciser les conditions pour une expression écrite libre.

A la base de l'écriture, aussi dans la langue étrangère, il y a la motivation personnelle et le désir de (se) communiquer. Il y a quelques règles de base pour favoriser cette écriture plus personnelle.

- L'élève écrit quand il a quelque chose à dire : il écrit à quelqu'un qui l'intéresse, avec qui il voudrait s'entendre mais qui ne peut pas l'entendre soit parce qu'il est loin, soit parce qu'il n'est pas unique. L'élève emploie sa deuxième langue parce que l'autre n'a pas la même langue maternelle que lui ou parce qu'il peut mieux faire ressortir certains sentiments, certaines idées dans une autre langue.

- L'élève poussé par le désir de (se) dire : il écrit mû par l'espoir d'être entendu et compris, sollicité par l'autre dans sa langue à lui (langue étrangère / langue maternelle...) aidé et encouragé par le groupe-classe dont il fait partie.

- L'élève écrit parce qu'il sait écrire (...et il sait écrire parce qu'il écrit) : il écrit parce qu'il connaît quelques rudiments de l'autre langue et parce qu'il possède les outils matériels nécessaires à la production (stylo, papier...) et à la recherche linguistique (livres, dictionnaires...) ; le groupe-classe dispose des moyens de reproduction et d'un réseau de diffusion.

- L'élève écrit ce qu'il veut, quand il veut, comme il peut, à qui il veut : il écrit parce qu'il est libre de ne pas écrire et placé dans une situation qui l'incite à écrire. Il écrit parce qu'il a quelque chose à dire à un absent.

Parce que le travail d'écriture a été choisi, il devient objet de travail pour tous. Parce qu'il correspond à un désir de communication. Ce contexte amène un travail sur la langue et son apprentissage et non pas inversement. Ecrire ne se réduit donc pas à l'apprentissage d'une compétence linguistique, elle devient plutôt une conséquence de la pratique socialisée d'écriture.

L'écriture nécessite également un cadre rationnel favorisant le travail de l'individu et du groupe¹ :

¹ Dans notre conceptualisation, nous ne relevons que les lignes maîtresses du cadre de production. Les possibilités de le concrétiser sont multiples. Pour ne présenter qu'un exemple de la procédure de production du texte libre, citons ce qui se passe dans la classe de M. BERTRAND (1975 : 38) :

“• L'enfant écrit sur un cahier de brouillon [...].

- Le professeur redresse les incorrections, donne au besoin de nouvelles structures [...].
- Le texte est alors repris et corrigé par l'élève.
- Il est [ensuite] travaillé au magnétophone pour mettre au point la lecture et il est présenté à la classe qui le critique.
- Il est enfin recopié au classeur et revu par le professeur.”

1° une vie de classe riche : l'élève est incité à écrire quand il peut puiser dans la richesse de la vie de classe et de ses échanges (correspondance, journal, sortie-enquête, etc.) ;

2° un lieu de production : le temps de travail individuel permettant l'écriture ;

3° des outils stimulant l'écriture :

- la bibliothèque de classe,
- un fichier d'incitation à l'écriture guidée,
- un atelier d'écriture, etc.,

4° un plan de travail : il s'agit d'un contrat de travail à durée limitée qui offre à l'élève la possibilité de réaliser toutes sortes d'écritures (comptes rendus, résumés, albums, fiches d'écriture, textes libres...) parmi lesquelles il peut en choisir une ou plusieurs ;

5° des protections :

a) loi de la classe : "On ne se moque pas de l'autre". Elle concerne le contenu aussi bien que la forme linguistique du texte ; l'erreur n'est pas un handicap à l'écriture ;

b) la classe est un lieu fermé ; ce qui est dit et présenté ne sort pas de la classe sauf si l'auteur et l'enseignant l'autorisent ; l'auteur peut garder l'écrit pour lui sans que la classe en prenne connaissance, sans qu'il soit publié ;

c) Le texte libre n'est jamais noté ;

6° le choix de textes : il s'agit d'un moment institué de lecture où l'élève (pour les débutants, c'est le professeur) peut présenter son écrit. Il est suivi d'un échange sur le texte (en langue maternelle ou étrangère, selon le niveau de la classe). Le meilleur texte est choisi pour être publié dans le journal ou être affiché. La mise au point collective en vue de la publication sert au toilettage du texte¹. Le dernier mot reste toujours à l'auteur.

Le professeur peut éventuellement, et si le texte s'y prête, en tirer des éléments pour un point de grammaire. Il peut être aussi à la base d'une leçon. Les textes non choisis ne sont pas abandonnés ; ils sont recopiés proprement et utilisés pour le cahier personnel, les correspondants, l'album...

7° un lieu de publication et un réseau de diffusion :

1 Voir l'exemple de mise au point d'un texte libre en allemand in : D. BAILLET (1986 a) ; cf. aussi la brève allusion d'A. SALAVIN in : M. SALA (1977 : 28).

Il est très instructif de comparer la mise au point d'un texte en langue étrangère et en langue maternelle ; cf. par exemple C. FREINET (1967 : 44 sq.) et F. OURY (s. a.). Les parallèles sont manifestes.

- l’affichage mural,
- le journal de classe,
- la correspondance (par courrier, par télématique), etc.

Nous pouvons conclure que sans ce cadre, l’expression libre (orale et écrite) reste un concept vide de sens¹ qui glisse facilement sur la pente de la démagogie pédagogique.

10.1.3 Le journal

Le texte libre nous conduit nécessairement à nous intéresser plus avant aux lieux de publication et de diffusion que sont principalement la correspondance et le journal. Nous avons parlé dans l’un des paragraphes précédents du premier ; nous aborderons désormais le second.

Il y a un premier constat à faire : la production d’un journal de classe de langues n’est que rarement mentionnée dans les publications comme technique Freinet employée. Peu d’auteurs consacrent une présentation détaillée à son utilisation². Néanmoins, les expériences laissent entrevoir certaines pratiques. Au professeur D. BAILLET (1978 : 48) de préciser l’intérêt du journal pour la classe de langues :

“Je le vois multiple, et en particulier dans :

- une mise en valeur de ce qu’ils [les élèves] ont écrit et par là un encouragement à l’expression écrite ;
- une prise de conscience de leurs capacités quant à l’allemand. Etre capable de publier des textes soignés et beaucoup plus intéressants que ceux proposés par les manuels, ce n’est pas rien !
- le développement de la vie du groupe. Pour lire et discuter des textes personnels et préparer une publication, il faut un groupe où la confiance règne, où l’on peut compter l’un sur l’autre ;
- l’amorce de discussion avec les correspondants au sujet de l’expression libre.

Ceci pourrait [...] relancer les échanges qui cette année sont restés assez pauvres.”

D’autres publications confirment que le journal est considéré et utilisé comme un aboutissement possible du texte libre, de la correspondance et des enquêtes. La plupart du temps, il s’agit d’un “recueil de textes libres” (S. BALZINGER 1986), issus d’un choix de textes. La fréquence de publication varie entre une fois par an (S. BALZINGER 1986) à trois fois (J. POITEVIN

1 Nous ne sommes pas convaincu que le mouvement Freinet se rend un service en abandonnant le terme de “texte libre” face à sa récupération fréquente par la pédagogie officielle. Voir la nouvelle plaquette de l’I.C.E.M. où il est remplacé par “production de textes sans consigne” (C.A. de l’I.C.E.M. s. a.), notion qui s’aligne sur la terminologie de la didactique du français.

2 Il s’agit de : J. P. CATTELIN (1977), D. BAILLET (1978), S. BALZINGER (1986).

1973, J. P. CATTELAÏN 1977). La sortie du journal de classe se situe souvent à la fin d'un trimestre, de l'année scolaire ou à propos d'un événement particulier. Il peut être, par exemple, en rapport avec un voyage - échange (D. BAILLET 1978). En général, le journal est distribué gratuitement ; il arrive parfois qu'il soit vendu pour participer au financement d'une sortie - enquête (D. BAILLET 1984). D'après les reproductions d'extraits de journaux et les écrits des enseignants, la qualité du produit final peut être très variable, elle peut aller d'un travail très soigné¹ jusqu'à de l'à-peu-près :

“Bien entendu, certains [élèves] ont fini bien avant que d'autres n'aient commencé, et je ne sais vraiment comment organiser un choix, une sorte de comité de lecture. Alors, tout est imprimé, fautes et ratures y compris. Le résultat [...] est infect comparé aux *Gerbes* [revue de poésies du mouvement Freinet].”
(J. P. CATTELAÏN 1977 : 23)

Aucun auteur ne donne des précisions sur la phase de production du journal. Comment sont réparties les tâches matérielles ? Y-a-t-il différentes équipes ? A quel moment pendant le cours (ou en dehors de celui-ci) le travail de mise en page, de reproduction, de distribution se fait-il ? Ce sont cependant ces moments-là qui devraient poser le plus de problèmes d'organisation lorsque la classe ne dispose que de trois ou quatre heures de langue. L'enseignant souhaitant expérimenter cette technique aurait sûrement apprécié d'obtenir des détails sur ces aspects de la production du journal.

Les enseignants n'abordent pas non plus le problème du lecteur. Qui, à part les élèves producteurs, lira un journal écrit entièrement ou en grande partie en langue étrangère ? Quel est l'intérêt du journal pour un lecteur extérieur à la classe ? Dans une lettre personnelle, une enseignante nous communique son expérience à ce sujet :

“Jamais depuis la publication annuelle du journal de mes élèves, je n'ai eu un seul écho (positif ou négatif) de la part de parents d'élèves, de collègues du même établissement ou de collègues [...] enseignant ailleurs, ou encore d'élèves n'ayant pas participé à l'élaboration du travail : j'ai toujours eu l'impression de me heurter à un mur d'indifférence.

Les seuls intéressés par ma pratique pédagogique de l'écriture en classe de langue vivante étaient un Inspecteur Pédagogique Régional et un Inspecteur National. Leur soutien discret, mais réel, m'a été très précieux.”

Même si tous les auteurs ne partagent pas une expérience aussi pessimiste de la pratique du journal, ces propos soulèvent la question même de sa finalité en classe de langues. Reste-t-il un recueil de textes à usage interne valorisant les travaux des élèves, où s'agit d'un outil de communication destiné également à des lecteurs extérieurs ? La question de son intégration dans l'ensemble des techniques Freinet et dans un réseau d'échange (correspondance, etc.) reste

1 Voir par les exemples de textes et d'illustrations in : S. BALZINGER (1986).

posée. Un journal sans l'apport des correspondants, de la production de textes libres et d'enquêtes risque vite de s'estomper et inversement : des textes libres sans journal, sans correspondance subissent le même sort. Les techniques Freinet en tant qu'outils sociaux de communication se conditionnent donc mutuellement. Les quelques expériences relatées semblent d'ailleurs indiquer que plus le journal est en interdépendance avec les autres techniques Freinet, plus il a la qualité de répondre aux critères d'un outil d'échange et de communication.

Nous pouvons nous demander pourquoi le texte libre et le journal de classe semblent, d'après les écrits, ne pas être des techniques pratiquées dans toutes les classes de langues de type Freinet. Cette question nous amène à examiner ce que les auteurs énoncent à propos du statut du manuel et de la bibliothèque de classe. Les réponses peuvent nous aider à voir plus clair sur ce que les enseignants Freinet pensent des possibilités et contraintes pour l'utilisation des techniques Freinet en classe de langues.

10.1.4 Le statut du manuel

La mémorable brochure de C. FREINET *Plus de manuels scolaires* date de 1928. Citons les premières lignes de cet ouvrage :

“Plus de manuels scolaires !... Mais peut-être, suggère un camarade, pourriez-vous faire cependant exception pour tel ou tel ouvrage ?...”

Non, ce n'est pas aux livres eux-mêmes que nous nous attaquons. Quelques-uns d'entre eux sont de petits chefs-d'œuvre, que nous placerons d'ailleurs dans notre bibliothèque de travail. C'est seulement l'usage scolaire qui est fait généralement de ces livres que nous condamnons ; c'est leur fonction de *manuel scolaire* que nous croyons incompatible avec le progrès hardi de l'école populaire.” (C. FREINET 1928: 6)

Ces propos sont-ils encore valables aujourd'hui, et plus particulièrement pour les enseignants de langues ? Dormons la parole aux praticiens :

“Il est utopique de penser qu'on peut ranger les manuels dans un placard en se disant qu'à partir de la rentrée on va se faire de la «pédagogie Freinet» à chaque heure et dans chaque classe. On court ainsi le risque de ne pouvoir faire face à la somme de travail que cela demande du jour au lendemain, d'être terriblement déçu par les séances «vaseuses» pour avoir été insuffisamment préparées, etc.” (D. DAGOIS 1977 : 25)

A la lecture des articles, il apparaît que l'argument de la surcharge de travail lorsqu'on veut pratiquer la pédagogie Freinet est assez répandu parmi les enseignants de langues. Nous aurons à étudier de plus près ce que signifie cette résistance face aux techniques Freinet en classe de langues et comment nous pouvons l'expliquer. Pour le moment, nous évoquons d'autres arguments

avancés en faveur de l'utilisation du manuel, dont les principaux sont les suivants :

- préparer les élèves aux épreuves, comme le B.E.P.C., le baccalauréat (C. CAILLOT / Y PAYRAU 1976) ;
- permettre un suivi à l'enseignant qui reprendrait la classe à la rentrée suivante ;
- rassurer les élèves et les parents d'élèves (D. BAILLET 1986) ;
- se couvrir face à l'Administration et à l'Inspection ;
- accéder à la demande des élèves qui veulent faire des textes "scolaires" (M. POSLANIEC 1977).

Il est intéressant de noter que les arguments avancés pour l'emploi d'un manuel concernent essentiellement des facteurs extérieurs au champ didactique et pédagogique ; ils se réfèrent pour la plupart au cadre institutionnel de l'apprentissage.

A partir des indications contenues dans les écrits, il est difficile de chiffrer combien d'enseignants Freinet ont eu recours d'une manière systématique et suivie au manuel, probablement un certain nombre. Mais à côté d'eux, nombreux sont ceux qui basent leur enseignement exclusivement sur la correspondance et les enquêtes des élèves. Les différentes publications de M. BERTRAND par exemple et les cahiers de roulement en témoignent. Les manuels font alors partie, à côté des revues, des prospectus, des livres (parfois bilingues), des dictionnaires, etc., des documents que comporte la bibliothèque de classe¹ et à laquelle les élèves peuvent accéder librement pendant le cours. D'autres encore, et ils sont probablement les plus nombreux, essaient de concilier leurs aspirations pédagogiques avec les contraintes qu'ils ressentent. Ainsi, D. DAGOIS (1977) parle d'une introduction progressive des techniques Freinet. D'autres écrivent qu'ils consacrent une ou plusieurs heures par semaine au livre (par exemple J. OBERLIN in : A. BONNEMASSON 1974, C. BAUDIN 1978, C. NYS 1982...).

Les articles montrent toutefois que le problème du manuel se situe surtout dans le premier cycle. Il est moins crucial dans le second cycle où l'enseignant, en général, se sent moins contraint de suivre la progression proposée par le manuel. Déjà dans l'enseignement dit traditionnel, il choisit de plus en plus souvent lui-même les textes qu'il aborde en classe. Ce cadre méthodologique

1 Il s'agit souvent d'une armoire située dans la salle de langues qui contient l'ensemble du matériel nécessaire pour l'enseignement. Plus rarement, les livres sont entreposés dans le Centre de Documentation et d'information de l'établissement.

plus ouvert profite aussi aux enseignants du mouvement Freinet qui y développent, comme nous l'avons vu, plus particulièrement la technique de l'exposé.

Rappelons enfin les arguments de ceux qui se prononcent contre l'utilisation suivie du manuel en classe de langues. Un travail indépendant leur permet de :

- faire entrer le monde extérieur d'une manière plus authentique (correspondance, enquête...) dans la classe de langues ;
- disposer d'un matériel linguistique (oral et écrit) authentique ;
- l'élève, en réalisant dans son classeur son propre manuel, se construit ainsi progressivement la langue étrangère, cela favorise le tâtonnement à partir de l'acquis grandissant de la langue étrangère (M. POSLANIEC / M. BERTRAND 1977).

10.2 Des outils de gestion des apprentissages

10.2.1 Le fichier de travail individuel

“Les idées d'outils [de fichiers] ne manquaient pas...” commente D. DAGOIS (1977) lors de la présentation d'une conception de fichier de grammaire en allemand. En effet, vers la fin des années soixante-dix, dans toutes les langues étudiées, les enseignants discutent beaucoup sur les fichiers de langues ; dans de nombreuses classes émergent des fichiers personnels plus ou moins élaborés. Pour ne donner que quelques exemples :

E. MOREL (1977 b), professeur d'anglais, dispose dans sa classe d'un grand fichier contenant des “fiches d'incitation au travail”, des “fiches de poèmes”, destinées à promouvoir l'expression écrite, des “fiches de grammaire”¹, des “fiches d'intonation de production orale”, des fiches de jeux de mime”, des “fiches de Quizz” entraînant à la compréhension écrite, des “fiches - guides” aidant à transformer une leçon déjà étudiée, etc. Dans *La Brèche* n° 56 (1980 : 27 - 28), nous trouvons la reproduction de quelques fiches de jeux qu'E. MOREL utilise dans sa classe. A. SALAVIN (1978) parle de construire pour l'espagnol des fiches autocorrectives de grammaire.

1 Ce sont des constructions personnelles d'exercices ou “des exercices découpés dans des manuels” (E. MOREL 1977 b : 22). Les enseignants parlent aussi d'exercices “structuraux” (cf. par exemple C. BAUDIN (1978 : 27). Il s'agit en effet le plus souvent d'exercices de commutation et de permutation propres au paradigme audiovisuel de la première génération.

D. DAGOIS évoque la même chose pour l'allemand. L'ébauche de son fichier¹ regroupe les difficultés de grammaire essentielles :

“Chaque point de grammaire comporte une fiche-découverte, une fiche assimilation et une fiche élargissement.” (D. DAGOIS 1977 : 25)

Les enseignants mentionnent également des fiches “méthodologiques” (par exemple E. MOREL [1977 b : 23] : comment faire un interview, un montage audiovisuel, comment animer un débat...), des bandes programmées (cf. M. POSLANIEC in : E. MOREL 1977 b : 23). Au point de vue pratique, les fiches sont, d'après les auteurs et les quelques reproductions dans *La Brèche*, collées sur des feuilles standard F.T.C.-C.E.L.²

Les enseignants indiquent quels sont leurs objectifs pédagogiques dans le travail avec les fichiers :

- suppléer à la parole du maître et rendre l'élève plus autonome (E. MOREL 1977 b) : le travail avec le fichier constitue, par exemple, une partie du plan de travail individuel ; ainsi, l'élève peut gérer le rythme et la progression dans son travail ;
- sécuriser l'élève dans le cadre d'un travail plus éclaté et libre (E. MOREL 1977 b) : en absence d'un manuel, le fichier permet de donner à l'élève des points de repères dans l'acquisition de la langue ;
- sécuriser aussi l'enseignant, car il peut aider à résoudre le problème de “l'élève-qui-ne-trouve-rien-à-faire” (E. MOREL 1977 b : 23) ;
- pendant ce travail individuel, le professeur est disponible pour aider d'autres élèves ;
- permettre à des élèves qui ne peuvent ou ne savent travailler en groupe à “être” dans la classe ; le fichier devient alors un moyen d'intégration.

Le fichier en tant qu'outil n'est pas sans poser des problèmes méthodologiques en ce qui concerne sa construction. Après avoir pris la décision de savoir quelle compétence le fichier vise-t-il à entraîner (la compréhension ou l'expression écrites ou orales), il faut circonscrire l'objectif linguistique : s'agit-il d'un fichier d'apprentissage de structures nouvelles ou de révision et de renforcement linguistiques ? Ensuite, le concepteur doit définir la gradation linguistique (pour éviter un blocage à l'exécution de l'exercice) et la

1 D. DAGOIS joint à son article la reproduction de deux fiches.

2 Il s'agit de fiches vierges ayant comme en-tête “Fichier de travail coopératif [F.T.C.] - Pédagogie Freinet” et qui sont éditées par la C.E.L.

progression grammaticale, si c'est un fichier de grammaire¹. Au niveau des procédés d'entraînement, on doit choisir entre des exercices lacunaires, de transformations, de choix multiples, etc. sachant que chaque procédé privilégie un type d'apprentissage². Il faut veiller à ce qu'il y ait plusieurs possibilités d'entrer dans le fichier, des renvois, des fiches-mères présentant la règle, etc. Afin d'engendrer un réel processus d'apprentissage, le temps de réflexion doit être différé de celui de l'autocorrection. En effet, les fiches de réponses, toujours à part, nécessitent un deuxième travail de l'exercice. Voilà quelques réflexions conceptuelles à propos du fichier en classe de langues³.

Avant de poursuivre notre discussion, nous proposons de faire une digression psycholinguistique à propos du concept de l'apprentissage qu'implique le travail avec le fichier. Sans reprendre le débat qui remonte aux années trente entre C. WASHBURNE et C. FREINET (cf. G. SCHLEMMINGER 1994 b), nous abordons ici seulement les aspects qui touchent à l'enseignement des langues.

Certains pourraient considérer cette technique comme behavioriste se basant sur un modèle d'apprentissage du conditionnement répondant ou opérant, c'est-à-dire l'imprégnation par des procédés d'imitation et d'automatisation et instituant l'élève comme un apprenant passif. Au seul vu du fichier, cette critique aurait toute sa validité. Mais son utilisation en classe montre que la pratique est plus complexe. Même si chaque série de fiches de grammaire est construite sur ce modèle et que l'élève, dans son processus individuel d'apprentissage, l'utilise de cette manière au moment de la phase de fixation, ce travail reste ponctuel, déterminé par l'individu qui l'effectue selon ses besoins, son rythme et d'une manière autocorrective. Il s'agit donc d'un procédé d'apprentissage individualisé qui arrive seulement à la suite d'une phase d'assimilation, puis d'une phase (individuelle ou collective) plus cognitive où l'élève a pu découvrir la régularité de la langue. Ainsi, il peut mettre ses acquis antérieurs au profit des faits nouveaux présentés ; il peut construire progressivement son savoir et son savoir-faire linguistiques.

Cette manière d'apprendre est loin des procédés behavioristes d'enseignement et de leurs inconvénients : dans ceux-ci, l'assimilation même

- 1 On pourrait par exemple penser à travailler par "item" (ou palier / étape minimal), c'est-à-dire les catégories grammaticales d'une même leçon sont construites par paires opposées, avec une gradation croissante de la difficulté. Chaque fiche (série de fiches) traiterai alors un item. Un tel concept s'inspire du modèle linguistique du distributionnalisme américain de L. BLOOMFIELD.
- 2 Des exercices lacunaires, et de transformation, par exemple, servent plutôt à l'assimilation et à la fixation de structures nouvelles, des exercices à choix multiples à la révision.
- 3 Cf. à ce sujet également les réflexions de D. BAILLET (1979) et nos propres travaux in : G. SCHLEMMINGER (1993).

des faits nouveaux s'effectue par des techniques de conditionnement ; puis en phase de fixation l'ensemble du groupe-classe suit le rythme imposé par les exercices. Certes, rien n'empêche un enseignant de "détourner" l'outil et d'utiliser le fichier de cette manière. En effet, une technique Freinet isolée peut être récupérée par tout procédé d'enseignement. Ce n'est que l'ensemble des techniques, leur articulation entre elles, leur insertion dans un réseau de communication, la mise en place d'un cadre pédagogique approprié qui entraînent leur bon fonctionnement.

Pour la période analysée, aucun fichier de langues n'a jamais été édité en France¹, malgré une réflexion méthodologique assez poussée². Quelles peuvent être les raisons de cette absence de publications ? L'un des responsables actuels du chantier "outils" à l'I.C.E.M., J.-C. SAPORITO (1993 : 12) écrit :

"Il [le fichier] est souvent créé par un enseignant qui en a éprouvé le besoin pour sa classe mais qui en a déploré l'absence ou les insuffisances dans l'édition disponible. La plupart du temps, par simple modestie, l'auteur se garde bien de le faire connaître à ses pairs ! ... et c'est ainsi qu'il invente dans son coin ce que d'autres cherchent ou ont déjà plus ou moins réalisé de leur côté, au prix de nombreuses heures de travail et après s'être heurtés à des difficultés semblables. Ajoutons à cela que la confrontation aurait sûrement permis d'aller plus loin dans l'élaboration de l'outil.

C'est pourquoi, dans quelques cas, il ose le communiquer à un collègue d'établissement. Plus exceptionnellement enfin, l'outil a été mis au point par une petite équipe. Mais il n'en demeure pas moins que, la plupart du temps, la diffusion reste très localisée. N'est-ce pas regrettable ?"

Cette appréciation de la situation nous est confirmée par les appels fréquents que lance la Commission Langues pour la construction de fichiers (cf. par exemple D. BAILLET 1979). Certes, l'élaboration d'un fichier demande un investissement important en temps et en énergie ce qui peut expliquer en partie l'absence de fichiers publiés. Mais il y a également la politique éditoriale des maisons d'édition scolaire qui joue un rôle. Lorsqu'elle cautionne principalement le paradigme dominant de la didactique des langues vivantes,

- 1 D'après E. MOREL (1977 b : 23), la Commission Langues aurait publié "des fiches". A part les quelques reproductions de fiches dans différents numéros de *La Brèche*, nous n'avons rien pu trouver.
- 2 Seul en Allemagne, l'enseignant intéressé peut trouver des fichiers pour l'anglais et l'allemand (langue maternelle, mais également utilisables en classe d'allemand langue étrangère). La plupart de ces fichiers ont été produit par des militants Freinet. Pour l'anglais, il existe aujourd'hui les fichiers suivants : W. HÖVEL (1987), A. SCHREITMÜLLER (1988), A. SCHREITMÜLLER et al. (1988), U. GEUSS / W. HÖVEL (1996). Pour l'allemand : *Deutsche Grammatik in Frage und Antwort. Eine Wiederholungskartei* (1980), W. HÖVEL (1987), W. HÖVEL / O. VIERKÖTTER / U. GEUB (1987), B. BARTEBS (1990), DARMSTÄDTER FREINETGRUPPE (1991), J. KASPER (1991), E. ROEDER (1993), SCHREIBWERKSTATT FÜR NEUE LESER UND SCHREIBER E.V. / PÄDAGOGIK-KOOPERATIVE E.V. (1995), FREINETGRUPPE IM GOETHE-INSTITUT (1995), U. GEUSS / W. HÖVEL (1996).

l'innovation pédagogique n'arrive pas non plus à percer. Cela semble être le cas actuellement en France.

10.2.2 Les plans de travail

Même si de nombreux enseignants voient - dans la tradition de la pédagogie du contrat - la nécessité d'établir des règles en ce qui concerne la gestion individuelle et collective des apprentissages, ils restent le plus souvent relativement vagues ou adoptent des schémas très globaux. Prenons comme exemple les propos de M. JANOT (1979 : 18) lorsqu'elle parle des devoirs dans sa classe de seconde¹ :

“Le travail écrit s'améliore : j'ai «imposé» un minimum de trois devoirs pour le trimestre, avec des dates-limites de remise, mais le sujet est libre : ce doit être de la composition.”

Il y a peu d'exemples de plans de travail individuels ou collectifs. Une réelle discussion sur leur validité en classe de langues n'a pas lieu. Nous présenterons ci-après les deux plans les plus explicites de travail individuel. Il s'agit d'abord de celui des classes d'anglais au collège de M. BERTRAND (voir le tableau n° 8 à la page suivante).

1 Cf. aussi R. FAVRY (1970 : 49), J. POITEVIN (1973), I. CARONI / M. LARANJEIRA / M. LAUNAY (1976), etc.

“Ce document est à la fois un plan de travail : l’enfant note ce qu’il a prévu de faire dans son mois, et un bilan de travail : lorsque le travail est réalisé, il [l’enfant] précise la date et souligne d’un trait.” (M. BERTRAND 1977 : 47).

Néanmoins, l’auteur ne nous apprend pas si le contrat est négocié et négociable dans la classe.

Notons au passage, qu’en plus du plan de travail, certains enseignants aident aussi l’élève à obtenir une organisation rigoureuse de ses instruments de travail. M. BERTRAND (1975 : 45 - 46), par exemple, mentionne les instruments de travail suivants dont dispose l’élève :

l’album de correspondance ;

le cahier d’expression libre ;

le classeur qui comprend quatre parties :

- généralités,
- textes,
- vocabulaire (classé par ordre alphabétique et thématique),
- grammaire (qui contient un répertoire de 22 feuillets numérotés couvrant les chapitres du programme officiel et permettent de recueillir les structures nouvelles).

Voici un autre plan de travail issu d’une classe de second cycle, pour mieux situer l’utilisation de cet outil (voir le tableau n° 9 à la page suivante).

Tableau n° 9 : Plan de travail au second cycle

Reproduction du plan de travail utilisé par A. SALAVIN (in : M. SALA 1977: 27)

Travaux individuels	Ateliers ou groupes	Acquisitions linguistiques
texte libre imposé explication de texte magnéto- phone lecture exercices de grammaire préparation de débat commentaire de photo autres	thème contenu présenté le	vocabulaire structures
Mes progrès Mes difficultés Je propose Avis du professeur		Visa des parents signé ou pas

A. SALAVIN explique son utilisation :

“Nous avons adopté la formule plan-bilan de travail. Tous les mois et demi, deux mois, ils [les élèves] me remettent leur bilan de travail qu’ils remplissent [...]. Je répons par écrit à chacun des bilans, en les aidant à trouver des solutions à leurs problèmes (ça va de la pauvreté linguistique à améliorer jusqu’au malaise dû à la difficulté d’insertion dans la classe).” (A. SALAVIN in : M. SALA 1977 : 27)

Ce plan qui tient compte des activités individuelles et collectives auxquelles les élèves peuvent participer, pose quelques questions. Il est étonnant de trouver un “texte libre imposé” ! La liste des travaux individuels manifeste une confusion dans les types d’écrits. En effet, il serait possible de demander aux élèves de fournir un certain nombre de textes écrits dont peut faire partie le texte libre ; aux élèves d’indiquer leurs choix. Mais comment imposer un texte libre ? Par ailleurs, la façon dont l’élève doit gérer les rubriques “acquisitions linguistiques” et “mes progrès” n’est pas claire.

De toute évidence, le plan de travail individuel soulève le problème de l’évaluation. Même si la plupart des auteurs qui abordent cette question s’expriment d’une manière plus ou moins explicite pour une évaluation formative, dont le plan de travail peut être un outil, ils s’expliquent peu sur le rapport que peut avoir cette forme d’évaluation avec l’évaluation sommative et chiffrée qu’exige l’institution scolaire. A la lecture des écrits, nous pouvons constater des attitudes parfois assez floues, voire ambiguës. Ainsi, K. HADDAD par exemple, qui n’utilise qu’un planning collectif se résumant à un calendrier des interventions des différents élèves, opte pour un dénivellement du système sommatif en n’attribuant que des “bonnes notes” ou en laissant noter une prestation par toute la classe :

“Un gosse qui me semble faire des progrès, quels qu’ils soient, a automatiquement «A». J’ai réussi à faire passer le système de la note donné par la classe ; on note, tous ensemble, un sketch présenté, ou un panneau, enfin, tous les travaux. On notait tout au départ, et maintenant, on note très peu de choses, de temps en temps, ils réclament une note, celui qui a présenté dit «Je voudrais être noté». Mais il y en a d’autres qui ne veulent plus.” (K. HADDAD 1976: 18)

En se soustrayant en partie aux fonctions d’évaluation qui incombent à son rôle d’enseignant, l’auteur contourne en effet la difficulté de l’évaluation formative¹. Il y a des professeurs qui approfondissent davantage la réflexion et la pratique de l’évaluation. J. ROUX, enseignant d’espagnol en second cycle, se base sur la tradition des “brevets” et sa grille d’évaluation appelée “couleurs de compétences”². Il explique qu’il y a pour chaque brevet plusieurs niveaux, chacun avec des exigences précises. Il donne l’exemple suivant pour le brevet de lecteur :

“Pour le brevet de lecteur niveau 1 : quinze lignes, pas plus de cinq erreurs caractéristiques de prononciation ou d’accentuation, un minimum d’intonation.” (J. ROUX 1978: 25)

Il continue à préciser le fonctionnement des brevets :

- 1 Cf. aussi la position de J. POITEVIN (1973) qui est proche de celle développée par K. HADDAD.
- 2 Voir aussi M. BERTRAND (1967 : 29) qui essaie d’adapter cette grille à sa classe d’anglais.

“Il a été convenu que chaque élève présenterait au moins deux brevets par trimestre [...]. Le résultat est en général de trois brevets accordés pour un refusé. Presque tous les élèves en ont obtenu un au premier trimestre.” (J. ROUX 1978 : 25)

J. ROUX évoque encore l'existence du brevet de traducteur - interprète, de récitant, de chanteur, de journaliste (presse / radio), d'écrivain, de poète, de conférencier, d'auteur - compositeur, de candidat au baccalauréat...

D'autres tentatives d'évaluation ont été décrites et pratiquées : citons les “tests - bilans” de C. LEMAÎTRE (1974), la grille du professeur “capacité - moyen d'évaluation” développée par D. BAILLET (1986 b), la grille “d'auto-évaluation” utilisée dans un cours de français langue étrangère à l'Université de SÃO PAULO (M. I. CABRAL 1976), etc. Mais ces tentatives n'ont pas contribué à approfondir la réflexion sur le problème de l'évaluation formative.

Restent les plans de travail collectif. Ce sont des outils qui permettent de gérer l'ensemble des apprentissages au niveau de la classe. Il s'agit d'une part d'une sorte d'emplois du temps ou plannings qui régissent les différents lieux et temps de la classe (séances d'exposés, de débats, de choix de textes, etc.) et certaines activités des élèves (quel élève intervient avec quel exposé à quel moment, etc.). Il y a des exemples de planning hebdomadaire in : K. HADDAD / C. ROY (1976 : 19), M. BERTRAND (1975 : 44), de planning trimestriel dans un cours universitaire de français langue étrangère in : M. BOZZO (1976), etc. D'autre part, il y des grilles à usage exclusif du maître qui permettent, par exemple, de gérer l'acquisition d'une compétence linguistique. Ainsi M. BERTRAND utilise un plan grammatical annuel dont il explique l'utilisation et la finalité de la manière suivante :

“[Sur la grille] à gauche les structures grammaticales classées (d'après le programme officiel). A droite, un espace libre où je trace un petit carré chaque fois qu'une structure apparaît en classe en travail collectif. En même temps, je recopie l'exemple dans un classeur répertoire. Ainsi, en regardant le planning je peux savoir quelle structure n'a jamais été abordée et pour celles qui l'ont été combien de fois elles l'ont été. [...]

Ce procédé offre l'avantage, quand on ne suit pas sa classe de 6e, de faire [des] synthèses en fin d'année si les enfants doivent en 5e reprendre un enseignement traditionnel.” (M. BERTRAND 1969 : 25)

Ces plans de travail collectifs n'ont pas été conceptualisés davantage.

10.3 Des outils de gestion du groupe-classe

Nous rappelons que les outils de gestion du groupe-classe concernent essentiellement l'institutionnalisation des différents lieux de la classe, tels que les lieux de parole (exposés, débats, conseils...) de production (ateliers, travaux individuels...), l'institutionnalisation des groupements (équipe de production,

groupes de travail...) et l'institutionnalisation des fonctions (président de séance, secrétaire...) et des rôles (chef d'équipe, d'atelier, responsable de...).

Un certain nombre d'enseignants ne font que remarquer le "grand désordre" (J.P. CATTELAÏN : 1977) dans certains de leurs cours ; d'autres relatent des problèmes d'organisation, voire certains débordements que l'utilisation d'une technique Freinet peut provoquer (N. ROUCAUTE : 1970). Le besoin de cadrer le travail coopératif tant au niveau individuel qu'au niveau du groupe-classe est néanmoins ressenti par de nombreux enseignants. A. SALAVIN (in : M. SALA 1977 : 26) parle d'un besoin de structuration qu'elle a décelé chez les élèves. K. HADDAD constate également :

"[...] On a vraiment louvoyé dans l'approximation et l'improvisation ; disons qu'au troisième trimestre, j'ai ressenti une lassitude des gosses vis-à-vis de ce genre de travail [d'exposés]. Il m'est apparu qu'ils avaient besoin de structurer leurs activités." (K. HADDAD in : K. HADDAD / C. ROY 1976 : 16).

L'un des moyens proposés par les enseignants pour organiser le travail coopératif en classe de langues est la mise en place de groupes. La notion de travail de groupe est très présente et revient plus particulièrement dans les différents cahiers de roulement. D'après les auteurs, il s'agit la plupart du temps de groupes qui se sont choisis librement pour effectuer une recherche, faire un exposé, etc. (cf. N. ROUCAUTE 1973, M. JANOT 1979). Certains parlent alors de travail en atelier, sans toutefois distinguer entre le travail d'apprentissage et celui consacré à la production de textes, exposés, etc. (cf. par exemple J. POITEVIN 1972, D. BAILLET 1986 b). Il y a même quelques enseignants qui s'inspirent des recherches de dynamique de groupe, actuelles à leur époque. Ainsi, nous relevons dans le cahier de roulement de R. FAVRY / M. BERTRAND (1970) que certains professeurs préconisent la technique de groupe du "PHILLIPS 6.6"¹ pour favoriser l'éclosion des centres d'intérêt des élèves.

Nous ne savons pratiquement rien sur le fonctionnement de ces groupes. Comme le travail en groupe à l'école est loin d'aller de soi, la question se pose de savoir comment ces groupes acquièrent une structure qui leur permet de s'organiser, de définir des objectifs et d'exécuter des tâches, car :

"Si l'on veut permettre à un groupe de contrôler en son sein la pulsion destructrice, il faut l'aider à s'organiser [...]." (D. ANZIEU 1984: 12)

Y-a-t-il des responsables de groupes, des chefs d'équipes, selon quels critères sont-ils choisis ? Comment la formation des élèves au travail en groupes s'effectue-t-elle et à quel moment ? Existe-t-il, par exemple, des réunions de responsables de groupes ? De quels moyens d'évaluation dispose le professeur

¹ La classe est divisée en groupes de six élèves discutant pendant six minutes un sujet, avec un rapporteur. Celui-ci résume ensuite le débat à l'ensemble de la classe.

pour apprécier ce qui se passe à l'intérieur des groupes (structure du groupe, conflits non dits, etc.) ? Les interrogations sont nombreuses. Ne pas être conscient de cette dimension du groupe, en tant qu'enseignant, cela peut amoindrir les avantages de cet outil précieux.

K. HADDAD, dans le cahier de roulement de 1973/74, note bien ces difficultés qui révèlent, dans le cas précis, non seulement une absence de structuration des groupes, mais laissent également entrevoir un manque général d'organisation et d'institutionnalisation de la classe :

“Travail de groupe :

- difficulté de contrôle de l'expression orale, surcroît de travail pour les corrections,
- manque de documents,
- attitude passive de certains élèves du groupe d'où :
- correction souvent assurée entièrement par le professeur ou travail assumé par les mêmes élèves,
- manque de temps pour corriger toutes les réalisations, d'où la nécessité de choix impératifs, d'où mécontentement des “non choisis,
- peu d'enthousiasme vis-à-vis du travail libre en général.

[...] Les barrières des méthodes traditionnelles ne sont-elles pas en grande partie responsables de cet état de choses et la nécessité d'appliquer au préalable des techniques de déblocages ne serait-elle pas une manière d'y pallier ?”
(K. HADDAD 1974: 23)

L'explication que donne K. HADDAD pour analyser sa situation de classe ne nous semble pas aller au fond du problème. Est-ce seulement une question de blocage des élèves ? Certes, “les techniques de déblocages”, en l'occurrence le jeu, sont très en vogue dans le mouvement Freinet pendant les années soixante-dix. Mais répondent-elles réellement aux problèmes de fonctionnement d'un groupe ?

Qu'en est-il des fonctions et des rôles des individus dans une classe de langues ? J. POITEVIN (1973) écrit que les discussions sont menées sous la direction de “meneurs” qui sont à la fois intervenants à propos d'un sujet précis et ont le pouvoir de distribuer la parole. M. BERTRAND parle à plusieurs reprises des responsabilités qui sont définies dans ses classes¹. Nous y trouvons des responsables de la bibliothèque de classe, des différents plannings, des finances, du rassemblement des documents élaborés, du journal... Pour le débat, il existe la fonction de président (appelée “chairman”), qui distribue la parole, et de secrétaire N. ROUCAUTE (1970 : 23) parle également d'un président de séance pour l'exposé - débat mais sans détailler ses fonctions et attributions. M. I. CABRAL (1976) et M. BOZZO (1976), à l'université, indiquent qu'ils utilisent un secrétariat de cours. D'autres auteurs évoquent encore des

1 Voir : M. BERTRAND (1969 : 5), M. BERTRAND (1975 : 44), M. BERTRAND in D. DAGOIS(1975 : 28), etc.

responsabilités en classe (G. ARMAND 1976, C. FAVIER 1982, G. SCHLEMMINGER 1988, etc.), mais les références dans l'ensemble des publications ne sont pas très abondantes.

En ce qui concerne les responsabilités, des questions concomitantes se posent : où sont définis les statuts et rôles des uns et des autres ? Où sont prises les décisions quant au choix des travaux et recherches ? Comment sont établis les plannings collectifs de travail ? Comment sont réglés les conflits ? C. BAUDIN (1978) ne fait que constater que “les «lois» du travail en groupe” ne sont pas respectées par tous, mais elle ne dit aucun mot sur leurs définitions, sur la manière dont elle fait respecter ces règles. N. ROUCAUTE (1970) dit “discuter en coopérative” pour régler les questions de travail. J. POITEVIN (1973 : 2) parle d'une “réunion de gestion” qui “organise le travail du mois et débat des problèmes intérieurs au groupe.” Certains auteurs sont plus précis : J. ROUX et A. SALAVIN (in : M. SALA 1977 : 26) écrivent qu'il y a “une séance de coopérative” à intervalle régulier pour organiser et planifier le travail à faire, séance qui dure “[d']un quart d'heure à trois quarts d'heure en français”. Et l'enseignante A. SALAVIN d'ajouter : “Un élève, ou le prof au tableau , note les décisions prises et les affiche.”

Il y a même certains auteurs qui vont jusqu'à nier la nécessité d'une réunion de régulation pour gérer la classe coopérative :

“Quand quelqu'un ne respecte pas le contrat, il y a des protestations très véhémentes de la part du groupe. Mais il y a une chose dont le besoin ne s'est pas fait sentir : c'est la réunion coopérative car il y a constamment un dialogue dans la classe”. (K. HADDAD / C. ROY 1976: 18).

A part ces cas, les références au conseil comme lieu d'institutionnalisation et de régularisation de la vie du groupe-classe sont rares.

Peut-on en conclure que de nombreuses classes fonctionneraient, certes dans une atmosphère souvent chaleureuse et détendue, d'après les dires des enseignants, mais peu ou pas du tout structurée, avec des relations peu ou pas médiatisées, en proie à des tendances fusionnelles (ou agressives) du groupe ? Avant de tirer des déductions trop hâtives, il faudrait encore analyser le rôle du professeur, tel que les enseignants le définissent. Mais avant d'aborder ce sujet, nous traiterons de quelques nouveaux outils de classe que différents auteurs ont abordés et dont nous n'avons pas encore parlé. Leur présentation pourra compléter le tableau d'une classe de langues de type Freinet.

10.4 D'autres outils

Les outils non abordés jusqu'à alors concernent d'abord ce que les auteurs regroupent sous le terme très général de "déblocage" et qui se manifeste par "le jeu" et par une tentative d'introduire des éléments de "superlearning". Nous discuterons également de la possibilité d'utiliser l'imprimerie en classe de langues, puis nous présenterons la sonothèque, outil développé par les enseignants d'espagnol de l'I.C.E.M.

Le Congrès d'AIX-EN-PROVENCE de l'I.C.E.M. en 1973 est le point de départ de débats et de travaux sur la créativité qui traverseront le mouvement Freinet plusieurs années durant. Ils sont le reflet de la discussion de l'un des sujets dominants à cet époque au sein de la pédagogie et de la sociologie françaises, débat venu des Etats-Unis. Quelques années plus tard, il fera aussi son entrée officielle en didactique des langues et contribuera à assouplir et à reformuler le paradigme audiovisuel. Le mouvement Freinet dispose, dans les concepts développés plus particulièrement par E. FREINET à partir de l'expression artistique de l'enfant, d'une certaine tradition sur la question. Cette réflexion sur la créativité artistique regroupe les objectifs suivants!

- élargir et renforcer la sensibilité de la perception de l'enfant ;
- développer l'épanouissement créateur de l'enfant ;
- développer le tâtonnement expérimental ;
- favoriser les aspects ludiques de l'apprentissage.

Il ne s'agit pas ici d'apprécier le fond du sujet. La question reste posée de savoir si la discussion sur la créativité correspond à cette époque à un réel besoin du mouvement Freinet de conceptualiser davantage sa pédagogie ou si les militants n'ont fait que suivre, comme beaucoup d'autres, un sujet "à la mode". Résumons seulement la façon dont les enseignants de langues adaptent cette discussion à leurs pratiques, dans le but de :

- "libérer la parole alors même que toutes les structures de la langue ne sont pas acquises [...]" (D. DAGOIS / K. HADDAD 1977 : 21)² ;
- effectuer un travail de déblocage pour "donner le sens du jeu vis-à-vis du langage" (M. POSLANIEC 1977 : 5) ;
- donner confiance à l'élève dans l'utilisation de la langue étrangère (M. POSLANIEC 1977) ;

1 Cf. également les propos de M. BERTRAND (1975 : 2) à ce sujet.

2 Cf. aussi D. DAGOIS (1978) qui parle de susciter l'expression orale spontanée ; M. POSLANIEC (1977 : 6) veut donner à l'enfant "la liberté [...] de la réponse"...

- renforcer l'acquisition des structures de vocabulaire et de grammaire (D. DAGOIS / K. HADDAD 1977)¹.

Pour pertinentes que puissent être les motivations des enseignants à utiliser le jeu en classe de langues, il faut apporter quelques précisions à sa conception. D'après la publication de quelques fiches de jeux et la description de leur utilisation en classe (sont nommés comme jeux : "le cadavre exquis", "jeu de KIM", "le dernier mot de la phrase", "la charade", de nombreux jeux de questions - réponses, etc.), il se révèle qu'il s'agit presque exclusivement de jeux linguistiques, parfois axés sur la dynamique de groupe. Nous sommes loin du concept du travail-jeu de C. FREINET^{1 2}. De plus, nous avons déjà mentionné les limites, voire les dangers de dérapage inhérents aux jeux d'association ou de dynamique de groupe mal cadrés³. Aussi les objectifs de ces activités restent restreints ; ils se résument principalement à deux aspects : soutenir dans la phase de fixation l'apprentissage de structures, sensibiliser l'élève aux possibilités de la langue étrangère.

La question est de savoir si le jeu en classe de langues constitue réellement une nouvelle technique Freinet comme certains auteurs le laissent entendre. Vu l'ampleur que le jeu acquiert surtout dans la période 2 (1974 - 1980), il est considéré au moins comme un outil important dans la panoplie des actes pédagogiques possibles. Nous ne pensons pas qu'il s'agisse d'une (nouvelle) technique Freinet. Les jeux de langues ont toujours existé dans les classes de langues. L'enseignant a toujours essayé d'introduire des éléments ludiques dans

1 Cf. aussi M.T. MACHE (1979) qui propose d'effectuer des révisions de grammaire sous forme ludique.

2 Cf. entre autres : C. FREINET (1971 : 75 sq.).

3 Cf. aussi *La Brèche* n° 38-39 (1978) "Dossier : Des jeux pour animer un groupe." (Ces jeux ne concernent pas uniquement les langues, mais s'adressent au second degré en général.) Ce dossier montre que les craintes ne sont pas sans fondement. Citons les intentions du chantier "jeux" : "Préalables : Les jeux rassemblés dans ce dossier ne doivent être confondus ni avec des exercices de créativité, ni avec des techniques psychanalytiques. C'est d'ailleurs à dessein qu'il n'y est pas fait mention de la dynamique de groupe, du training group et autres psychodrames [...]." (C. POSLANIEC in : *La Brèche*, 1978, n° 38-39, p. 9) Bien que l'auteur s'en défende, le classement des jeux (et encore plus leur lecture) incitent à penser le contraire :

"- Jeux de déconditionnement verbaux et corporels [...]

- Jeux de communication verbale [...]

- Jeux de communication non verbale [...]

- Jeux de prise de conscience de soi et des autres [...]" (C. POSLANIEC in : *La Brèche*, 1978, n° 38-39, p. 10)

Malgré les précautions rhétoriques, il s'agit bien de jeux à dominante de dynamique de groupe. De plus, l'auteur demande à plusieurs reprises aux animateurs une certaine prudence dans l'utilisation de ces jeux : "Par ailleurs si, effectivement, il n'est pas nécessaire d'avoir des compétences particulières pour animer ces jeux, dans un groupe, ce n'est tout de même pas à la portée de n'importe qui car cela nécessite une disponibilité aux autres et une maîtrise de soi véritables. [...]" (C. POSLANIEC in : *La Brèche*, 1978, n° 38-39, p. 10)

le but de renforcer la motivation et de soutenir des procédés d'apprentissage. Certes, le paradigme audiovisuel de la première génération n'a pas favorisé le côté ludique de l'utilisation de la langue. Les enseignants du mouvement Freinet ont le mérite d'avoir mis l'accent sur la notion du jeu en langue. Mais le plus important nous semble être l'absence de caractéristiques typiques d'une technique Freinet, à savoir d'un outil de communication dans le groupe-classe et avec autrui, inséré dans un réseau d'échange introduisant le monde extérieur dans l'école.

Autre type d'expérience de "déblocage" des élèves : une "technique d'aide" inspirée de la psychomotricité que M. BERTRAND et M. POSLANIEC¹ introduisent dans leurs classes d'anglais. Les auteurs font accompagner les phases didactiques habituelles de présentation et d'assimilation par des exercices de respiration, de relaxation et de spatialisation. Leur objectif est de rendre les élèves plus rapidement disponibles aux nouveaux sons, de déjouer leur anxiété face à la nouvelle langue, et cela surtout en classe de 5e et de 6e. M. BERTRAND et M. POSLANIEC (1977 : 30) expliquent leur démarche de la manière suivante :

"Grâce à la chaîne latérale [c'est-à-dire les facteurs extralinguistiques, de motivation, etc.] l'apport extérieur au travail de mise en œuvre de la structure enrichit le dialogue, lui donne plus d'authenticité, aide à la mémorisation."

Les expériences de M. BERTRAND et M. POSLANIEC restent isolées. Néanmoins leur pratique et leur argumentation ne sont pas sans rappeler des éléments de certaines méthodologies non conventionnelles, en l'occurrence certains procédés de la suggestopédie. Nous constatons qu'il s'agit d'une activité qui renforce la dominance, déjà importante en classe de langues, du professeur et qu'elle n'est pas articulée avec les outils de communication de la pédagogie Freinet.

En ce qui concerne l'utilisation de la technique d'imprimerie dans les classes de langues, nous ne disposons que d'un seul article, celui d'E. MOREL (1977 a). A partir de ses expériences d'imprimerie en classe d'anglais, E. MOREL donne des conseils de construction d'une "casse mobile" permettant le transport fréquent de l'outil d'une salle de classe à l'autre. Pour un militant Freinet, son emploi à l'école primaire va de soi ; pour le collègue quelques explications auraient été nécessaires : où sont imprimés les textes des élèves ? Quels textes sont édités ? Comment est organisé le travail coopératif autour de cette technique ? L'auteur ne nous en dit rien. Néanmoins, cette expérience semble prouver qu'avec une bonne organisation, l'imprimerie est même utilisable dans le second cycle.

1 Cf. M. BERTRAND (1977) et M. POSLANIEC / M. BERTRAND (1977).

Autre expérience innovante à relever : les enseignants d'espagnol ont constitué une banque de ressources. Il s'agit d'une quinzaine de cassettes "d'après des enregistrements faits dans des classes ou en Espagne" (M. SALA 1983 : 8). L'objectif est d'avoir pour la classe d'espagnol un matériel authentique et varié, sous forme de prêt, à la disposition des collègues. D'après nos informations, cette banque de ressources est toujours en service.

Venons maintenant à l'une des interrogations principales des années soixante-dix, à laquelle nous avons fait allusion à plusieurs reprises, le rôle de l'enseignant dans le groupe-classe.

10.5 "La part du maître"

Les réflexions qui guideront notre analyse sont les suivantes¹ :

- Quel objectif l'enseignant donne-t-il aux groupes et équipes en favorisant des groupements à l'intérieur de sa classe ? Est-ce le travail coopératif, l'expérience de groupe et de soi-même ?...
- Dans une classe coopérative, l'enseignant délègue-t-il certaines parties de son pouvoir en définissant rôles et fonctions ou donne-t-il l'illusion du tout pouvoir des individus, des groupes ?
- Dans la définition du rôle de l'enseignant, doit-il faire profiter le groupe-classe de ses expériences et de son savoir faire ou pas ?

Pour montrer l'acuité de la question, éviter la confusion de certains concepts, mais aussi pour situer la discussion, donnons d'abord l'extrait d'un témoignage d'élèves. Cet exemple est typique et résume bien l'esprit de nombreux écrits analysés. Des élèves, créant dans le cadre de leur cours d'anglais une équipe pour faire du jeu dramatique, racontent :

"Après quelques essais [de construire l'intrigue d'un jeu de rôles], nous devons reconnaître notre échec, dû en partie au manque de cohésion et à l'absence d'une autorité dirigeant le groupe. Malgré notre désir de [ne] rien imposer, nous nous sommes réunis à cinq [sur huit élèves] pour rebâtir la pièce, tentant de modeler les

1 En plus de notre corpus, nous nous référons au dossier "La part du maître dans la pédagogie Freinet" de *La Brèche* n° 33-34 (1977). Sur 27 participants à ce dossier, il y a eu six enseignants de langues vivantes. Nous nous basons également sur les publications suivantes :

- "La non-directivité" in : *L'EDUCATEUR* n° 1, 1972/73 ;
- "Autour de la non-directivité" in : *L'EDUCATEUR* n° 9/10, 1972/73 ;
- "La non-directivité, concept à la mode ?" in : *L'EDUCATEUR* n° 11, 1972/73 ;
- "Qu'est-ce qui empêche ? Liberté et part du maître" in : *L'EDUCATEUR* n° 12, 1972/73 ;
- *Bibliothèque de travail et de recherche*, 1975, n° 9-10 : Un maître, des enfants... plus tard.

personnages suivant le caractère de chacun. [...] Grâce aux adultes qui nous conseillent et qui sont devenus nos amis, nous sommes persuadés de notre réussite finale.” (extrait du témoignage d’élève dans : J. POITEVIN 1970 : 49).

Dans la mesure où nous ne considérons le récit des élèves que comme le “traceur” d’un vécu, il nous est permis de faire quelques observations à propos de cette expérience, de l’organisation du groupe et la définition des rôles. En recherchant des éléments organisateurs, les élèves rencontrent les obstacles habituels de l’instauration non guidée d’un groupe. La vacance du pouvoir lors de la création du groupe de jeu dramatique fait émerger toutes sortes de stratégies (et de fantasmes) pour créer une cohésion. A travers différents essais de structuration du groupe, les élèves décrivent dans leurs témoignages les problèmes de légitimité, de rivalité mais aussi d’élaboration d’un langage commun. Leur groupe non directif mobilise par là même des angoisses face aux buts qu’ils se sont donnés. Comme moyen de défense, vis-à-vis d’un échec possible, ils basculent entre un style “laisser - faire” et une attitude autoritariste et d’exclusion pour exprimer finalement, sous forme d’une critique, une demande d’aide auprès du professeur, mais celui-ci, le long du témoignage, n’intervient pas.

Il serait possible de présenter d’autres témoignages, ceux-ci donnés par des enseignants sur leurs rôles. Ainsi, certains se posent la question de savoir

“s’il n’est pas nécessaire de passer, surtout avec des adolescents qui ont toujours vécu leur scolarité dans des classes traditionnelles, par une période de viol. C’est un peu le problème idéologique et politique de la nécessité d’une révolution violente pour changer quelque chose [...]” (Chantier “La part du maître dans la pédagogie Freinet” in : *La Brèche* n° 33-34, 1977 : 10).

D’autres témoignages encore plus violents pourraient être rapportés de ce dossier de *La Brèche*. Nous résistons à les citer. Nous ne nions pas que tout acte pédagogique pose aussi la question de la manipulation - séduction et de la violence¹. Les propos cités sont de l’ordre des projections, reflétant les angoisses et défenses des individus face à la situation d’enseignement.

Nous proposons de nous limiter à relever les questions que les enseignants se posent à propos de leur rôle dans la classe de langues et qui peuvent trouver leur solution dans le cadre concret du cours.

“[...] les gosses n’avaient pas de correspondants en 6^e et j’ai dû me contenter d’un matériel au jour le jour. Je disposais à l’époque de journaux allemands [...], qui étaient des illustrés courants, mais dont les textes étaient trop difficiles pour les débutants [...]. Il fallait donc avoir beaucoup recours au dictionnaire, au maître ; le travail s’en est trouvé freiné et surtout les enfants se sont découragés.” (K. HADDAD in : K. HADDAD / C. ROY 1976: 16)

¹ Pour une analyse plus approfondie du problème, voir entre autres : R. HELLBRUNN / J. PAIN (1987), E. DEBARBIEUX (1990), J. PAIN (1992).

“Ce que je me demande, c’est, premièrement, comment les collègues obtiennent des travaux soignés, polis, avec des élèves plus ou moins brouillons qui ont 37 heures de cours par semaine ? Deuxièmement, comment peut-on en pratique s’organiser un choix des textes libres, une sélection de ce qui sera imprimé [...] ?” (J.P. CATTELAÏN 1977 : 23)

“S’efforcer de faire de l’école un milieu de vie, mais c’est presque toujours impossible parce qu’on ne peut y parvenir seul ou à deux et, qu’en conséquence, on en arrive à être le lieu de défolement, la soupape du système...” (Chantier “La part du maître dans la pédagogie Freinet” in : *La Brèche*, 1977, n° 33-34, p. 15)

“Si je désire profondément travailler dans l’optique de la pédagogie Freinet, je ne veux pas qu’on puisse dire de moi au terme de l’année : «Oh! celui-là, il est sympa, mais on n’a pas fait grand-chose», ou encore «les débats ou le travail libre, c’est bien joli, mais on perd du temps [...], et on n’étudie pas le programme!»” (Chantier “La part du maître dans la pédagogie Freinet” in : *La Brèche*, 1977, n° 33-34, p. 16)

“A propos de mise en confiance, comment transformer l’agressivité entre les membres d’un groupe ? Le maître doit-il proposer / imposer des solutions aux conflits ? Trancher des différents ? Les laisser régler seuls leurs désaccords ?” (E. MOREL, in : E. MOREL et al. 1977 : 28)¹

“Je réfléchis beaucoup pour l’instant à la phase «avant le texte». J’éprouve le besoin de préparer l’arrivée du texte [...] : j’ai l’impression de manipuler les élèves, de les «surguider», donc de les empêcher de découvrir eux-mêmes, bref d’être quasiment anti-Freinet !” (A. SALAVIN 1978 : 23)

“Je demande aux élèves qui ont choisi cette forme de travail [de lecture silencieuse] de me raconter ce qu’ils ont lu ou d’en faire un résumé écrit pour revoir éventuellement plus tard le vocabulaire ou les structures nouvelles rencontrées pendant cette lecture... (eh oui! toujours l’obsession du contrôle ; il faut dire que les élèves ont l’habitude que leurs travaux soient «payés» par les notes et il n’est pas facile d’introduire une optique de travail différente...)” (C. BAUDIN 1978 : 27)

“Les difficultés que nous rencontrons : [...] le refus plus ou moins conscient des enfants de prendre la responsabilité de la discipline dans la classe. Ils sont nombreux à penser que c’est au prof de «faire la discipline» [...]” (D. BAILLET 1979 : 6 [synthèse du cahier de roulement allemand])

“En fait j’aimerais réussir à dépasser le stade de la réflexion mais j’avoue honnêtement que je [ne] me sens pas assez «solide» pour faire ce pas, maintenant.” (C. BAUDIN 1978 : 28)

Cet éventail suffira à montrer les préoccupations revenant le plus fréquemment dans les différents écrits. On peut les résumer de la manière suivante :

- les enseignants ont le souci d’un travail efficace ;
- ils sentent la nécessité d’une évaluation du travail effectué ;

¹ Pour le même questionnement, voir également : D. BAILLET (1978 : 21).

- ils ont l'appréhension d'un cours désordonné et désorganisé ;
- ils éprouvent la crainte d'être trop directif, voire de manipuler les élèves ;
- ils constatent le manque d'investissement de la part des élèves ;
- ils se posent la question de savoir comment amorcer un travail pédagogique réel si l'on n'a pas instauré toutes les techniques Freinet ;
- parfois, ils ne se sentent pas à la hauteur de la pédagogie Freinet (ou de l'idée qu'on se fait d'elle).

Afin d'approfondir cette réflexion, les auteurs du Dossier "La part du maître dans la pédagogie Freinet" de *La Brèche* n° 33-34 proposent la démarche méthodologique suivante :

"Amorcer une actualisation de nos publications sur ce thème tout en faisant référence aux publications fondamentales d'Elise Freinet [...]. Recentrer la réflexion sur notre démarche propre, originale, en la cernant mieux par l'observation des pratiques et leur comparaison, mais aussi par référence aux principes de base de notre pédagogie pour aboutir à quelques lignes de constance ou invariants qui pourraient être suivis par tous. [...] (Chantier "La part du maître dans la pédagogie Freinet" in : *La Brèche* n° 33-34, 1977 : 10)

Les auteurs, ne faisant qu'une simple allusion bibliographique aux travaux d'E. FREINET (1951), (1963), (1966), se passent cependant rapidement des références historiques qui auraient pu être fort instructives à ce sujet. Ils arguent que le contexte global éducatif aurait évolué depuis. Quels sont donc les "lignes de constance", les "invariants" qu'ils proposent ? Nous constatons d'abord une référence fréquente aux termes "attente", "disponibilité", "sollicitation"¹, des exigences générales telles que "l'ouverture d'esprit", la "capacité à se mettre en cause, à remettre en question son projet, ses techniques"², "respecter les processus d'apprentissage de chacun"³, etc.

Ces notions font appel aux techniques de groupe non directif de type rogerien. Certains enseignants s'y réfèrent d'ailleurs explicitement :

"Sans aucun doute, il [le maître] doit participer [à régler les conflits]. Mais comment ? La notion d'empathie de ROGERS - et d'autres - est importante ; il faut essayer de voir les problèmes avec les yeux de celui auquel ils se posent. Mais tout aussi importante est la notion d'authenticité : et donc dans mon cas, je «pique ma crise» si j'en ai envie." (J. POITEVIN, in : E. MOREL et al. 1977 : 28)

- 1 Voir par exemple : Chantier "La part du maître dans la pédagogie Freinet" in : *La Brèche* n° 33-34, 1977, pp. 12, 29, 34, 35. Voir également : D. BAILLET / J. LERMERY (1979 : 28 -29), etc.
- 2 Chantier "La part du maître dans la pédagogie Freinet" in : *La Brèche* n° 33-34, 1977 : 36)
- 3 Chantier "La part du maître dans la pédagogie Freinet" in : *La Brèche* n° 33-34, 1977 : 28)

Cependant de tels propos, souvent très généraux et généreux, ne reflètent pas toujours une lecture critique des concepts rogeriens. Cette approche consiste, comme nous le savons, en un “contrat” entre “client” et “orienteur” afin de faire développer, dans le cadre d’un groupe de volontaires adultes, des aspects de la personnalité ressentis comme déficitaires. Ce processus s’engendre, d’une manière non directive, par des relations interactionnelles du groupe (C. R. ROGERS 1951, 1966). Le cadre est donc d’ordre thérapeutique. Pour le moment, il est très difficile d’appréhender comment ces concepts sont applicables dans une institution scolaire, car elle impose de fait à l’enseignant des relations hiérarchisées, non symétriques et des interventions directives. Les objectifs des apprentissages sont par ailleurs difficilement compatibles avec ceux d’un groupe thérapeutique¹. Même une classe coopérative n’échappe pas à ce cadre. Cette réserve n’implique pas l’exclusion de tout apport psychopédagogique. Il est, pour ne prendre qu’un exemple, important de développer l’écoute de l’enseignant. Elle permet de saisir davantage ce qui se passe dans sa classe. C. FREINET (1950) l’a montré dans son *Essai de psychologie sensible appliquée à l’éducation*. Par ailleurs, les expériences en pédagogie institutionnelle montrent comment il est possible de développer la compétence psychopédagogique de l’enseignant sans que celui-ci devienne un “apprenti sorcier” en dynamique de groupe.

A part des considérations psychodynamiques d’ordre général, les enseignants proposent également des solutions très concrètes, applicables dans les classes de langues :

la notation : “tous les quinze jours l’élève note sur une feuille l’ensemble du travail qu’il a réalisé et la lettre qu’il s’attribue. De son côté le professeur a noté sur une fiche (une fiche par élève) le travail écrit et oral dont il a eu connaissance. Il approuve ou rectifie la lettre émise.” (R. FAVRY 1970: 49)

“Le maître doit-il intervenir ou non ?[...] La fiche-conseil devrait aider à résoudre le problème. Si le professeur a connaissance du sujet, s’il a corrigé les fautes de langue, s’il a invité l’élève à marquer les pauses [...], il peut alors ne plus être interventionniste. [...] Un président de séance (non pas le conférencier trop préoccupé par son sujet) donnera la parole.” (N. ROUCAUTE 1970 : 23)²

“[...] il faut s’organiser sur le plan matériel au fur à mesure que les techniques libératrices font naître un nouveau chantier. Pour faciliter la production le groupe a besoin de responsables [...]” (M. BERTRAND in : D. DAGOIS et al. 1975 : 28)³

1 Voir à ce sujet aussi les critiques d’E. BORNEMAN (1981) et de J. FRITZ (1981). Certes, on pourrait invoquer l’expérience “Summerhill”. Cependant il faut admettre que son objectif n’était pas prioritairement les apprentissages scolaires. Par ailleurs, son responsable A. S. NEILL avait une solide formation psychanalytique.

2 Cf. aussi M. BERTRAND (1975: 44).

3 Cf. aussi D. BAILLET / J. LERMERY (1979 : 28).

“Il me semble important : de donner aux enfants la responsabilité de ce qui se passe pendant le cours, de faire comprendre qu’il n’y a pas de tabou : dans les débats, lors la représentation de sketches libres [...], d’essayer de créer un climat accueillant : bonne ambiance dans la classe, écoute des autres [...], de valoriser les créations : oralement, par affichage, par publication.” [...]

“Quelles sont mes interventions ?

- Dans le choix des sujets de débat. J’aide à préparer la présentation du problème.
- Dans les opinions personnelles exprimées lors d’un débat. Je veille à ce qu’elles puissent être exprimées.
- Dans des sketches libres. J’accueille sans préjugés les réalisations [...].
- Dans des textes collectifs, personnels, poèmes, etc. Je corrige les fautes [...].
- Dans l’évocation des problèmes relationnels à l’intérieur de la classe [...].

J’appelle à l’écoute avant un échange sur le problème, j’essaie de faciliter une attitude critique mais objective qui respecte l’autre.” (D. BAILLET in :

D. BAILLET / J. LERMERY 1979 : 28)

E. MOREL énumère également un certain nombre de tâches qui incombent, d’après lui, au professeur pour mettre en place le cadre d’un travail coopératif :

- “prendre des contacts pour avoir des correspondances” ;
- “avoir un stock d’enregistrements, de livres, de diapos, de documents de correspondants, boîtes de conserves, dépliants traduits” ;
- “connaître des techniques de classes : exercices de mise en contact, en confiance, des enfants entre eux et avec nous.” (E. MOREL in : E. MOREL et al. 1977: 28)

Somme toute, ces le rôle du maître se situe autour des axes suivants :

- l’enseignant instaure le cadre et met en place les outils nécessaires au travail ;
- il assure la liberté d’expression ;
- il assure la correction linguistique ;
- il aide l’élève à s’évaluer, il assure l’évaluation institutionnelle ;
- il est à l’écoute de l’élève pour pouvoir intervenir à bon escient ;
- il aide à la mise en place des institutions, à la définition des fonctions, rôles et responsabilités pour rendre possible un travail coopératif et pour permettre l’établissement de relations médiatisées.

Malgré ces pratiques très pertinentes, les publications laisse parfois entrevoir un schéma assez dichotomique quant à la perception du groupe-classe : il y a le professeur et puis les élèves qui semblent former une entité qui n’existe qu’au pluriel, voire au singulier générique. D’autres questions subsistent encore : le manque d’investissement de la part des élèves soulève ainsi le problème de la motivation. Les articles analysés ne vont jamais au-delà de la simple constatation d’un déficit auprès de certains élèves ou de l’ensemble du groupe. La motivation dans une classe de type Freinet et le rôle possible de

l'enseignant ne sont pratiquement pas abordés (exception faite de M. BERTRAND 1975 qui énumère quelques aspects du problème).

Il n'y a pas non plus d'éclaircissement quant à la perception qu'ont certains enseignants à l'encontre de leur pratique qui ne correspondrait pas aux exigences de la pédagogie Freinet ou qu'ils ne pourraient atteindre celles-ci. Les témoignages qui y font fréquemment référence montrent que cette impression est très répandue chez des enseignants débutants dans la pédagogie Freinet. Tout en admettant un réel déficit de pratique pédagogique, il s'agit aussi d'un sentiment d'infériorité face aux normes idéalisées d'un concept pédagogique. Il ne se résoudra pas uniquement par une maîtrise des techniques de travail et une organisation de la classe meilleures. Il relève aussi de la formation des militants à l'intérieur du mouvement Freinet.

Comme dans l'ensemble du mouvement Freinet, la conception du rôle du maître a considérablement évolué. Elle n'est plus calquée sur la cellule familiale où les élèves s'identifient avec l'image du père que leur offre le maître. Nous sommes face à un concept, parfois très empreint d'idées rogeriennes, bien que seuls quelques rares enseignants adoptent réellement une position non directive. La mise en place des outils pédagogiques comme les techniques Freinet est d'ailleurs peu compatible avec une telle position. Cela dit, malgré quelques positions très affirmées, le concept du maître dans une classe de langues de type Freinet reste à approfondir ; il demande également à être actualisé.

10.6 Quelles priorités pédagogiques les enseignants du mouvement Freinet retiennent-ils pour la classe de langues ?

L'analyse pédagogique du corpus a montré que les techniques Freinet de base (la correspondance, le texte libre, le journal) sont les mieux ancrées dans la classe de langues. Certes, nous aurions parfois souhaité davantage de descriptions détaillées de certaines (par exemple le texte libre) ; nous avons constaté que les techniques, en l'occurrence le texte libre et le journal, sont loin d'être pratiquées toutes à la fois et dans toutes les classes de langues de type Freinet. Néanmoins, notre analyse nous permet de dire que ces techniques s'avèrent possibles dans l'enseignement des langues vivantes. Autant au niveau pratique, elles sont réalisables à travers une organisation coopérative du cours de langues, même de quelques heures hebdomadaires seulement ; autant au niveau conceptuel, elles se laissent adapter aux besoins de l'enseignement des langues. Nous avons même pu constater l'utilisation occasionnelle de l'imprimerie, outil qui est généralement associé exclusivement au primaire.

Nous avons noté la possibilité de théoriser davantage la technique de la correspondance, à l'aide d'apports conceptuels extérieurs. Les travaux de

théorisation du texte libre nous ont permis d'avancer un concept assez élaboré pour la classe de langues. Pour valider davantage ces pratiques, il s'agirait maintenant d'effectuer des recherches de terrain. A travers la pratique du texte libre, il faudrait, par exemple, analyser la progression linguistique, la textualité de ce type d'écrit, etc. (à l'instar de ce qui s'est déjà fait pour le texte libre à l'école primaire).

Nous avons observé que parmi les outils de gestion des apprentissages les plus importants, c'est-à-dire le plan de travail individuel ou collectif et le fichier autocorrectif, les premiers ne sont que relativement peu utilisés ; les seconds ne dépassent pas les classes dont l'enseignant, auteur et utilisateur, est responsable. Il s'agit pour le moment d'un outil très personnel. Mais la situation commence à évoluer, grâce à l'influence des militants Freinet allemands et à leurs productions commercialisées. Comme nous l'avons constaté, les plans permettent de structurer l'organisation des apprentissages. Les fichiers constituent pour l'élève une aide appréciable à un apprentissage en autonomie et déchargent considérablement l'enseignant lui permettant de s'investir dans d'autres tâches. Sans ces outils, le professeur est confronté à un travail supplémentaire important qu'il est, de plus, obligé d'assurer tout seul. Si des lacunes se manifestent également au niveau de l'emploi des outils de gestion du groupe, comme nous l'avons remarqué parfois, la situation du professeur dans la classe risque, en effet, de devenir difficile.

La présence ou l'absence de tous ces outils de gestion détermine, de fait, beaucoup plus le rôle de l'enseignant dans sa classe que toute déclaration de (bonne) intention ou la référence à des concepts pédagogiques. Lorsque le professeur se sent submergé par le travail, par la demande du groupe-classe, la force des choses ne lui laisse que peu de choix : soit il déclare opter pour une attitude dite "non directive" (et ce qui revient dans les faits à un "laisser - aller"), soit, par souci d'efficacité, il revient au bon vieux manuel... Cette attitude non directive est d'ailleurs souvent à l'origine de la confusion entre le rôle du professeur et celui de l'élève. Elle induit de la part de l'enseignant parfois un comportement de "fraternisation" avec ses élèves. Les premiers déclament alors, comme nous l'avons cité, "l'absence de tabous", les derniers parlent de "relations amicales" avec le professeur, etc. Cette situation, où il n'y plus de protections et de médiations entre les protagonistes, comporte effectivement le risque de dégénérer en relations duelles et violentes et de devenir un lieu de défolement, une soupape des conflits non gérés d'autres cours ou de l'institution scolaire.

Poussé par un idéal pédagogique, certains enseignants adoptent une solution "à mi-chemin". Ils s'attachent à organiser une vie coopérative dans la classe tout en suivant les leçons du manuel. Ce double investissement se fait souvent au détriment de l'un et de l'autre, des techniques Freinet et de l'enseignement dit

traditionnel. Dans tous ces cas, les plaintes d'un certain nombre d'enseignants d'être surchargés de travail nous semblent tout à fait compréhensibles. Cela laisse à penser une fois de plus que seul un emboîtement étroit de l'ensemble des techniques et outils de la pédagogie Freinet peut aboutir à un concept pédagogique cohérent et praticable dans la classe.

Les enseignants Freinet ont abordé à plusieurs reprises le problème de la motivation des élèves. Dans la mesure où ce problème ne relèverait pas de facteurs extérieurs à la classe, il serait intéressant de chercher à savoir s'il n'est pas dû à la gestion des apprentissages et du groupe-classe et si une meilleure organisation des lieux, des temps et des groupements ne résoudrait pas en partie cette question.

Quelles peuvent être les raisons pour expliquer les difficultés qu'ont beaucoup d'enseignants à manier les outils de gestion des apprentissages et de gestion du groupe-classe ? Il y a d'abord la situation particulière des enseignants du second degré (et de langues) dans le mouvement Freinet. Les techniques "classiques" représentent des acquis de longue date dont bénéficient également les enseignants de langues. En ce qui concerne les outils d'apprentissage, en l'occurrence les fichiers autocorrectifs, ces mêmes enseignants ne peuvent guère profiter des travaux de leurs collègues du primaire. Comme la synopsis des publications le montre (cf. tableau n° 3 au paragraphe 9.1.2), ils sont sur l'ensemble de la période analysée une cinquantaine d'enseignants à publier. D'après nos estimations, il y aurait par conséquent environ trois fois plus de professeurs qui ont une pratique Freinet. Pour les trois langues dominantes, cela fait par langue un petit groupe d'enseignants éparpillés dans toute la France. Malgré le travail important qu'a assuré la Commission Langues de l'I.C.E.M., la collaboration continue entre collègues reste difficile.

De plus, les enseignants de langues ont opté pour certaines priorités au niveau des techniques Freinet en investissant dans les années soixante-dix dans l'élaboration de jeux. Cela s'est fait probablement au détriment des fichiers autocorrectifs. Ce choix est dû à un contexte global dans le mouvement Freinet, le débat sur la créativité. Mais il est également dû à une analyse des difficultés en classe de langues que nous jugeons, vue d'aujourd'hui, comme parfois incomplète, voire erronée : la situation dans la classe a été appréhendée par rapport au comportement de l'élève que l'on voudrait "débloquer". N'aurait-il pas fallu analyser ce problème sous l'angle des outils de gestion du groupe-classe (en l'occurrence leur absence dans de nombreuses classes) ? Cela dit, il faut replacer notre critique dans le contexte historique de l'époque et de l'évolution des concepts pédagogiques dans le mouvement Freinet. Le débat sur le rôle du maître se faisait autour de la notion de non-directivité et on voyait la dynamique de groupe plutôt sous cet aspect-là. Les outils de gestion du groupe-classe ont été développés et conceptualisés seulement vers la fin des années

soixante-dix, au début des années quatre-vingt, en particulier par la pédagogie institutionnelle. Rappelons que ce courant n'a rejoint le mouvement Freinet qu'à cette période-là et la discussion et l'intégration de leurs concepts ne se sont faites que lentement ; elle n'est pas encore achevée (cf. L. BRULIARD / G. SCHLEMMINGER 1996). Cependant, il nous faut relever ce déficit conceptuel qui se fait sentir plus particulièrement dans l'enseignement du second degré nécessitant, en raison de sa sectorisation des apprentissages, une attention particulière quant à la gestion du groupe-classe.

Un autre facteur peut apporter des éléments d'explications concernant les déficits au niveau des outils de gestions ; il se situe au niveau tout individuel du comportement de l'enseignant face à une nouvelle situation dans sa classe. Des praticiens, empreints de méthodes plus traditionnelles, ont évoqué, surtout dans les témoignages, le passage de leur pratique à la pédagogie Freinet et constatent souvent que "d'un seul coup" un espace important de liberté s'offre à eux. Leurs récits montrent que ce fait nouveau peut provoquer des angoisses (d'ailleurs aussi bien pour le professeur que pour les élèves). La réaction de l'enseignant, croyant ne plus rien maîtriser, consiste souvent en le désir de tout vouloir contrôler. Cela peut aller jusqu'à un comportement quasi obsessionnel dans l'élaboration d'une multitude de fiches, de brevets, de plans dans leur moindre détail, oppressant davantage le travail coopératif qu'aidant à mieux le gérer. Mise à part cette réaction d'hyperactivité, la mise en place des techniques et outils (plus particulièrement ceux qui gèrent les apprentissages) demande au début un investissement important et nécessite souvent la collaboration des collègues, par exemple pour la construction de fichiers. Il est alors difficile, en tant que débutant, de trouver "un juste milieu", d'éviter une surcharge de travail inutile et d'esquiver d'éventuels dérapages. Un groupe de travail Freinet, une formation à l'intérieur du mouvement, peuvent apporter des aides pour introduire progressivement les différents outils et techniques.

Une dernière raison, et non la moindre, expliquant le peu d'outils de gestion du groupe, vient de la tradition même du mouvement Freinet et de son rapport avec le savoir et le savoir-faire ainsi que de leurs transmissions envers d'autres militants. Dans la lignée de cette tradition ouvriériste et de compagnonnage, il y a un certain refus de reconnaître à l'intérieur de la classe une hiérarchie des compétences (et des pouvoirs) et plus particulièrement au niveau des comportements sociaux dans le groupe-classe. En effet, ce sont ces outils qui permettent d'attribuer, par le biais du conseil, certains droits et obligations, certains rôles et fonctions aux élèves et cela selon leurs compétences.

Dans les particularités de l'enseignement des langues, nous avons mentionné les limites imposées par le morcellement des apprentissages dans le second degré et celles dues au temps disponible. Elles sont certainement plus contraignantes qu'à l'école primaire. Les enseignants du mouvement Freinet

rappellent qu'il faut, par conséquent, adapter la pédagogie Freinet aux spécificités de l'enseignement secondaire :

“la structure et les techniques sont [...] modifiables, en fonction des réalités, des besoins, de chaque classe, des individus.” (Chantier “La part du maître dans la pédagogie Freinet” in : *La Brèche*, 1977, n° 33-34, p. 37)

Mais quelques voix s'élèvent toutefois pour dire l'impossibilité de pratiquer la pédagogie Freinet dans l'enseignement secondaire :

“Faire de la pédagogie Freinet au secondaire, en 1977, ça ne passe peut-être pas obligatoirement par la correspondance, l'imprimerie, etc. et peut-être pas, dans un premier temps, par l'expression, la libre recherche...” (Chantier “La part du maître dans la pédagogie Freinet” in : *La Brèche*, 1977, n° 33-34, p. 37)

Compte tenu des résultats de notre analyse, nous ne pouvons partager ce dernier point de vue. Comme les publications le montrent, et malgré les limites institutionnelles, la pratique de la pédagogie Freinet dans les classes de langues reste possible. Elle exige seulement, insistons là-dessus, une bonne articulation des différentes techniques et outils ainsi qu'une gestion assez rigoureuse des apprentissages et du groupe-classe afin de susciter cet espace de réelle liberté nécessaire au travail coopératif.

En rendant l'élève plus autonome dans ses apprentissages et en instaurant des relations médiatisées dans la classe, cette approche pédagogique permet également d'échapper à l'infantilisation de l'apprenant, inhérente plus particulièrement à la phase d'initiation à une langue étrangère. Elle peut aider à dépasser des comportements régressifs, provoqués par cette phase de l'apprentissage et à stimuler, malgré un niveau de langue élémentaire, les capacités intellectuelles et affectives des élèves.

11 Analyse linguistique des écrits de pédagogie Freinet sur l'enseignement des langues

Les références aux paradigmes de la linguistique sont peu fréquentes dans les publications analysées. Nous citerons quelques cas pour montrer de quel ordre elles sont. M. BERTRAND (1975 : 2), par exemple, réfute le structuralisme d'un N. CHOMSKY :

“[...] contrairement à ce que le «Chomskisme» pourrait laisser croire, la pédagogie des langues n'est pas une science où il suffit d'appliquer une théorie linguistique à l'enseignement. Les théories de CHOMSKY ne sont pas une solution aux difficultés de la pratique au fil des jours, de la conception d'une méthode appropriée à l'objectif, de la considération de ce qui intervient dans la relation pédagogique.”

Même si la linguistique a évolué depuis, cette critique reste toujours très perspicace et pertinente, car l'argumentation de M. BERTRAND¹ touche le fond du problème, c'est-à-dire le questionnement épistémologique différent des deux champs : la linguistique structuraliste traite d'un système virtuel de la langue, l'enseignement de la langue a comme objet la pratique langagière. Dits en termes structuralistes : la classe de langues relève du domaine de la parole, de la performance et non pas de celui de la langue ou de la compétence linguistique. Comme nous l'avons vu dans la présentation des paradigmes de la didactique des langues vivantes, peu de didacticiens arrivent à trancher si net entre la linguistique et l'enseignement des langues compte tenu de la domination de la première à l'intérieur de la didactique des trente dernières années.

L'influence de la linguistique moderne, en l'occurrence le contextualisme anglais, se manifeste également lorsque les auteurs (en particulier les enseignants d'anglais...) font référence aux situations “authentiques” d'apprentissage et “contextualisées”, etc. (cf. par exemple M. BERTRAND 1975).

Roger et Renée FAVRY (1969) se réfèrent au structuralisme saussurien et à l'enseignement programmé. Mais comme ils ne lient pas d'une manière explicite leur réalité d'enseignement aux concepts théoriques, ces références restent plutôt de l'ordre des topiques.

Le terme “d'exercices structuraux” apparaît régulièrement lorsque les auteurs parlent de la grammaire et de l'apprentissage de celle-ci, plus

1 Ces propos n'empêchent pas M. BERTRAND d'énoncer un concept de langue chomskien : “L'apprentissage aboutit normalement à la maîtrise d'un système de règles capables d'engendrer une infinité d'énoncés.” (M. BERTRAND 1975 : 4). La description de ses pratiques montre qu'il ne suit pas toutefois ce modèle réductionniste en classe de langues.

particulièrement dans les synthèses des cahiers de roulement. Ces exercices de commutation et de permutation rappellent alors le distributionnalisme américain de L. BLOOMFIELD, modèle très prisé du paradigme audiovisuel de la première génération. Cela montre qu'en grammaire et au niveau de certains procédés d'enseignement, les auteurs sont au fait de ce qui se pratique dans le cadre du paradigme didactique de leur époque¹.

En ce qui concerne l'activité de réelle théorisation, elle concerne surtout la psycholinguistique et ses concepts de l'apprentissage d'une langue. Les travaux se limitent, de fait, aux travaux personnels de quelques individus. Il s'agit surtout des écrits de M. BERTRAND (1967, 1969 a, 1975) auxquels nous allons nous référer dans ce chapitre. Nous discuterons dans les deux paragraphes suivants de l'apprentissage d'une langue étrangère à la lumière des concepts de la pédagogie Freinet. Ainsi, nous traiterons d'abord du tâtonnement expérimental, qui touche plus particulièrement aux stratégies d'apprentissage. Puis, nous aborderons la méthode naturelle qui développe un cadre plus général de l'apprentissage. Nous présenterons cette méthode, telle qu'elle peut s'appliquer, d'après les auteurs, à une classe de langues de type Freinet. Au dernier paragraphe, nous effectuerons un résumé de cette discussion en nous demandant si l'on peut parler d'un modèle de l'apprentissage d'une langue vivante propre à la pédagogie Freinet.

11.1 Le concept du tâtonnement expérimental et l'apprentissage d'une langue étrangère

Dans les écrits des enseignants du mouvement Freinet, nous rencontrons très fréquemment le terme de "tâtonnement expérimental". Il n'y a presque aucune description, aucune présentation d'une technique, aucun cahier de roulement qui ne se privent de l'utiliser. Ainsi, J. POITEVIN (1975 : 22) résume la présentation d'une technique d'exposé de la manière suivante :

"Sur la forme de cet exposé, la classe a trouvé là un équilibre après un an de tâtonnements l'an dernier entre des formes très variées d'exposés et de débats."

Cette citation nous semble bien refléter certaines approches de ce concept. Il est en fait utilisé pour décrire une désorganisation de la classe ou l'irrésolution, voire les tergiversations de l'enseignant face à des situations pédagogiques. Lors de la discussion sur la part du maître, nous avons par ailleurs constaté que le

1 Cf. aussi M. BERTRAND qui est plus particulièrement au fait de la discussion en linguistique et psycholinguistique des années soixante-dix comme le montre en l'occurrence sa bibliographie (M. BERTRAND 1975 : 54). Elle comporte les ouvrages importants, à l'époque, en didactique de l'anglais et en linguistique appliquée (D. GIRARD, R. LADO, C. FRIES, etc.).

tâtonnement expérimental a dû justifier l'éclipse du professeur. Dans ces contextes, le terme est utilisé au mieux dans son acceptation du langage usuel. Il sert à légitimer une quelconque pratique de classe. La référence au tâtonnement expérimental y acquiert la fonction d'une topique textuelle.

Ces emplois du concept soulèvent des questions tout à fait justifiées de méthodologie : à quel champ le concept du tâtonnement expérimental s'applique-t-il en classe de langues, aux stratégies d'apprentissage (d'une langue), à un comportement ? S'agit-il d'un savoir ou d'un savoir-faire ? Qui en est l'acteur ? Quel rôle y joue l'enseignant ?

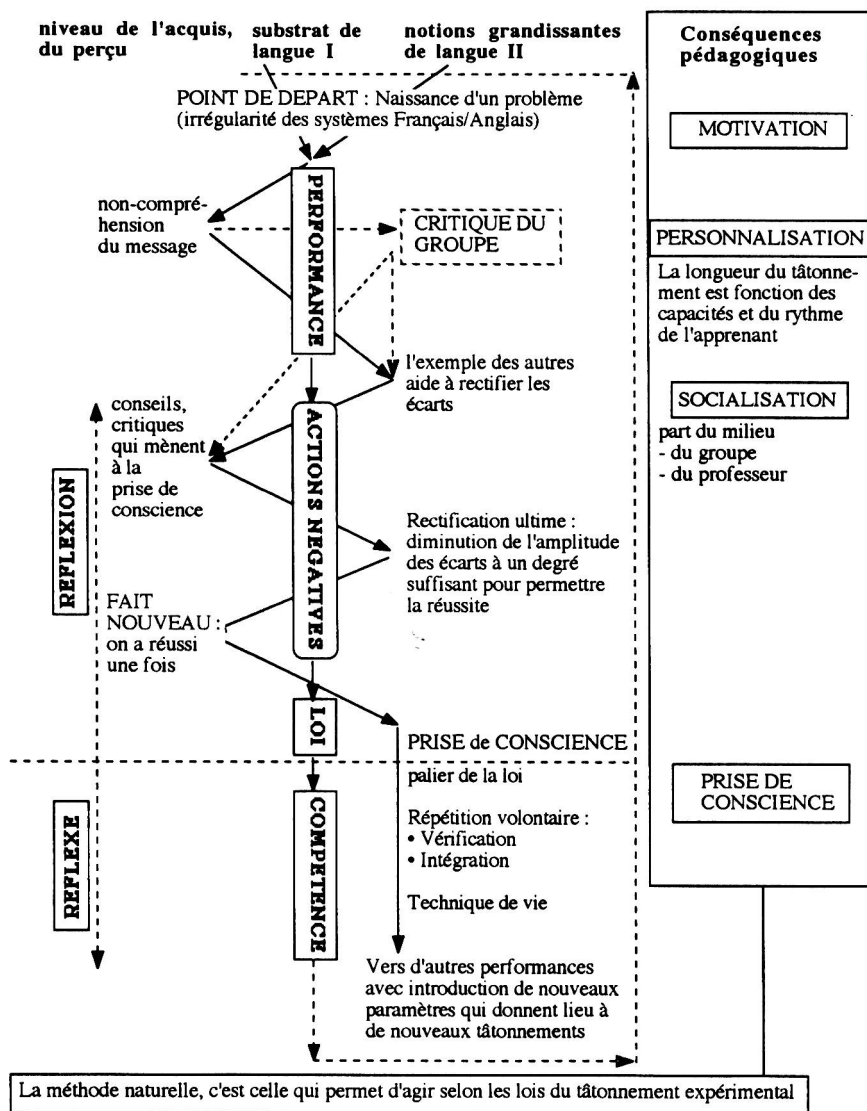
Certains auteurs tentent d'apporter quelques éclaircissements à ces interrogations. C'est ainsi que Roger et Renée FAVRY (1969) essaient de montrer comment fonctionne le tâtonnement expérimental lors de l'acquisition d'un point de grammaire en espagnol (cf. paragraphe 8.4.1). Mais ils ne décrivent finalement que les actes pédagogiques du professeur. A aucun moment ils ne montrent les tâtonnements des élèves, c'est-à-dire leurs essais, la formulation de différentes hypothèses, leurs vérifications, etc. R. et R. FAVRY prétendent que les élèves sont passés par "l'acte réussi" pour arriver à automatiser la structure linguistique requise, mais sans jamais en apporter la démonstration concrète¹.

Quelques enseignants vont un peu plus loin dans la réflexion conceptuelle, en postulant comme "hypothèse de travail" "que l'apprentissage des langues se fait par tâtonnement expérimental" (D. DAGOIS et al. 1975). A l'appui de leur hypothèse, ils présentent les différentes techniques Freinet et quelques outils de gestion du groupe, toutefois sans vraiment démontrer comment le tâtonnement se matérialise dans ce contexte. Le seul enseignant qui arrive vraiment à théoriser ce concept pour l'enseignement des langues est M. BERTRAND (1975) dans les *Dossiers Pédagogiques* n° 102-102-104 intitulés "Live English". Nous allons discuter plus avant sa recherche.

Nous partons du tableau que M. BERTRAND a publié dans ces mêmes *Dossiers Pédagogiques* (p. 7) où l'auteur schématise le processus du tâtonnement expérimental en classe de langues. (Voir le tableau n° 10 à la page suivante.)

1 Nous pourrions apporter la même critique à la présentation de l'apprentissage d'une structure allemande par D. BAILLET (1980 a). Il faut dire à sa décharge que son intention n'est pas de démontrer le tâtonnement expérimental de ses élèves mais seulement la "construction grammaticale à partir de l'expression libre".

Tableau n° 10 : Le processus d'apprentissage en langue étrangère



En paraphrasant C. FREINET, M. BERTRAND (1969 a : 3) définit le tâtonnement comme un procédé qui s'effectue à partir de données sûres, vers des buts très proches, en obtenant confirmation ou infirmation de la démarche. Il utilise ce cadre pour montrer comment le dit concept s'applique à une classe de langues de type Freinet. Il part des notions-clés comme "la perméabilité à l'expérience", "le recours-barrière" et "l'acte réussi" en les insérant dans un modèle de communication de classe où l'élève est confronté à un obstacle (problème de compréhension, d'expression, etc.). Les exemples des autres, les conseils et critiques du groupe-classe et de l'enseignant fonctionnent ici comme un "recours-barrière" et contribuent à la socialisation de l'expérience individuelle en langue. M. BERTRAND (1975 : 6) décrit alors les différents étapes de ce tâtonnement linguistique comme suit :

"1. A travers des manipulations successives, l'enfant comprend d'abord les principes de fonctionnement des modèles linguistiques nécessaires à la situation dans laquelle il se trouve.

2. De ses modèles il déduit peu à peu des matrices verbales.

3. A partir de ces matrices il s'entraîne ensuite à produire à volonté des énoncés fort différents.

A l'effort intellectuel, en prise directe sur l'affectif (de la situation vécue), des deux premières démarches, qui demandent plus ou moins de temps, succède au moment de la troisième une sorte d'oubli de l'intelligence au profit du dynamisme automatique de productions contrôlées progressivement par les mécanismes audito-moteurs de synthèse."

C. FREINET, en développant le concept du tâtonnement expérimental, s'est référé entre autres à J. PIAGET, comme nous l'avons vu. Dans le développement de M. BERTRAND, nous reconnaissons une approche quelque peu simplifiée du concept de la construction de conduites exploratoires. Mais M. BERTRAND va plus loin. Il fait appel à des théories et des concepts de la linguistique moderne pour illustrer le tâtonnement. Les termes de "substrat de langue I", les notions comme "performance" et "compétence" renvoient à la linguistique structurale de N. CHOMSKY. Le schéma sous-entend un modèle de la langue, tel qu'il a été développé par cette école structuraliste.

Il ne s'agit pas ici de discuter la validité de ces rapprochements entre la théorie linguistique et la situation communicative dans une classe de langues¹. Les théories linguistiques ont évolué depuis. On expliquerait aujourd'hui ce même processus probablement par le concepts d'interlangue et de monitor. L'élaboration progressive de la langue cible à partir du "substrat de langue I" et les "notions grandissantes de langue II" correspondrait alors aux étapes par

1 Dans notre historique de la didactique des langues, nous avons déjà insisté sur les problèmes épistémologiques que constitue la transposition de concepts et le réductionnisme qu'il implique pour l'aspect communicatif de la langue ainsi que pour la conception de l'apprentissage d'une langue étrangère.

lesquelles passe l'élève pour atteindre un état voisin de la structure de la langue étrangère. Le groupe et l'enseignant joueraient alors le rôle de "moniteur linguistique". Il faut néanmoins rappeler que l'interlangue est un processus inné de chaque apprenant et que, d'après S. KRASHEN, les stratégies (universelles) d'acquisition sont responsables de la maîtrise d'une langue, l'apprentissage ne jouant qu'un rôle mineur. Cette position naturaliste pourrait en partie être battue en brèche par le concept du tâtonnement expérimental. En effet, les techniques Freinet et la classe coopérative pourraient être considérées dans ce contexte comme outils qui stimuleraient très favorablement la construction de cette interlangue.

On retiendra qu'avec le schéma de M. BERTRAND, c'est la première fois qu'un enseignant Freinet tente de retracer ce que signifie le processus du tâtonnement expérimental en classe de langues. Cette conceptualisation ne constitue pour le moment qu'un modèle cognitif virtuel, une abstraction, voire une idéalisation des processus d'apprentissage qui se déploient dans une classe de langues. Il serait probablement très enrichissant de soumettre ce concept à une expérimentation du type introspectif¹, observant et transcrivant les processus cognitifs qui se déroulent au moment de la communication en classe de langues de type Freinet. Cette démarche permettrait d'affiner le concept du tâtonnement expérimental et de le valider pour l'enseignement des langues.

11.2 La méthode naturelle en classe de langues

La méthode naturelle est moins sollicitée comme concept par les enseignants Freinet pour expliquer leur pratique. Il arrive néanmoins qu'elle subisse les mêmes distorsions que le tâtonnement expérimental. Par méconnaissance de l'origine du concept de la méthode naturelle, le malentendu s'instaure facilement à propos de ce que peut signifier une approche "naturelle" pour s'approprier un savoir ou un savoir-faire linguistiques dans le contexte scolaire. Les sollicitations "naturelles" seraient à tirer de la "nature" et non pas, comme C. FREINET l'entendait, à extraire du contexte non scolaire, du milieu environnant (ou étranger). Ainsi, il y a des auteurs qui vont jusqu'à juger la mise en place de la méthode naturelle en classe de langues comme artificielle (cf. par exemple J. POITEVIN 1979 : 5).

¹ Cf. par exemple la recherche de H. P. KRINGS (1986) : l'auteur a observé avec cette méthodologie ce qui se déroule au moment où l'apprenant effectue la traduction d'un texte. Il en résulte un schéma très détaillé des processus cognitifs utilisés.

Ce sont encore les recherches déjà citées de M. BERTRAND qui nous serviront de référence. Le développement de l'auteur¹ nous permet de résumer les grands principes de cette méthode. Ils reflètent et théorisent la pratique Freinet dans l'enseignement des langues, telle que nous l'avons analysée dans les paragraphes précédents. Nous les opposerons par la suite aux principaux postulats de la didactique des langues vivantes pour mieux faire ressortir les particularités de la pédagogie Freinet en classe de langues².

Les notions-clés de la méthode naturelle en classe de langues se caractérisent de la manière suivante :

- Il n'y a pas de moyens spécifiques pour apprendre une langue. "C'est en exerçant son activité de producteur de langage" que l'élève apprend la langue (M. BERTRAND 1975 : 5).
- La question principale de l'apprentissage d'une langue est celle de la communication ; elle est celle du pourquoi parler en langue étrangère dans la situation de classe. Une fois que l'élève aura trouvé pour lui une réponse, il saura apprendre plus aisément cette langue étrangère. C'est donc le déploiement des procédés de communication qui induit le processus de l'apprentissage. Nous avons mis l'accent, plus particulièrement à partir de la théorisation du texte libre, sur l'importance du désir de communiquer.
- Les motivations pédagogiques se situent en aval de la chaîne des actes pédagogiques : partir des pratiques socialisées de communication pour motiver l'expression personnelle. Comme nous l'avons signalé au chapitre 10, ce sont les pratiques de la correspondance, le journal, le texte libre, etc. qui peuvent inciter l'élève à s'exprimer.
- L'emploi correct de la langue est subordonné à son usage individuel. Puisque l'objectif du cours de langues de type Freinet est la communication avec autrui, l'importance est donnée au message, à son contenu qu'il s'agit de transmettre. La forme linguistique n'est qu'un outil, certes nécessaire à une bonne compréhension et émission du message, mais elle ne constitue pas un but en soi.
- La maîtrise du sens d'un nouveau fait de langue précède la manipulation et la maîtrise de sa structure linguistique. Sur ce dernier point, nous aurons à revenir lorsque nous analyserons les procédés d'enseignement ainsi que la

1 M. BERTRAND se réfère dans ses travaux en l'occurrence à C. FREINET (1968) : *La méthode naturelle*. Tome 1 et 2. Voir aussi : C. FREINET (1975) : *La méthode naturelle*.

2 Dans l'énoncé de ces grands principes, nous nous inspirons aussi de P. CLANCHÉ (1989) et de la comparaison qu'il effectue entre méthode didactique et méthode naturelle à propos de la production de textes en langue maternelle.

place de la grammaire et de la langue maternelle en classe de langues de type Freinet (cf. paragraphes 12.1 et 12.2).

- La méthode naturelle s'apparente à une démarche intuitive et directe dans la compréhension des faits de langue.

Ces principes font appel au concept de la transposition didactique ; il s'agit du "travail qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement" (Y. CHEVALARD 1985 : 39, cité d'après P. CLANCHÉ 1989 : 158). Nous pouvons faire nôtre l'analyse que P. CLANCHÉ fait à propos de la méthode naturelle dans une classe de type Freinet lors de la production de textes libres en français :

"Si transposition il peut y avoir, c'est en aval de la production des textes, dans l'importation des contextes, qu'il faut la chercher." (P. CLANCHÉ 1989: 166)

Sans vouloir nous étendre sur le débat autour de la transposition didactique en pédagogie Freinet ¹, l'analyse pédagogique des écrits ainsi que la présentation des principes de la méthode naturelle montre que les conclusions de P. CLANCHÉ sont également valables pour la production langagière : la transposition didactique se manifeste au plus dans la mise en place du cadre, des techniques de communication et des outils de gestion des apprentissages et de gestion du groupe-classe. Ce sont ces outils qui permettent aux élèves d'agir selon les principes du tâtonnement expérimental.

La didactique des langues, comme nous l'avons vu, trouve l'une de ses raisons d'être dans la transposition didactique d'un savoir et d'un savoir-faire linguistiques à propos d'une langue vivante. Les principes de cette transposition, qui sont une partie constitutionnelle de tous les paradigmes didactiques que nous avons analysés, peuvent être résumés de la manière suivante :

- Il y a des moyens et méthodes spécifiques pour apprendre une langue. Les spécialistes ont développé les procédés d'enseignement, le séquençement d'une unité d'apprentissage, la progression linguistique, les actes pédagogiques, etc. différents selon le paradigme en vigueur.

- Le problème fondamental de l'apprentissage guidé d'une langue est celui du fonctionnement de la langue, il est celui du comment faire comprendre à l'élève ce fonctionnement. Selon l'époque et la science de référence, les spécialistes mettaient l'accent sur l'apprentissage de la morphologie et la grammaire, du vocabulaire, de la syntaxe, des actes de paroles, etc.

- Les motivations pédagogiques se situent en amont de la chaîne des actes pédagogiques : partir du fonctionnement de la langue pour aboutir à la communication.

1 Cf. à ce sujet : P. CLANCHÉ (1989), J. DELOBBE (1989), G. SCHLEMMINGER (1995 c).

- L'usage individuel de la langue est subordonné à son emploi correct.
- La maîtrise du sens d'un nouveau fait de langue va de pair avec la manipulation et la maîtrise de sa structure linguistique.

Ces démarches très différentes quant à la transmission d'un savoir et d'un savoir-faire linguistiques soulèvent évidemment la question du modèle sous-jacent de l'apprentissage. Les modèles des différents paradigmes de la didactique ont déjà été présentés ; celui de la méthode naturelle est à discuter maintenant.

11.3 Quel modèle d'apprentissage les enseignants du mouvement Freinet retiennent-ils pour la classe de langues ?

Nous avons évoqué, au cours des derniers chapitres, les pratiques des enseignants Freinet en classe de langues et nous avons pu constater qu'elles correspondaient, dans les grands principes, aux concepts développés par la pédagogie Freinet. Dans les deux précédents paragraphes, nous avons pu noter que la méthode naturelle et le tâtonnement expérimental constituent, en classe de langues aussi, des théorisations appropriées de l'ensemble des pratiques examinées. Ces théorisations de l'innovation se situent dans la lignée du mouvement des réformes pédagogiques. Les enseignants du mouvement Freinet en classe de langues se trouvent également dans cette tradition. Dans leurs écrits, ils n'ont donc pas tellement fait acte d'originalité quant à l'innovation des théories pédagogiques ou linguistiques. Leur mérite est plutôt d'avoir su s'approprier les concepts de base de la pédagogie Freinet pour théoriser leurs innovations. En nous appuyant sur notre analyse des paradigmes de la psycholinguistique, nous voudrions, dans ce paragraphe, en guise de conclusion, cerner, et autant que possible, élucider le modèle de l'apprentissage sous-jacent à ces pratiques innovatrices et leurs théorisations.

L'émergence des pratiques Freinet dans les classes de langues a lieu dans le contexte du débat autour du cognitivisme et du behaviorisme. Dans l'analyse historique des écrits de pédagogie Freinet, nous avons déjà constaté que les enseignants Freinet sont unanimes quant à la critique du modèle behavioriste lorsque celui-ci est introduit, par le biais de la technologie audiovisuelle, dans l'enseignement des langues. M. BERTRAND (1975 : 5) exprime cette critique de la manière suivante :

“Ce n'est donc pas par simple imitation et répétition de la langue que l'enfant va acquérir sa syntaxe : c'est en exerçant son activité de producteur de langage. Toute acquisition nouvelle se fonde sur une participation active de l'enfant amené par des manipulations successives d'énoncés à découvrir par lui-même l'économie de la structure verbale dont il a besoin.”

Nous ne devons pas oublier qu'au début des années soixante-dix, le behaviorisme et le cognitivisme étaient, en linguistique (appliquée), les deux seules théories reconnues offrant un modèle de l'acquisition (ou de l'apprentissage) de la langue étrangère. Les enseignants Freinet réfutent donc la première théorie. Toutefois, nous avons vu lors de l'analyse des fiches autocorrectives de travail individuel, qu'il faut nuancer ce point. Dans des situations très précises du travail individuel (automatisation et fixation des structures), certaines techniques, telles que le fichier, font référence aux procédés behavioristes. Mais compte tenu de l'ensemble des activités de classe, les enseignants Freinet seraient plutôt proche d'une position mentaliste qui favorise l'activité mentale de l'apprenant. Ce n'est pas pour autant qu'ils optent pour une adhésion entière au paradigme dominant, le structuralisme linguistique et en l'occurrence sa variante cognitiviste, telle qu'elle est prônée à cette époque par l'école chomskienne. Ainsi M. BERTRAND reste très lucide quant aux conditions d'un apprentissage guidé. Après leurs descriptions détaillées, il conclut :

“Il n'est donc pas question de prétendre que l'on peut reproduire pour l'anglais les conditions dans lesquelles s'apprend la langue maternelle.” (M. BERTRAND 1975: 4)

Ces propos (cf. aussi M. BERTRAND 1967 : 2) laissent penser à un rejet de la position naturaliste, soutenue par les cognitivistes (et également par les behavioristes, même si les deux écoles en tirent des conséquences opposées pour l'enseignement des langues), qui stipule une analogie entre les procédés d'apprentissage de la langue étrangère et de la langue maternelle. M. BERTRAND (1975 : 5) termine sa comparaison entre un apprentissage naturel et un apprentissage guidé d'une langue en disant :

“Mais si les conditions sont tout à fait différentes, le processus d'apprentissage reste le même. L'enfant apprend l'anglais par tâtonnement expérimental.”

Signifie-t-il par là que, pour lui, les structures et les procédés cognitifs mis en service lors de l'apprentissage d'une langue étrangère seraient les mêmes que ceux développés par le petit enfant lorsqu'il apprend sa langue maternelle ? Une telle affirmation rapprocherait alors M. BERTRAND du concept naturaliste. Nous avons exposé à plusieurs reprises lors de notre historique du paradigme structuraliste les conséquences d'une telle approche pour l'enseignement des langues. M. BERTRAND est trop fin connaisseur de la classe de langues pour plaquer un concept théorique sur la pratique. Plus loin dans son exposé, il reconnaît le rôle que joue l'expérience de l'apprentissage d'une première langue et de pouvoir transposer cet acquis, c'est-à-dire un certain savoir et savoir-faire, au profit de l'apprentissage de la deuxième langue. En parlant de l'élève qui apprend une langue étrangère, il nuance ses propos :

“Ses réalisations verbales sont d’abord déterminées par des habitudes de production de conduites motrices acquises avec la langue maternelle et il ne peut qu’élaborer des énoncés par rapport au modèle qu’il s’efforce d’imiter.” (M. BERTRAND 1975: 5)

Les enseignants du mouvement Freinet en classes de langues ont trop peu explicité et théorisé ces aspects de l’apprentissage, ce qui pourrait expliquer quelques flottements au niveau des concepts psycholinguistiques. L’état actuel des écrits ne nous permet pas d’affiner davantage leur position. Cela nous amène à conclure que nous ne pouvons leur attribuer avec précision un modèle de l’apprentissage, même si le behaviorisme comme référence reste à écarter. De plus, nous croyons avoir pu montrer que la méthode naturelle et le tâtonnement expérimental en classe de langues ne sont pas nécessairement concordants avec des concepts mentalistes et naturalistes, tels qu’ils sont défendus par le courant psycholinguistique chomskien. Il nous semble important de prévenir des analogies établies trop hâtivement entre une théorie de l’apprentissage à dominante pédagogique et une théorie de l’apprentissage (psycho-) linguistique avant que des recherches sur le terrain ne les aient confirmées. Ainsi, il nous semble prématuré d’établir des relations théoriques et conceptuelles entre les deux domaines comme le fait par exemple L. VALLES - FERRER (1989), formatrice à l’université de Barcelone. Elle analyse la théorie de l’apprentissage selon S. KRASHEN par rapport à la pédagogie Freinet en classe de langues. En défendant une position mentaliste et naturaliste, elle prétend que les concepts de la pédagogie Freinet représentent la meilleure réalisation de ces positions en classe de langues. L’état actuel des recherches empiriques ne permet pas de confirmer une telle hypothèse.

Cet avertissement contre l’amalgame de théories hétérogènes ne doit pas nous empêcher d’esquisser, à partir des paradigmes psycholinguistiques, tels que nous les connaissons aujourd’hui, des pistes de recherches ultérieures. Ainsi, il pourrait être prometteur d’apprécier les pratiques et les premières théorisations des enseignants du mouvement Freinet en classe de langues à la lumière des concepts de l’école culturaliste soviétique, en l’occurrence de sa théorie de l’apprentissage d’une langue étrangère développée par A. A. LEONTIEV et I. P. GALPERIN. Nous pensons plus particulièrement à leurs concepts de l’apprenant, de l’action langagière et du processus d’automatisation. Nous pouvons également rappeler certaines idées de “l’approche volontariste” proposées par le groupe de “Recherche en enseignement et apprentissage des langues” en Allemagne (cf. paragraphe 6.3) ainsi que son approche méthodologique de la classe de langues qui essaie de tenir compte de la complexité des facteurs entrant en ligne de compte lors d’un apprentissage institutionnalisé. Une telle démarche pourrait peut-être apporter des théorisations plus approfondies, voire nouvelles pour l’apprentissage des langues en classe de type Freinet. N’oublions pas de mentionner les recherches

en psychologie cognitive sur la gestion mentale (A. de LA GARANDERIE). Elles pourraient probablement compléter utilement les concepts et la pratique de pédagogie Freinet en classe de langues, quant aux processus individuels de l'apprentissage.

En dernier lieu, il faudrait peut-être mentionner le concept de langue, implicite à tout modèle de l'apprentissage, et celui dont les enseignants de langues dans le mouvement Freinet sont proches. Compte tenu des techniques Freinet et des outils de gestion impliqués dans le travail coopératif et dans un circuit d'échange et de communication, nous pouvons résumer quelles sont les fonctions de langue que favorisent pédagogie Freinet en classe de langues :

- la langue est considérée comme un instrument de planification et de régulation de l'activité du groupe (la fonction instrumentale et sociale de la langue) ;
- la langue est considérée comme un moyen d'appréhension et d'intégration d'expériences nouvelles, comme moyen de confrontation avec une culture étrangère (la fonction interculturelle de la langue) ;
- la langue permet un discours sur elle-même et son utilisation (la fonction métalinguistique de la langue) ;
- la langue est considérée comme un moyen d'implication personnelle de celui / celle qui parle ou écoute (la fonction empathique et sociale de la langue) ;
- la langue est considérée comme un d'expression des désirs et des besoins de l'apprenant (la fonction affective de la langue) ;
- la langue a un impact inconscient dans la communication (la fonction de l'implicite de la langue).

Les fonctions cognitives de la langue évoquent de nouveau les concepts développés par la psycholinguistique soviétique ; les aspects psychodynamiques et psychoaffectifs renvoient aux méthodologies non conventionnelles et leur approche de la langue.

Somme toute, nous pouvons affirmer que la pédagogie Freinet dispose d'éléments suffisamment consistants pour construire un modèle cohérent de l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous résumons avec M. BERTRAND (1975 : 2) qu'un tel modèle

“tente d'intégrer en une synthèse vivante trois composantes :

- une composante psychologique : la personnalité de l'adolescent ;
- une composante linguistique : une conception concrète et dynamique de la langue considérée comme un comportement contextualisé dans d'authentiques situations ;

- une composante technologique : les médias technologiques considérés comme moyens d'action de l'élève et non simples auxiliaires du professeur."

Nous avons essayé de montrer l'existence de ces composantes et leurs réalisations dans la pratique des cours de type Freinet. Il nous reste à analyser dans le dernier chapitre comment un tel cours est construit dans le détail, quels en sont les procédés et actes pédagogiques majeurs.

12 Analyse didactique des écrits de pédagogie Freinet sur l'enseignement des langues

Nous avons étudié la théorie de l'apprentissage de la pédagogie Freinet en classe de langues ; nous avons analysé ses techniques de classe. Nous abordons maintenant l'étude de l'organisation didactique d'une unité d'enseignement. Par définition, celle-ci s'étale sur plusieurs heures de cours et constitue traditionnellement la leçon. En pédagogie Freinet, cette unité se déroule autour du document issu de la correspondance ou d'un exposé, comme nous l'avons vu au chapitre 10. Elle comprend, comme le développement sur les paradigmes de la didactique l'a montré, l'ensemble des actes dits pédagogiques. Ceux-ci se composent de différents procédés et techniques de classe qu'emploie l'enseignant pour assurer le mieux possible la transmission d'un savoir et d'un savoir-faire linguistiques précis (fixés dans les instructions et programmes). Ils constituent la méthode d'enseignement et se basent sur des théories de l'apprentissage plus ou moins explicites.

Lors de la discussion des différentes techniques Freinet, nous étions déjà obligés d'aborder un certain nombre de concepts didactiques pour faire comprendre leurs spécificités dans un enseignement de type Freinet. Ainsi, au moment de présenter le fichier, nous avons fait allusion au type de progression linguistique qui peut exister à l'intérieur d'un fichier de grammaire. Puis, nous avons parlé du problème de l'évaluation à propos du plan de travail. Dans ce chapitre, nous aborderons des questions qui ne sont pas inhérentes aux techniques Freinet en classe de langues, elles constituent néanmoins les questions-clés de toute approche didactique.

Nous laisserons de côté les thèmes mineurs, comme la fonction du texte et de l'image, soit parce que notre développement à leur propos nous semble en avoir donné une notion assez précise (voir par exemple le texte libre) soit parce qu'ils sont d'une moindre importance dans la démarche méthodologique de la pédagogie Freinet¹. Par contre, nous traiterons du concept de la grammaire et de sa place dans un cours de langues de type Freinet. Il en découle la notion de progression. Ensuite, nous examinerons le statut de la langue maternelle dans une classe de langues. Dans le paragraphe suivant, nous comparerons les procédés d'enseignement utilisés avec ceux des paradigmes didactiques. Puis, nous présenterons l'organisation séquentielle d'un cours de langues s'inspirant de la pédagogie Freinet. En guise de conclusion, nous nous poserons la question

1 Ainsi, en classes de langues de type Freinet, l'image n'acquiert pas un statut particulier (comme c'est le cas dans la méthodologie audiovisuelle). Il est un simple support parmi d'autres.

de savoir si nous pouvons parler de l'existence d'un modèle de cours de langues développé par les enseignants du mouvement Freinet.

12.1 La place de la grammaire et la notion de progression

Le concept de la grammaire des enseignants du mouvement Freinet s'inspire bien naturellement de la méthode naturelle et de ses notions-clés. Ainsi, en se référant aux écrits de C. FREINET (1951, 1962) sur la place de la grammaire dans l'apprentissage de la langue maternelle, M. BERTRAND (1969 a : 24) définit sa démarche de la manière suivante :

“Parler de catégories grammaticales ne signifie en aucun cas qu'elles ont donné lieu à des leçons de grammaire. J'ai toujours évité d'utiliser des termes grammaticaux au cours de l'exploitation de la correspondance, car à part quelques notions très simples (genre, nombre...) les concepts grammaticaux se situent pour la plupart hors de l'univers naturel de l'enfant de 6e. Il est nécessaire de lui faire percevoir et manier les réalités concrètes de la langue, mais il est inutile à ce stade de lui en inculquer la connaissance analytique.”

Cette esquisse n'est pas sans rappeler l'approche intuitive et les procédés inductifs qu'utilise la méthodologie directe ou la première génération de la méthodologie audiovisuelle, sous son versant behavioriste, pour introduire la grammaire. Mais à la différence de la méthodologie directe et audiovisuelle, les enseignants Freinet, comme nous le verrons plus loin d'une manière plus détaillée, n'utilisent pas les mêmes procédés d'entraînement et d'automatisation pour l'assimilation et la fixation des structures grammaticales. De plus, ils n'érigent pas cette démarche intuitive et inductive en principe méthodologique applicable à toute situation pédagogique. Ils abordent les régularités de la langue à étudier d'une manière très pragmatique, en rapport avec l'évolution cognitive de l'élève, comme le montre M. BERTRAND (1969 a : 24 - 25)¹ :

“Je pense, pour en avoir fait l'expérience aussi cette année que c'est en 4e que l'éveil du don d'abstraction autorise à des synthèses. En effet après une 6e et une 5e, l'adolescent a accumulé une quantité de faits de langage et il pourra presque déduire lui-même les lois grammaticales des exemples tirés de ces faits, ce qui est la démarche naturelle de la grammaire.”

Au cours des différents paradigmes didactiques, l'approche et le concept de la grammaire ont évolué. Sous les auspices du mentalisme, une démarche plus cognitive dans l'appréhension des régularités de la langue est de nouveau encouragée. La grammaire même a évolué ; la dominance de la morphologie a laissé la place à la phonétique, puis à la syntaxe. Aujourd'hui, l'accent est mis sur les actes de parole, les spécialistes prônent que la présentation des

¹ Cf. aussi la démarche de R. et R. FAVRY (1969) et de D. BAILLET (1980 a).

régularités soit contextualisée et situationnelle. Des tentatives d'élaborer une grammaire didactique ont été entreprises. Même si la didactique favorise désormais l'aspect communicationnel de la langue au détriment de son aspect systématique, cette ouverture, si importante qu'elle soit, se fait toujours sous l'égide de la linguistique. Ainsi malgré une contextualisation, le choix des faits de langue à étudier est déterminé par des critères linguistiques, même si ceux-ci figurent sous l'appellation de "besoins langagiers de l'apprenant" (comme c'est le cas dans l'approche notionnelle - fonctionnelle).

Comme les quelques exemples dans les écrits cités ci-dessus le montrent, en utilisant souvent les termes de la grammaire traditionnelle pour expliquer les règles de la langue aux élèves, les enseignants Freinet ne se soumettent pas toujours à la terminologie linguistique en vigueur. Certes, la typologie des exercices* correspond plus ou moins à celle préconisée par le paradigme didactique de leurs époques respectives. Mais ces éléments ne touchent pas l'essentiel. Ce qui caractérise la grande différence par rapport aux différents paradigmes didactiques consiste en l'approche résolument pédagogique quant aux régularités d'une langue : pour les enseignants du mouvement Freinet, il s'agit de partir des centres d'intérêt de l'élève suscités par les techniques de communications. Ce sont donc les besoins, tels qu'ils apparaissent au cours de la communication orale et écrite qui conditionnent le choix de faits linguistiques à étudier.

Cette pratique pose évidemment le problème de la progression. La linguistique, malgré les efforts des structuralistes de la grammaire générative, n'a jusqu'à présent pas pu établir une progression linguistique dans l'acquisition (naturelle ou guidée) d'une langue. Dans le paradigme actuel de la didactique, cette notion a été élargie ; mais elle reste néanmoins éminemment grammaticale. Elle suit le principe heuristique du simple au complexe et demande par conséquent une construction des leçons selon les mêmes prémisses. Les enseignants du mouvement Freinet prônent un tout autre concept de la progression :

"[...] il y a une progression empirique ou sentimentale : il s'agit de partir des intérêts de l'enfant éveillés par la correspondance.

Nous progressons selon des principes à base de vie, nous nous confrontons donc avec des faits de langage souvent difficiles mais qui s'intègrent dans la construction active du comportement affectif de l'enfant." (M. BERTRAND 1969 a : 25)

Ces enseignants partent dans leur approche de plusieurs présuppositions, dont certaines ont été consolidées par des travaux en psychologie^{1 2} :

1 Il s'agit d'exercices de substitution, de textes lacunaires, etc.

2 Cf. entre autres les travaux du constructivisme, par exemple J. PIAGET (1969).

- Dans le cadre d'une progression grammaticale traditionnelle, l'élève "se trouve astreint, au début, à manipuler des mécanismes qui ont peu de significations immédiates pour lui. A chaque étape il ignore ce qui viendra après puisqu'il n'a jamais été mis en contact préalable avec la réalité concrète dont ces éléments sont extraits." (M. BERTRAND 1975 : 11)

- L'élève ne sent pas la nécessité de faire un effort (d'attention et de mémoire) si les mécanismes qu'on lui demande de travailler sont plus ou moins détachés de la réalité qui l'intéresse.

- Par contre "[...] lorsqu'une réalité est familière et présente un intérêt pour l'élève, sa complexité ne constitue pas un obstacle à l'analyse et à l'abstraction." (M. BERTRAND 1975 : 11)

Une telle approche suit donc les aléas de la communication, à savoir les centres d'intérêt abordés au cours des correspondances et des exposés. Pour les enseignants du mouvement Freinet, cela ne signifie pas que le travail grammatical est fortuit. Nous avons relevé, lors de l'analyse pédagogique des écrits, l'importance qu'acquiert le rôle de l'enseignant dans la mise en place du cadre de travail. Cette fonction se confirme de nouveau dans l'étude de la grammaire. L'organisation d'un cadre rigoureux s'avère de nouveau nécessaire si l'on veut donner des repères à l'élève. Parmi les exemples tirés de la classe de langues de type Freinet, c'est encore M. BERTRAND qui est le plus explicite¹. L'enseignant dispose d'un *planning grammatical* (cf. paragraphe 10.2.2) qui retrace les structures classées d'après le programme et les instructions officielles. Il note à chaque fois la date et la phrase dans laquelle apparaît la structure. Ce système lui permet de répertorier quels faits de langue ont été vus et à combien de reprises. De plus, il lui offre l'avantage de disposer lors d'une synthèse ou d'une révision, des exemples et de leurs références. L'élève organise son cahier de grammaire selon des rubriques à thématique grammaticale où il inscrit au fur et à mesure de leurs découvertes, les nouvelles structures. Des explications sont données "à un autre moment sur le plan collectif ou par les élèves eux-mêmes à titre individuel, en guise de recherche." (M. BERTRAND 1979 : 26). M. BERTRAND (1979 : 27) propose pour le cahier de grammaire les rubriques suivantes (voir tableau à la page suivante) :

1 Voir les exemples très concrets avec des photocopies du cahier grammatical de l'élève et du professeur in : M. BERTRAND (1969 a : 24 - 29), (1975 : 9 - 10), (1979).

Tableau n° 11 : Organisation d'un cahier de grammaire

EXPRESSION	CONSTITUANTS	PHRASES DE BASE	TRANSFORMATIONS
1. Du présent	1. Groupe du nom	1. GN-Aux.+ Vi	1. Transformation négative
2. Du passé	2. Groupe de l'adjectif	2. GN1 - Aux. + Vcop - ADJ1	2. Transformation interrogative
3. De l'aspect de l'action	3. Groupe de l'adverbe	3. GN1 -Aux. + Vb - GN1	3. Transformation exclamative
4. ...	4. ...	4. ...	4. ...

Cette typologie grammaticale suit une terminologie linguistique qui s'inspire du distributionnalisme d'un Z. S. HARRIS. Il est plutôt rare de voir dans les écrits une terminologie aussi orientée par un paradigme linguistique. La rigidité de cette organisation du cahier de grammaire peut même surprendre. Aujourd'hui, l'enseignant effectuerait une systématisation qui suivrait davantage l'expression langagière des apprenants.

Dans le bilan que M. BERTRAND (1969 : 22 et sq.) effectue, le laps de temps étudié étant de deux ans, il s'avère que les élèves abordent grosso modo les mêmes structures linguistiques et les mêmes champs lexicaux que ceux proposés par le programme officiel. Cependant, la chronologie des faits de langue abordés est divergente. La grande différence consiste en ce que le choix de ces structures et lexiques n'est pas prédéterminé, mais issu des besoins réels des techniques de communication pratiquées dans la classe de langues.

Cette manière d'aborder la grammaire mériterait certainement une conceptualisation plus approfondie, car, dans certains courants actuels de la didactique de langues vivantes, comme le "Sprachlehr- und Sprachlernforschung" en Allemagne, elle rencontrerait une résonance tout à fait favorable. D'autres recherches devraient être consacrées à ce travail.

12.2 La place de langue maternelle

Nous avons vu lors de l'analyse des théories de l'apprentissage l'importance de cette question pour le choix des procédés d'enseignement et l'organisation séquentielle d'une unité pédagogique. Nous avons également pu montrer que l'utilisation de la langue maternelle dans l'enseignement est toujours sujette à

discussion et selon les paradigmes en vigueur, le pour ou le contre l'emporte, souvent d'une manière très tranchée.

Presque toutes les méthodologies recommandant le procédé direct dans l'approche de la langue étrangère, prescrivent l'utilisation de la langue maternelle. Avec les nouvelles articulations du paradigme audiovisuel, en particulier sous l'influence mentaliste, ce "dogme" s'est assoupli. Il reste à rappeler que toute la discussion se situe toujours autour du concept de l'apprentissage. Selon qu'il est d'inspiration naturaliste ou pas, la solution penche vers l'acceptation ou non de la langue maternelle en classe de langues ; la question du fond restant toujours la même : comment l'acquisition du sens s'effectue-t-il ? Le passage par la langue maternelle, est-il nécessaire, voire obligatoire ?

Les enseignants du mouvement Freinet ont peu théorisé cette question. M. BERTRAND (1975: 5) écrit à ce sujet :

"Je crois en effet qu'il faut admettre que, production verbale ou pas, l'enfant traduit <dans sa tête> parce qu'il a besoin de morceler le flot sonore pour s'y retrouver. Il compare alors le découpage hypothétique qu'il a effectué avec celui de sa propre langue."

Néanmoins, les enseignants Freinet suivent quelques principes quant à l'appréhension du sens d'un fait de langue étrangère et quant à l'utilisation de la langue maternelle. Ainsi, M. BERTRAND (1967 : 12) écrit :

"J'ai cessé maintenant de présenter systématiquement les mots nouveaux suivant la méthode dite directe [...] ; au lieu d'user d'artifices pour lui [l'élève] expliquer dans la langue étrangère, donnons-lui le sens de ce mot et ensuite, sans perdre de temps, créons les meilleures conditions pour la phase la plus importante : celle de la fixation et du réemploi en lui offrant les pistes multiples que permet le travail individualisé [...] motivé par la correspondance."

La position des enseignants Freinet découle en effet de leur pratique, de celle de la correspondance et des principes de la méthode naturelle. L'important reste la compréhension du message. C'est son contenu qui motive l'apprentissage des structures. Selon les situations de classe et le niveau de langue, la découverte du sens des faits nouveaux de langue varie. Par exemple l'enseignant, voire un élève qui a reçu la missive du correspondant et l'a déjà analysée, fait un résumé du contenu en langue maternelle (cf. M. BERTRAND 1969 a), les éléments de langue étrangère jugés trop difficiles ou n'ayant que peu d'intérêt linguistique pour le moment, sont traduits et (éventuellement) notés dans le cahier de grammaire (pour un travail ultérieur). D'autres fois, la découverte du sens se fait par des procédés directs à l'aide de supports iconographiques, de gestes ; elle peut s'effectuer à travers une analyse comparative des langues ou encore par le biais d'un dialogue entre élèves, entre élèves et professeur... L'appropriation du sens reste donc très variée. Mais, fait

important, les procédés d'assimilation d'un fait de langue nouveau ne sont mis en œuvre que lorsque son sens est maîtrisé par l'élève. Après avoir effectué le choix de faits de langue à retenir, l'enseignant met alors en place les autres phases de l'apprentissage.

Nous pouvons retenir que la maîtrise du sens d'un fait de langue précède la manipulation et la maîtrise de sa structure linguistique. L'acquisition de la forme est conditionnée par le contenu. Le message prime. En plus, lors de l'analyse des outils de gestion du groupe, nous avons remarqué que très tôt, les affaires de classe se traitent, lors du conseil ou de la réunion coopérative, en langue étrangère. De nouveau, nous avons la confirmation que dans les classes de langues de type Freinet, on parle à propos d'un sujet qui concerne réellement les individus, membres du groupe-classe. La langue étrangère n'est pas réduite au seul objet d'apprentissage, mais garde son statut initial d'outil de communication.

Cette vision de la primauté du sens de l'énoncé sur la manipulation et la maîtrise de sa structure rappelle les méthodologies et approches non conventionnelles. Leurs procédés d'enseignement concernant la découverte du sens diffèrent certes pour la plupart de ceux employés par les enseignants du mouvement Freinet. Ainsi la suggestopédie abandonne clairement dans cette phase le procédé direct mettant l'étudiant en contact avec la traduction du document sur lequel porte l'apprentissage. Dans le "Community Language Learning", l'apprenant peut s'assurer du bon sens d'un fait de langue étrangère en utilisant la langue maternelle lorsqu'il s'adresse au "counselor". Il s'agit, en effet d'un procédé de traduction orale. D'autres exemples pourraient être donnés. Mais toutes ces approches ont en commun avec la pédagogie Freinet en classe de langues, le souci de la maîtrise du sens précédant celle de la structure.

Ce concept se distingue de celui défendu par les principaux paradigmes didactiques¹. Leurs spécialistes prônent l'utilisation exclusive du procédé direct lors de la découverte d'un fait de langue pour éviter le passage par la langue maternelle. Le modèle de l'apprentissage sous-jacent à cette approche présuppose, comme nous l'avons vu, que la construction en langue étrangère d'un concept, d'une idée ou, pour parler en termes saussuriens, d'un signifié se fait directement à partir de son image visuelle ou acoustique considérée comme signifiant. Celui-ci correspondrait alors à une représentation iconographique, gestuelle, etc. qu'il suffirait de présenter à l'élève pour que le processus de la compréhension puis celui de l'acquisition du fait de langue puissent être enclenchés. Lors de la présentation du paradigme audiovisuel, nous avons discuté de la validité de ce concept. La discussion à propos du rôle que jouerait

1 Sauf la méthodologie active qui abandonne partiellement le procédé direct lors de la découverte du document (cf. paragraphe 7.2.4.1).

le langage intérieur dans l'apprentissage d'une langue étrangère (cf. paragraphe 6.2) montre que le débat est loin d'être clos à ce sujet.

La notion de l'appropriation du sens ainsi que la construction progressive de la langue étrangère qu'ont développées les enseignants du mouvement Freinet peuvent, sans trop de distorsions, être rapprochées des concepts issus des travaux des psycholinguistes de l'école culturaliste soviétique. Celle-ci postule que l'apprentissage guidé d'une langue étrangère doit tenir compte du fait que l'apprenant passe par sa langue maternelle, et souvent par le biais du langage intérieur, pour comprendre les nouvelles structures et leur sens. Il s'agit d'abord d'une prise de conscience qui peut l'aider à acquérir progressivement une automatiser des nouvelles structures linguistiques. Le passage par le langage intérieur permet alors une maîtrise de moins en moins consciente de la langue étrangère.

12.3 Les procédés d'enseignement

Nous proposons de faire dans ce paragraphe une analyse de ce que les enseignants du mouvement Freinet prônent comme procédés d'enseignement pour les différentes phases de l'apprentissage guidé d'une langue étrangère. Nous avons déjà relevé à différents endroits les procédés utilisés, nous préciserons des points qui n'ont pas encore été abordés.

Lors de l'historique des paradigmes de la didactique des langues vivantes, nous avons noté que les types de procédés d'enseignement pouvaient varier selon la phase d'apprentissage concernée (phase de découverte, d'assimilation, de fixation / d'automatisation, de transfert et d'évaluation) et qu'ils étaient la plupart du temps corollaires de méthodologies précises. Il n'est donc pas étonnant que les enseignants du mouvement Freinet rejettent aussi bien les procédés exclusivement analytiques de la méthodologie traditionnelle "grammaire - traduction" que les procédés d'entraînement intensif du behaviorisme comme le montre l'argumentation de M. BERTRAND (1967 : 2) :

"Les méthodes traditionnelles mettent l'accent sur l'explication de la leçon souvent au détriment de la fixation des acquisitions. Or, il est facile de faire comprendre un mot ou une tournure mais il est très difficile de fixer les acquisitions d'une façon durable. Les méthodes nouvelles au contraire, par souci de rendement immédiat, mettent l'accent sur la phase de fixation. Celle-ci comprend des exercices bien conçus, nombreux et variés, mais est bloquée dans le temps, de courte durée et sans motivation profonde. [...]

[Il s'agit bien souvent] de montages artificiels de mécanismes, indépendamment de la compréhension et de la vie des individus."

Nous avons évoqué dans un chapitre précédent les procédés utilisés par les enseignants du mouvement Freinet pour la découverte des nouveaux faits de langue. Nous n'avons pas encore parlé jusqu'à présent de la phase d'assimilation, et plus particulièrement de sa partie collective. Elle se situe au moment de la présentation du nouveau document, après la découverte des nouvelles structures. L'enseignant Freinet s'inspire la plupart du temps des procédés directs et oraux préconisés par le paradigme audiovisuel. Ainsi, M. BERTRAND explique, à partir des exemples tirés de l'enregistrement sonore de la correspondance¹, comment cette phase d'audition fractionnée, puis de répétition et reconstitution individuelle ou collective s'effectue dans sa classe d'anglais. Mais l'enseignant Freinet peut, selon la nature du document, la situation et le niveau de la classe, etc., avoir recours à d'autres procédés, tels que la lecture fractionnée suivie de la répétition et reconstitution. Ou encore, après la découverte du document, l'assimilation s'effectue tout de suite en petits groupes, chacun prépare une partie, la présente et la commente ; la répétition - reconstitution se fait alors à partir du document de chaque groupe. M. BERTRAND (1975 : 27 - 28) montre comment un tel travail peut s'organiser à partir des diapositives accompagnées d'une bande sonore, envoyées par la classe de correspondance².

Une deuxième partie de l'assimilation des faits de langue nouveaux du document étudié s'effectue toujours dans le cadre du travail individuel, selon le rythme de chaque individu. Elle est organisée par le biais du plan de travail individuel et à l'aide de différents outils, comme le fichier autocorrectif.

Les phases de fixation et de transfert concernent essentiellement l'exploitation du document issu du travail collectif et du réseau de communication, dans le but de contribuer à étayer ce réseau à l'intérieur et à l'extérieur de la classe. C'est l'un des moments de travail les plus importants, engendrant un réel investissement de la part des élèves. Prenons l'exemple de la correspondance : le groupe-classe est avide de bien comprendre le message de leurs correspondants et de pouvoir donner une réponse à la hauteur du courrier reçu. Il produit par la suite de nouveaux documents pour les partenaires étrangers, sachant qu'en retour il en recevra aussi. Il alimente ainsi le circuit d'échange. La fixation et le transfert sont, par expérience, les phases les plus longues dans l'ensemble du travail coopératif de la classe.

Entrons plus dans le détail de ces deux phases. Il s'agit d'une part d'une exploitation à orientation linguistique qui s'effectue la plupart du temps individuellement ou en petits groupes et à l'aide des différents outils

1 Cf. les exemples in : M. BERTRAND (1967 : 12 - 14), (1969 a : 14 - 15), (1969 a : 16) et (1975: 15- 16).

2 Voir aussi le même type d'expérience dans une classe de second cycle en espagnol : N. ROUCAUTE(1973).

d'apprentissage à la disposition des élèves. Pour la fixation, M. BERTRAND (1967 : 23 - 24) montre par exemple de quelles manières, dans quels buts, les élèves se servent en "travail d'atelier" du magnétophone : la réécoute - compréhension du document des correspondants, l'entraînement à la prononciation, l'entraînement à la conversation, l'enregistrement pour les correspondants... M. BERTRAND (1967 : 2)¹ caractérise ce travail de la manière suivante :

"La phase de fixation est motivée et beaucoup plus longue [que dans la méthodologie audiovisuelle], les répétitions, puisqu'elles ne sont pas provoquées artificiellement, sont plus ou moins espacées dans le temps, elles s'ajustent à la situation, au rythme personnel et produisent un effet plus durable."

D'autre part, il s'agit de l'exploitation, individuelle ou par travail en petits groupes, du contenu du document. C'est le moment où les réponses aux correspondants sont produites, voire enregistrées sur bande ; les enquêtes y sont menées, les dossiers et exposés préparés, des textes mis au point, etc. Ces phases se caractérisent donc par un réemploi très varié des faits linguistiques, en faisant appel à toutes les compétences linguistiques qu'exigent l'apprentissage d'une langue étrangère².

La distinction, entre d'un côté la phase d'assimilation et de fixation et de l'autre entre phase de fixation et de transfert, est utilisée pour les besoins de notre analyse. Elle est cependant quelque peu artificielle dans une classe de type Freinet. Compte tenu de l'individualisation du travail d'apprentissage, nous ne pourrions dire que l'ensemble de la classe se trouve à cet instant dans telle ou telle autre phase. Il y a, à un moment donné, quelques élèves dont nous caractériserions l'activité comme un travail d'assimilation, pour d'autres, nous parlerions d'un travail de fixation ou de transfert, etc. C'est en effet à l'enseignant de bien saisir dans quelle phase d'apprentissage l'élève se trouve pour pouvoir éventuellement intervenir d'une manière appropriée.

Résumons les différentes phases d'apprentissage dans une classe de type Freinet et les procédés d'enseignement utilisés :

La découverte des nouveaux faits de langue : l'appropriation du sens reste très variée. Du procédé direct à la traduction, l'enseignant Freinet peut avoir recours à tous les procédés possibles. Mais la maîtrise du sens d'un fait de langue précède toujours la manipulation et la maîtrise de sa structure linguistique. Ce principe rappelle en effet les principes de la méthode naturelle.

1 Cf. également M. BERTRAND (1975: 6).

2 Cf. les différents exemples dans les publications de M. BERTRAND (1967), (1969 a), (1975)...

L'assimilation : dans une classe de type Freinet, elle s'effectue en général en deux temps. Dans la partie de travail collectif, l'enseignant suit souvent les procédés du paradigme audiovisuel d'audition fractionnée, puis de répétition et reconstitution individuelle ou collective. Une autre organisation du travail peut néanmoins engendrer d'autres façons de procéder. Puis, il y a toujours une phase individuelle d'assimilation des faits nouveaux de langue où l'élève travaille selon son rythme, avec ses propres procédés d'apprentissage et à l'aide des outils mis en place dans la classe. Quant à l'explication grammaticale, suivant les principes de la méthode naturelle, l'enseignant prône le plus souvent une démarche intuitive et inductive tout en n'excluant pas une approche plus analytique.

La fixation : les enseignants Freinet insistent pour l'entraînement et l'automatisation des structures de langue sur la répétition volontaire non massée dans le temps. Cette phase s'effectue en général individuellement ou en petits groupes de travail, à l'aide des différents outils d'apprentissage à la disposition des élèves.

Le transfert : ici, nous rencontrons, dans le cadre du travail individuel ou en petits groupes, l'épanouissement des techniques Freinet, insérées dans un réseau de communication et d'échange, permettant l'exploitation des documents et la production de nouveaux. Dans les moments collectifs (débat, exposés, conseils, etc.), les enseignants Freinet s'inspirent des procédés oraux et actifs, mais sans les systématiser et sans en être forcément les instigateurs (par exemple l'élève préside un moment de classe, fait un exposé, etc.).

L'évaluation : elle est la plupart du temps individuelle et formative ; elle s'effectue en général par le biais du plan de travail.

Cet exposé autorise un premier constat : à part peut-être dans la phase collective de l'assimilation, qui suit plus ou moins les procédés du paradigme audiovisuel actuellement en vigueur, les enseignants du mouvement Freinet n'ont pas de schéma procédural bien défini. Ensuite, nous pouvons relever que, du fait de l'organisation coopérative de la classe et de son éclatement en groupes, le travail d'apprentissage se fait la plupart du temps au niveau individuel ou dans des petits regroupements. Les stratégies d'apprentissage sont donc très variables et dépendent des individus. Le travail collectif est réduit à son strict minimum. Il est cautionné par les nécessités de la coopération (prises de décision quant au travail, planning du travail, présentation des travaux...) et non pas établi pour des raisons pédagogiques ou didactiques. Le collectif dans la classe de type Freinet est une entité de production et non pas d'apprentissage. Comme les procédés d'enseignement ont été conçus dans le but d'organiser au

mieux un travail collectif d'apprentissage, dans la classe de type Freinet, il n'y a pratiquement pas lieu de les employer ou de les développer.

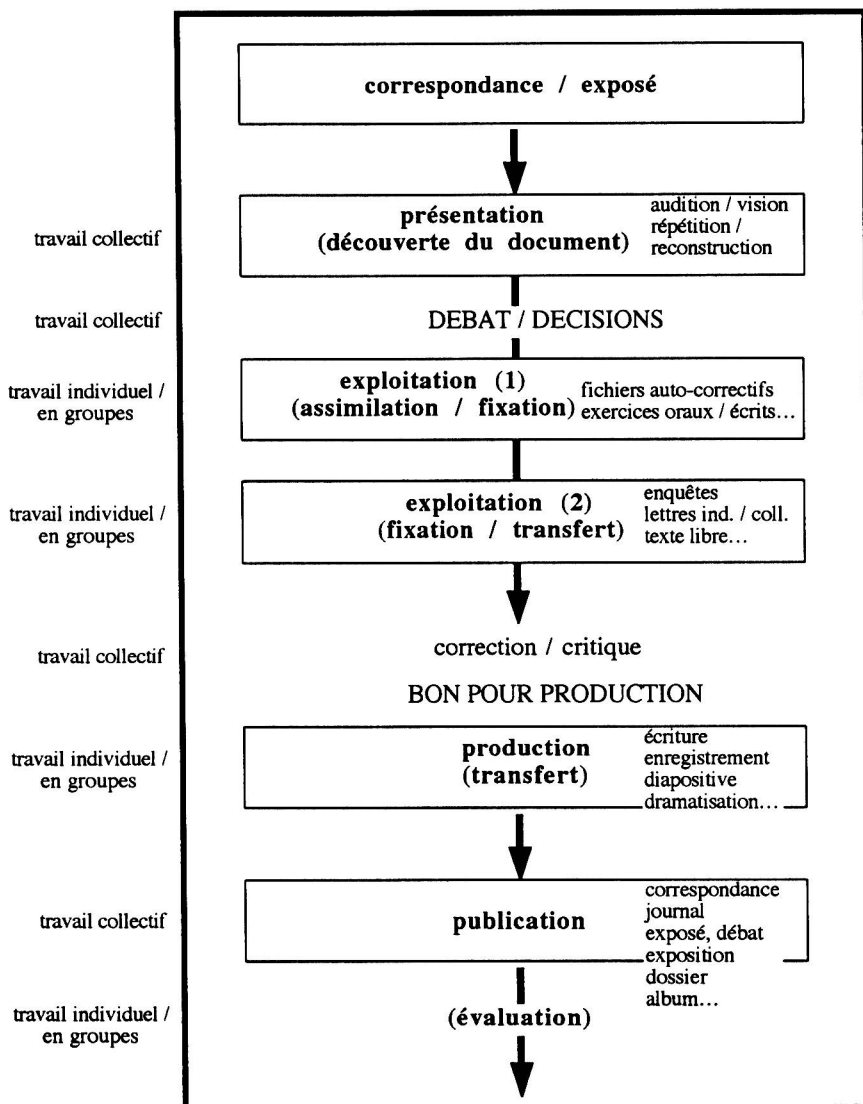
L'analyse des stratégies d'apprentissage nous conduit directement au problème du séquençement d'une unité pédagogique que nous traiterons dans le paragraphe suivant.

12.4 L'organisation d'une unité pédagogique

Plusieurs enseignants ont tenté de schématiser le rapport entre les différentes phases d'apprentissage et les techniques Freinet. Ainsi J. POITEVIN (1972) parle d'un bloc acquisition - entraînement, d'un bloc imprégnation - recherche et d'un bloc communication - publication. M. BERTRAND (1971) élabore dans le cadre d'un schéma appelé "démarche pédagogique" comment les différentes phases, procédés et outils s'insèrent dans l'organisation du travail dans sa classe de langue.

A partir de ces travaux et suite à notre analyse des procédés d'enseignement au chapitre précédent, nous essayerons de généraliser dans une première approche l'articulation entre les phases d'apprentissage, les techniques Freinet et les outils de gestion du groupe. Il s'agit d'un schéma (voir le tableau n° 12 à la page suivante) qui indique, par séquence d'apprentissage, à quelle technique ou outil l'enseignant Freinet fait appel et comment est organisé le travail, en collectif, en individuel ou par petits groupes.

**Tableau n° 12 : Les techniques Freinet en classe de langues :
l'organisation séquentielle**



Ce tableau nous donne une idée de l'organisation séquentielle des apprentissages dans une classe de type Freinet. Il nous reste à détailler le déroulement d'une unité pédagogique dans le temps. Nous avons effleuré le problème du temps¹ et nous avons déjà pu constater que, sur ce point, les publications contiennent peu de précisions. Tout enseignant dispose certes d'un schéma séquentiel plus ou moins explicite qu'il suit dans sa classe de langue. Nous disposons même de quelques plannings de travail sous forme d'emploi du temps². Mais les auteurs restent en général très vagues dans leurs écrits quant à la durée des différentes étapes d'apprentissage, comme le montre cet exemple pour le second cycle³ :

“Une heure d'ateliers sur trois. Les deux autres sont consacrées soit à des comptes rendus ou des exposés préparés en ateliers, soit à des activités que je propose [...] soit à des textes [...]” (J. ROUX et M. SALA in : M. SALA 1977 : 26)

La description la plus détaillée dont nous disposons concerne un cours d'anglais dans un C.E.T., dispensé par C. LEMAÎTRE. L'enseignante partage son cycle d'apprentissage en huit heures, chaque cours étant divisé en deux parties. Elle le présente sous forme d'un graphisme circulaire (C. LEMAÎTRE 1974 : 16 - 17) ; pour plus de lisibilité, nous le reproduisons ci-après sous forme de tableau.

- 1 Cf. paragraphe 10.1.4 lorsque nous discutons de la place du manuel et du temps dévolu aux techniques Freinet et au livre.
- 2 Cf. les reproductions d'emploi du temps in : M. BERTRAND (1975 : 44) et K. HADDAD / C. ROY (1976 : 19).
- 3 Cf. aussi D. BAILLET (1986 a).

Tableau n° 13 : L'organisation d'un cycle d'apprentissage

1 ^{ère} heure de cours	a) Dépouillement du courrier Arrivée du paquet des correspondants (tri préalable par le professeur). Les élèves se répartissent les travaux d'équipes, font les affichages, prennent connaissance du courrier.
1/4 h.	b) Correction des tests
2 ^{ème} heure de cours	a) Lecture suivie Lecture suivie se faisant comme un cours de français avec le texte sous les yeux, arrêts réguliers pour explications éventuelles et mises au point grâce à quelques questions.
à la fin de l'heure	b) Bilan écrit Sujet : roman policier du livre "Kernel lessons" ; livret de la série "Facts and fiction" ; bandes dessinées (Astérix in Britain).
3 ^{ème} heure de cours	Texte audio-oral A Pour les premières années, ce texte est extrait d'un manuel "Kernel lessons" ou "English in situations", pour les deuxièmes années, il peut être extrait de la correspondance. Le texte est surtout choisi pour l'intérêt des structures grammaticales ou des tournures idiomatiques. La structure est aussi travaillée à l'aide des "charts" [fiches d'exercices].
4 ^{ème} heure de cours	a) Laboratoire
1/2 h. dont :	Reprise au laboratoire du texte A, grâce à des exercices structuraux extraits de "English in situation" du "Kernel" ou faits par le professeur.
10 min.	- écoute des mini-textes avec images sous les yeux (mais sans texte), puis reprise avec répétition,
5 min.	- écoute de ce qui vient d'être enregistré,
15 min.	- exercices structuraux : extrait de "English in situation", - lecture d'un mini-texte deux fois et questions, temps de silence pour la réponse ; donner ensuite la correction.
	b) Travail par équipes
5 ^{ème} heure de cours	Exploitation de la correspondance / Travaux par équipe
6 ^{ème} heure de cours	Texte audio-oral B Le texte est choisi surtout pour son thème. Le vocabulaire a été étudié au cours des travaux d'équipes. Le texte court peut être agrémenté de diapos ou de documents projetés au diascopie. Il débouchera sur une conversation. Ce texte est extrait de la correspondance.
7 ^{ème} heure de cours	Présentation des travaux d'équipes Chaque équipe présente son travail, panneaux, albums, mini-exposés, diapos dessinées avec dialogues, sketches... Les fautes sont relevées pour la séance de laboratoire.
8 ^{ème} heure de cours	a) Laboratoire
1/2 h.	En laboratoire, grâce aux fiches de grammaire et aux exercices structuraux, correction des fautes relevées précédemment.
1/2 h.	b) Test, bilan Vérification de l'acquisition des structures.

Cette expérience est instructive à plusieurs titres. Elle montre d'abord l'une des voies possibles dans l'organisation temporelle de l'apprentissage et indique une imbrication possible entre les techniques Freinet et des éléments d'un cours dit traditionnel. Ce mode de travail semble être tout à fait adapté aux conditions dans lesquelles travaille l'auteur. C. LEMAÎTRE (1974: 14) s'explique :

“Les élèves arrivant en classe de B.E.P. (Brevet d'enseignement professionnel) ont presque tous un profond sentiment d'échec [...]. Les matières d'enseignement général, en particulier l'anglais leur rappellent de mauvais souvenirs. J'avais donc pensé les réconcilier avec les langues vivantes en leur proposant dès la rentrée une nouvelle forme de travail : libre choix des sujets, suppression des notes et des interrogos... L'échec fut complet et la réaction souvent brutale : ils n'étaient pas prêts. J'ai donc profité d'un moment de répit pour prendre un peu de recul et essayer de trouver une nouvelle forme de travail.

1° but : éviter que les élèves se sentent perdus en leur donnant au départ un emploi du temps précis.

2° but : ne pas rebuter les nostalgiques de l'enseignement traditionnel en conservant certains cours classiques.”

Les différentes phases d'apprentissage sont tout à fait reconnaissables. Les deux premières heures de classe sont consacrées à la découverte des nouveaux documents (“dépouillement du courrier”, “lecture suivie”). Cette étape est suivie d'une phase de fixation d'anciennes connaissances par le biais de procédés écrits et à l'aide d'un texte suivi et un support iconographique. Les troisième et quatrième cours sont consacrés à l'assimilation des faits nouveaux extraits d'un manuel ou de la correspondance. L'enseignante y utilise les procédés oraux habituels, d'abord en travail collectif, puis, au laboratoire, d'une manière plus individualisée. Cette heure de cours se termine par une phase d'assimilation - fixation en travail de groupes. Dans le cours suivant, il s'agit de l'exploitation de la correspondance ; ce travail sert à la fois à la fixation et au transfert. Au sixième cours, nous rencontrons une phase collective de fixation avec des procédés audio-oraux. L'enseignante revient sur les faits linguistiques déjà assimilés, dont elle fait un rappel. Le transfert est assuré par une “conversation” qui clôt le cours. Au septième cours, les élèves présentent leurs travaux de groupes. Au point de vue didactique, il s'agit d'un contrôle de transfert pour savoir si celui-ci a réussi. Le dernier cours du cycle d'apprentissage sert de nouveau à la fixation de structures linguistiques. La deuxième partie de l'heure est employée à l'évaluation des acquisitions.

Cette expérience révèle de nouveau la longueur de la phase de fixation. Celle-ci n'est pas massée dans le temps mais répartie sur l'ensemble de la période, faisant même un retour sur des connaissances assimilées bien avant le cycle en cours. Les procédés utilisés sont très variés, combinant le travail individuel et en groupes avec des moments collectifs. Un autre élément qui ressort de l'expérience de C. LEMAÎTRE, c'est l'importance consacrée au

transfert, élément-clé de la motivation, car il nourrit le circuit de communication et d'échange.

Peut-on parler à partir de cette expérience très explicite et de bien d'autres d'un "modèle" du cours de langues de type Freinet ? Dans le chapitre suivant, sous forme de conclusion, nous essaierons d'y répondre.

12.5 Quel modèle du cours de langues les enseignants du mouvement Freinet proposent-ils ?

Le long de notre analyse didactique, il était question des procédés d'enseignement et de leur utilisation dans une classe de langues de type Freinet. Ils rappellent en effet la discussion sur la transposition didactique en pédagogie Freinet. Les procédés d'enseignement sont un élément important dans toute transposition d'un objet de savoir (ou de savoir-faire) à un objet d'enseignement. Dans notre analyse, il s'avère de nouveau que, pour les techniques Freinet en classes de langues, nous ne pouvons pas affirmer qu'il y a réellement une telle transposition didactique ; au plus, elle se situerait en amont des apprentissages, c'est-à-dire au moment de la mise en place des outils de travail.

Une autre question demeure, propre à tout paradigme de l'enseignement des langues : l'intégration didactique. Nous avons pu constater lors de notre historique de l'enseignement des langues que la force de chaque paradigme consiste en sa capacité d'intégrer les différents procédés d'enseignement et techniques de classe autour d'un même concept didactique. Pour la méthodologie directe, l'élément intégrateur est "la leçon de mots" ; pour la méthodologie active, c'est le texte de base (la leçon) ; pour la méthodologie audiovisuelle, il s'agit de la technique et des procédés audiovisuels. Pour la pédagogie Freinet en classes de langues, il est difficile de trouver un élément didactique fédérateur. L'intégration des apprentissages se fait autour de concepts éminemment pédagogiques : les "techniques Freinet" et leurs outils de gestions de l'apprentissage et du groupe-classe.

Il est intéressant de faire un rapprochement entre la pédagogie Freinet en classe de langues et les méthodologies non conventionnelles concernant la transposition et de l'intégration didactiques. Même si la pédagogie Freinet dispose d'une toute autre conception de l'apprentissage, basée sur le travail coopératif et la communication avec l'extérieur, on peut décèler des points communs : les concepts non conventionnels d'inspiration psychodynamique, tels que "l'approche humaniste", "l'approche de l'implication complète" ainsi que le "Community Language Learning" se caractérisent généralement par l'absence de procédés didactiques explicites. L'intégration de l'apprentissage se

fait exclusivement autour de notions psychopédagogiques, en l'occurrence la dynamique de groupe. Ces approches, au même titre que la pédagogie Freinet, mettent toutes l'accent sur la motivation et l'expression personnelle des apprenants et favorisent l'aspect affectif et relationnel de la langue.

Pour répondre à notre question initiale à savoir quel modèle du cours de langues les enseignants du mouvement Freinet proposent, il y a d'abord à constater qu'il ne correspond pas à celui que prône actuellement la didactique des langues vivantes. Cette incompatibilité est due principalement aux références paradigmatiques divergentes. La méthodologie audiovisuelle, malgré son assouplissement et son penchant "communicatif", se tourne avant tout vers le paradigme linguistique ; la pédagogie Freinet en classe de langues trouve ses références presque exclusivement dans le paradigme pédagogique. Il s'ensuit que de nombreux concepts de l'apprentissage diffèrent fondamentalement. Ils touchent à la primauté du sens sur la structure, aux motivations à parler en langue étrangère en classe et à l'importance des phases de fixation et de transfert à travers la communication réelle. Nous pouvons même aller plus loin en disant que, du point de vue des procédés d'enseignement et de la transposition didactique, la pédagogie Freinet dans l'enseignement des langues se trouve en marge même de ce qui est constitutif pour un paradigme didactique.

Ces réflexions ne nous empêcheront pas de lire la pédagogie Freinet en classe de langues à travers une grille didactique. Ainsi, comme nous l'avons établi pour chaque méthodologie, regroupant l'organisation séquentielle de ses procédés d'enseignement, nous proposerons en clôture un synopsis (voir à la page suivante le tableau n° 14) indiquant les différentes phases d'apprentissage et ses actes pédagogiques correspondants. Ce tableau montre que nous pouvons malgré tout parler d'un modèle du cours de langues des enseignants du mouvement Freinet.

Tableau n° 14 : Composition d'une unité pédagogique en classe de langues de type Freinet

Phases	
découverte (collective)	<p>document de base sonore, écrit, iconographique</p> <p><i>en présence du document ou document fermé</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - aide préalable à la compréhension <i>ou</i> explication des nouvelles structures <i>ou</i> traduction... - audition de l'ensemble du document <i>ou</i> lecture du document - questions - réponses, débat en langue étrangère <i>ou</i> en langue maternelle
assimilation (collective) (individuelle)	<p><i>document fermé</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - (reconstitution narrative et collective du contenu global) - audition fractionnée : répétition, reconstitution collective - répétition, reconstitution, lecture, etc.
fixation (collective / en groupes) (en groupes / individuelle)	<ul style="list-style-type: none"> - séquence lexicale et grammaticale - entraînement linguistique / exploitation du document
transfert (individuel / en groupes)	<ul style="list-style-type: none"> - réemploi varié des nouveaux faits de langue : <ul style="list-style-type: none"> • exploitation du document • production de nouveaux documents
évaluation (individuelle)	<ul style="list-style-type: none"> - évaluation formative

13 Conclusion :

la pédagogie Freinet, un défi pour l'enseignement des langues ?

Nous avons retracé et analysé plus de vingt ans de pratiques Freinet dans l'enseignement des langues. La première période, celle des pionniers, a relevé l'établissement des techniques Freinet dans un certain nombre de classes de langues du premier et du second cycle de l'enseignement secondaire. La deuxième période a montré l'essor considérable des techniques Freinet à tous les niveaux : l'enseignement secondaire, le supérieur et, épisodiquement, la formation d'adultes. Cet élargissement est accompagné d'un souci de donner plus d'assise aux techniques Freinet dans les cours de langues. La plupart des théorisations de l'innovation se situent à cette époque. Les enseignants du mouvement Freinet essaient de conceptualiser leurs pratiques et de définir ce que signifient les outils de la pédagogie Freinet l'apprentissage et l'enseignement des langues. La troisième période se caractérise par un reflux général tant du militantisme pédagogique que des pratiques Freinet. Malgré cette évolution d'ordre quantitatif, une véritable pratique théorisée commence en même temps à s'amorcer à travers des études de cas et des tous premiers travaux empiriques et systématiques.

Mais l'analyse des écrits des enseignants du mouvement Freinet sur l'enseignement ne reste que partielle si nous ne les abordons que pour eux-mêmes. Pour connaître leur validité par rapport à l'enseignement dit traditionnel, nous devons les situer dans le cadre du paradigme didactique, et plus particulièrement face à la méthodologie actuelle. L'objectif de ce chapitre final est d'essayer de déterminer quelle est la place de la pédagogie Freinet dans l'enseignement des langues vivantes et quel est son rapport avec le paradigme de la didactique des langues et si elle peut, dans le sens de Th. S. KUHN constituer un paradigme didactique autonome. C'est pourquoi nous récapitulerons dans un premier paragraphe les notions-clés et les aspects théoriques de la pédagogie Freinet pour discuter dans quelle mesure ils constituent, au regard de critères méthodologiques, un concept cohérent pour la classe de langues. Il s'agit des facteurs internes à la pédagogie Freinet permettant de statuer sur cette question. D'autres facteurs, externes ceux-ci, doivent entrer en ligne de compte pour une telle évaluation. Nous en discuterons au paragraphe suivant. Il s'agit en l'occurrence de la formation des enseignants Freinet et de la transmission du savoir et du savoir-faire pédagogiques à l'intérieur du mouvement Freinet. Ceci nous permettra de préciser ensuite comment se situe la pédagogie Freinet en classe de langues face au discours

paradigmatique de la didactique. En guise de conclusion, nous ciblerons les domaines qui restent à défricher quant à la pratique et à la théorisation de techniques Freinet dans l'enseignement des langues. Nous aborderons in fine la question de l'avenir de cette pratique.

13.1 Les facteurs internes déterminants pour une conceptualisation des pratiques Freinet en classe de langues : un modèle de cours cohérent

Dans ce paragraphe, il ne s'agit pas de savoir si dans la pratique de l'enseignement des langues tous les concepts Freinet ont trouvé pleinement leur application et leur épanouissement. Nous avons d'ailleurs constaté à plusieurs reprises qu'en partant de l'état actuel de la pédagogie Freinet, il y avait parfois des lacunes dans la pratique de classe, par exemple dans la construction de fichiers autocorrectifs de travail individuel, dans la gestion du groupe-classe, dans certains comportements de l'enseignant dans sa classe, etc. Au point de vue méthodologique, nous avons dû nous méfier des appréciations anachroniques qui ne tiendraient pas compte des circonstances du développement des techniques Freinet et de la distance historique entre le chercheur - observateur et l'objet de recherche. Ce qui nous intéresse ici, c'est de savoir si la pédagogie Freinet en classe de langues est une pratique qui dispose d'un cadre théorique cohérent, si elle a su élaborer des normes, des concepts-clés et des méthodes pour assurer l'acquisition d'un savoir et d'un savoir-faire linguistiques et si ses constituants sont partagés par l'ensemble des militants Freinet dans l'enseignement des langues.

Nous proposons de faire de nouveau un détour par les méthodologies non conventionnelles pour éclaircir notre questionnement. Un certain nombre d'approches, telles que le "Community Language Learning" mettent l'accent sur le côté psychodynamique de l'apprentissage et organisent une situation d'apprentissage autour de cette notion. Comme nous l'avons remarqué lors de la présentation de ces méthodologies, c'est moins le choix de leurs concepts-clés qui est en question, que leurs articulations avec les différentes étapes de l'apprentissage¹ : à quel moment s'effectue l'assimilation des faits linguistiques ? Comment se passe la phase de fixation ? Quel est le transfert ? L'argument est parfois avancé que le processus d'apprentissage se fait selon le concept naturaliste, certains prétendent même qu'il se passe selon une approche, une méthode naturelle et d'une manière intuitive... Si l'on doit mettre en place

1 Il faut exclure de cette critique la suggestopédie qui dispose d'un schéma d'actes pédagogiques très précis et qui est bien articulée autour de sa technique de suggestion indirecte.

une situation d'apprentissage guidé d'une langue, des références si générales ne peuvent satisfaire. Il faut un cadre plus précis, des techniques, autres que celles de la dynamique de groupe, pour réellement pouvoir prétendre suivre tel ou tel concept de l'apprentissage. Nous avons pu remarquer par contre avec quelle précision les techniques et outils de classe en pédagogie Freinet ont su répondre à cette question.

En fait, le séquençement des apprentissages soulève la problématique de la transposition didactique. Tout concept d'enseignement doit pouvoir répondre d'une manière ou d'une autre à cette interrogation. Vouloir l'esquiver, comme le font la plupart des méthodologies non conventionnelles, revient à notre avis à se situer en dehors du cadre de l'apprentissage guidé d'une langue étrangère. Nous avons vu de quelle manière la pédagogie Freinet en classe de langues a su satisfaire à cette condition. Elle n'a pas développé de procédés d'enseignement propres ; elle n'a pas non plus un schéma de séquences fixes des actes pédagogiques. Sa transposition didactique se situe dans l'importation des contextes, dans l'instauration du cadre de travail et des apprentissages, c'est-à-dire dans la mise en place des techniques de communication et des outils de gestion des apprentissages et de gestion du groupe-classe. Pour théoriser cette pratique, la pédagogie Freinet a su apporter les concepts du tâtonnement expérimental et de la méthode naturelle et a pu les adapter à la situation de l'apprentissage d'une langue étrangère. En conclusion de notre analyse didactique, nous avons démontré que cette approche, très pédagogique, de l'enseignement d'une langue, peut fournir un modèle cohérent d'un cours de langues où les différentes phases de l'apprentissage sont distinctes et repérables.

Nous pouvons retenir de cette argumentation que la pédagogie Freinet en classe de langues dispose des qualificatifs nécessaires pour pouvoir servir de référence en matière de l'enseignement des langues. Il nous reste à analyser les facteurs externes intervenant dans un modèle cohérent des pratiques Freinet en classe de langues.

13.2 Les facteurs externes déterminants pour une conceptualisation des pratiques Freinet en classe de langues : la formation et la transmission du savoir et du savoir-faire pédagogiques

Nous abordons les éléments externes au champ conceptuel de la pédagogie et de la didactique qui nous semblent être les plus importants dans la constitution d'une conception de la pédagogie Freinet en classe de langues. Il s'agit de la formation des enseignants Freinet et de la transmission du savoir et du savoir-faire pédagogiques dans le mouvement Freinet.

Quel est le bagage pédagogique, c'est-à-dire le savoir et savoir-faire pédagogiques, qu'apportent les enseignants de langues lorsqu'ils se lancent dans leurs classes à pratiquer la pédagogie Freinet ? Quelle est leur formation de base ? Quelles sont leurs motivations ? Pour les enseignants du premier degré, une recherche s'amorce dans ce domaine¹. Pour le public qui nous intéresse, nous ne disposons que de peu d'informations.

Dans notre analyse historique, nous avons déjà brièvement évoqué le problème de la formation initiale des enseignants de langues. Les propos d'une enseignante d'anglais résument bien la situation qui est, surtout pour la période 1 (1966 - 1973) celle de beaucoup de ses collègues :

"P.E.G.C., formée sur le tas après un bref passage à la fac, la maîtrise des temps anglais!...] je l'ai acquise petit à petit, par l'action, en pays anglo-saxon."

(M. MACHE 1979: 19)

Pour l'ensemble des périodes analysées, nous sommes en présence principalement de deux voies de formation initiale pour l'enseignement des langues. Soit le professeur de langue dispose d'une formation d'instituteur avec un complément de deux ans à l'université (le D.E.U.G.), ce qui lui a permis d'intégrer dans les années soixante-dix la catégorie P.E.G.C. pour enseigner dans le premier cycle de l'enseignement secondaire. Soit l'enseignant a passé le concours du C.A.P.E.S. (ou de l'agrégation) pour enseigner dans le premier et second cycle. Comme les publications l'indiquent, les seconds représentent seulement une minorité au début. Les capétiens ne disposent, pour la période de notre analyse, de par leur formation supérieure, d'aucune notion pédagogique. La didactique n'étant pas, à cette époque, une matière d'enseignement à l'université, il n'y a donc aucune initiation à la méthodologie de l'enseignement des langues. Pendant la formation pratique, le stage du C.A.P.E.S., ils suivent dans des centres de formation quelques cours théoriques sur la pédagogie et la didactique de leur matière et, sous la direction d'un enseignant tuteur, ils effectuent un an de stage dans des classes du premier et second cycle. L'objectif principal de cette formation est d'entraîner le futur enseignant à la manipulation des méthodes de langues en vigueur. Les P.E.G.C. reçoivent certes une formation pédagogique initiale à l'Ecole normale, puis ils ont quelques stages pendant leur formation à l'enseignement au collège ; mais comme ils doivent faire face à deux matières d'enseignement, la maîtrise didactique et pédagogique de celles-ci ne peut qu'être rudimentaire. Avec l'instauration des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (I.U.F.M.) et l'introduction des Unités de Valeur de préprofessionnalisation dans le cursus universitaire, il y a quelques années, la situation commence à évoluer. Néanmoins, il n'est pas exagéré d'affirmer que les enseignants de langues, en général, ne sont pas toujours armés

1 Cf. par exemple l'étude de H. PEYRONIE (1993) et les recherches en cours du professeur J. TESTANIERE à l'Université de Bordeaux II.

au mieux pour affronter les différentes situations en classe de langues, voire pour se lancer dans une innovation pédagogique.

Comment les enseignants Freinet de langues font-ils face à cette situation qui, de plus, est relativement nouvelle pour le mouvement Freinet ? Quels moyens de formation se donnent-ils pour parer aux lacunes essentielles ?

Au niveau de la formation interne au mouvement Freinet, nous rencontrons d'abord les congrès biennaux de l'I.C.E.M. ; ensuite, les "Journées d'Etudes" quasi annuelles. Puis, dès le début de notre période analysée, les enseignants du secondaire organisent régulièrement des stages. Mais la transmission du savoir et du savoir-faire pédagogiques n'est pas seulement une question du nombre de formations et de leurs lieux. Il s'agit plutôt d'une attitude face au savoir et de la manière de le transmettre entre militants (de différentes générations). Cette position se caractérise dans le mouvement Freinet par une démarche individualiste se situant dans la lignée ouvriériste et de compagnonnage de l'Ecole Moderne. Il y a eu une lente évolution au cours des dix dernières années, néanmoins certains éléments de cette tradition persistent. L'un des plus importants nous semble être la résistance à hiérarchiser les compétences des militants¹. L'attitude générale est de prôner l'échange des expériences entre "collègues égaux", la construction collective des outils², etc. Cela n'empêche pas qu'aux stages, aux "Journées d'Etudes" à des militants anciens de s'imposer de fait par leur savoir et savoir-faire...

D'après les indications relevées dans les différentes revues du mouvement Freinet, lors des stages du second degré, il n'y pas de responsable(s), mais une (co-) animation de plusieurs enseignants. Les critères, selon lesquels sont organisés des stages de niveaux différents (stages d'initiation et stages d'approfondissement), etc. ne sont pas clairs. Un esprit égalitariste domine ce type de transmission des expériences, et ce au détriment d'une stratégie concise de formation. Cette critique n'enlève rien au mérite d'organiser des situations de formations originales ; mentionnons l'exemple d'une expérience d'auto-enseignement d'une langue étrangère inconnue. Les stagiaires ont pu vivre, certes dans un contexte peu contraignant, une situation d'apprentissage authentique qu'ils peuvent mettre à profit dans leur pratique de classe³.

- 1 Nous avons déjà remarqué lors de notre analyse pédagogique combien il est parfois difficile pour certains enseignants d'admettre dans leur classe le fait d'une telle hiérarchie, plus particulièrement au niveau des comportements sociaux dans le groupe-classe.
- 2 L'absence de signatures personnelles des outils nous semble être un autre indice de la non-reconnaissance des compétences des individus au profit d'un savoir et savoir-faire (parfois imaginaires) du groupe.
- 3 Voir à ce sujet le témoignage d'E. MOREL (1979) et la description du COLLECTIF LANGUES (1981).

La situation est en train d'évoluer lentement. Depuis 1983, le module de travail "Genèse de la coopérative", par exemple, propose annuellement, pour l'enseignement primaire, un stage de formation de trois, voire de quatre niveaux distincts avec des critères et des objectifs de production bien définis¹. Mais il s'agit d'une tentative relativement isolée. La question de la formation (initiale et continue) reste posée. Une meilleure (auto-) formation aurait peut-être pu aider les enseignants Freinet à affiner certains concepts pédagogiques, à approfondir certaines connaissances dans les sciences de référence, par exemple en linguistique appliquée et à faire une lecture plus critique des apports extérieurs. En effet, les évolutions pédagogiques et linguistiques extérieures au mouvement Freinet furent parfois plus assimilées qu'accueillies d'une manière critique et constructive. Cet état de fait pourrait expliquer, au moins en partie, l'incursion dans les classes de langues de pratiques pédagogiques comme la pédagogie non directive. Ce manque de clarté conceptuelle des enseignants Freinet, en corrélation avec une nette ouverture de l'enseignement des langues dit traditionnel a probablement contribué au désengagement des militants dans la période 1981 - 1988. Il serait cependant erroné de vouloir attribuer les lacunes que nous avons relevées lors de notre analyse à ce seul problème de formation. D'autres facteurs externes (l'évolution du militantisme pédagogique en général) et des facteurs objectifs internes à la pédagogie Freinet (l'évolution de ses concepts) ont également déterminé l'évolution des pratiques.

1 Quelques extraits de la fiche d'inscription au stage national "Techniques Freinet - Pédagogie Institutionnelle" en juillet 1987 doivent suffire pour illustrer la démarche de ce groupe :

"Atelier A 1 - Les techniques Freinet de démarrage : L'atelier A 1 s'adresse aux instituteurs [...] désirant modifier leur pratique professionnelle en intégrant les Techniques Freinet [...].

Ateliers A 2 - Perfectionnement : on a tenté d'introduire quelques techniques apparemment simples dans la classe, mais une année ne suffit pas pour les maîtriser. Perfectionner les techniques, maîtriser organisation et institutions et utiliser correctement les apports et le dynamisme des enfants pour apprendre à lire, écrire et compter.

Atelier B : Techniques et institutions sont en place. La classe fonctionne plus ou moins bien mais elle devient parfois chantier, lieu de bavardage, champ de foire. Certains enfants font problème : comprendre et maîtriser un peu ce qui se passe là, ce qui s'institue, ce qui fait évoluer. [...]

Produire coopérativement en atelier : en A 1, un journal scolaire Freinet, présentable ; en A 2 : un journal plus technique, utilisable ; en B, une mini-monographie, publiable." GENESE DE LA COOPERATIVE (1987)

13.3 La pédagogie Freinet en classe de langues : un nouveau paradigme face au discours de la didactique des langues ?

Nous avons pu découvrir lors de l'analyse des écrits des enseignants Freinet à quel niveau se situent les différences entre la pédagogie Freinet et la méthodologie audiovisuelle en particulier, ainsi que le paradigme didactique en général. On pourrait trouver quelques connivences entre la pédagogie Freinet en classe de langues et la méthodologie directe, en l'occurrence la référence de celle-ci au paradigme pédagogique, et des liens avec certains procédés d'enseignement de la méthodologie active. En ce qui concerne le rapport de la pédagogie Freinet en classe de langues avec la méthodologie audiovisuelle, malgré un net assouplissement au niveau des techniques de classe et le rejet du behaviorisme dans les procédés d'enseignement, celle-ci maintient pour l'essentiel sa référence à la linguistique, à un modèle structural de la langue ainsi qu'à un concept de l'apprentissage du type naturaliste. La conséquence en est une priorité donnée aux aspects structuraux et formels de la langue et de l'enseignement. Nous avons constaté que les techniques Freinet en classe de langues se basent, par contre, principalement sur des notions pédagogiques, en l'occurrence la pédagogie du travail. Le modèle de l'apprentissage avec les concepts du tâtonnement expérimental et de la méthode naturelle suit un raisonnement essentiellement psycho-pédagogique et les enseignants Freinet prônent et pratiquent un concept de langue large, incluant ses fonctions affectives et communicatives. Quant à l'intégration des apprentissages autour des techniques Freinet, à la quasi absence d'une transposition didactique et au manque d'un schéma fixe de procédés d'enseignement, la pédagogie Freinet en classe de langues se situe en marge même de la didactique traditionnelle. Nous avons longuement exposé et analysé ces différences. L'objectif de ce chapitre est de situer leur statut épistémologique.

Dans notre partie méthodologique, lors de la discussion du concept du paradigme, nous avons pu constater que chaque paradigme correspond aux critères qu'il s'est lui-même imposés, mais ne peut suffire à ceux avancés par l'autre paradigme. Comme le paradigme se défend avec ses propres arguments, la comparaison avec un autre devient vite circulaire. Comme l'explique Th. S. KUHN :

“Pour ceux qui refusent d'entrer dans le cercle [du nouveau paradigme], il ne saurait être rendu contraignant sur le plan de la logique ou même des probabilités. Dans une discussion concernant les paradigmes, les prémisses et les valeurs communes aux deux parties ne sont pas suffisantes pour permettre une conclusion sur ce plan.” (Th. S. KUHN 1983 : 136)

Notre tâche ne peut donc consister à vouloir comparer la valeur qu'ont les arguments de la pédagogie Freinet face à ceux du paradigme didactique. Ce qui peut nous intéresser ici, c'est le statut que confèrent les concepts pédagogiques et didactiques aux techniques Freinet dans la classe de langues ; c'est-à-dire nous posons la question de savoir dans quelle mesure la pédagogie Freinet pourrait constituer un paradigme au sens de Th. S. KUHN pour l'enseignement des langues.

Dans notre historique de la didactique des langues vivantes, nous avons montré que la nouvelle articulation du paradigme audiovisuel a tendance à atténuer, voire affaiblir la force de celui-ci : une plus faible intégration didactique autour des procédés audiovisuels et du texte de base, la possibilité d'un choix plus large de procédés d'enseignement, l'absence persistante de solutions à des questionnements réitérés et souvent d'ordre pédagogique (hétérogénéité des classes, communication dans la classe, etc.) en sont le signe. Cette dissolution progressive se manifeste aussi dans les publications spécialisées : il y a de moins en moins d'articles didactiques défendant réellement le paradigme actuel. On s'interroge sur les fondements de la profession (voir le dossier "L'éthique" in : *les langues modernes* n° 3, 1994), sur le curriculum, les contenus et programmes (voir le dossier in : *Etudes de linguistique appliquée* n° 98, avril-juin 1995). Il y a même des chercheurs qui suggèrent de épenser "l'éclectisme en didactique des langues" (C. PUREN 1994).

D'après nos informations à propos de l'inspection concernant des classes de langues de type Freinet, celle-ci ne pose plus les problèmes comme ceux évoqués dans les années soixante-dix - quatre-vingt¹. Les seuls signes de défense réelle du paradigme didactique actuel se rencontrent dans les concours internes de recrutement.

Cet état du paradigme paraît constituer une situation favorable à l'éclosion, voire à l'acceptation d'autres approches. Contrairement aux approches non conventionnelles (hors de la suggestopédie), la pédagogie Freinet répond positivement à un concept cohérent concernant les différentes phases de l'apprentissage, le séquençement des procédés d'enseignement et l'organisation pédagogique de la classe. Elle arrive à proposer des solutions praticable quant à certaines questions soulevées par le paradigme didactique actuel : la mise en place d'une situation authentique de communication, l'autonomie de l'apprenant, sa motivation, des procédés d'apprentissage individualisés, un matériel pédagogique original, une utilisation et exploitation du texte de base très variées, etc. La pédagogie Freinet en classe de langues bénéficie donc d'un

1 A cette époque, il y avait dans les cahiers de roulement assez régulièrement la rubrique "répression administrative" (voir par exemple : M. SALA 1977 : 26). *La Brèche* en parlait fréquemment. Cf. aussi COLLECTIF I.C.E.M. PEDAGOGIE FREINET (1984 a).

certain nombre de facteurs propres favorisant une possible constitution d'un paradigme didactique autonome.

Toutefois, si nous nous rappelons des critères du paradigme, tels que Th. S. KUHN les définit, nous constatons un certain nombre de déficits. Nous avons mentionné à plusieurs reprises que les méthodes de travail des enseignants Freinet, leurs pratiques discursives, leurs types d'écrits et leurs manières de transmettre un savoir et un savoir-faire ne correspondent pas toujours aux normes didactiques en vigueur. Une reconnaissance critique de la part des spécialistes du paradigme dominant nous semble donc ne pas être toujours possible. Il s'y ajoute la presque confidentialité des publications des travaux Freinet en langues. En effet, ils sont presque exclusivement publiés et diffusés à l'intérieur du mouvement Freinet. Rappelons aussi que la pédagogie Freinet est seulement en voie de reconnaissance par les spécialistes en sciences humaines.

Comme la pédagogie Freinet en classe de langues reste encore peu connue, il serait même prématuré de prétendre que l'actuel paradigme didactique refuserait de reconnaître cette approche pédagogique. Certes, les différences conceptuelles et les pratiques de classes ne rapprochent pas l'une de l'autre ; mais dans l'état actuel des choses, nous parlerions plutôt d'une ignorance des spécialistes en didactique quant aux techniques Freinet. Cette situation pose aussi la question de l'avenir de la pédagogie Freinet dans les classes de langues.

13.4 Quel avenir de la pédagogie Freinet en classe de langues ?

Un constat tout banal : l'avenir dépendra en premier lieu des praticiens. Toute discussion théorique, tout discours restera sans substance, deviendra stérile, s'il n'y a plus de pratiques Freinet dans les classes de langues.

Cela dit, nous pouvons tout de même évoquer les champs d'étude qu'il reste à prospecter pour la pédagogie Freinet en classe de langues. Tout au long de notre analyse nous avons indiqué à chaque fois les pistes à étudier. Nous ne rappelons ici que les principales :

- Evaluation des performances linguistiques et communicatives précises dans une langue donnée : une telle étude de terrain, de préférence en comparaison avec un enseignement dit traditionnel, nous semble être la recherche la plus importante à mettre sur pied. Elle permettra, d'un point de vue paradigmatique, de donner des assises plus solides à la pratique (à l'instar de ce qui a été entrepris pour la suggestopédie).
- Validation des concepts du tâtonnement expérimental et de la méthode naturelle : des recherches sur les processus cognitifs de l'apprenant, par le

biais de méthodes introspectives, comme la verbalisation immédiate des actes de la pensée, pourraient démontrer le caractère opérationnel de ces concepts en classe de langues.

- Approfondissement théorique des notions-clés de l'apprentissage de la langue : l'analyse des concepts comme le tâtonnement expérimental et la méthode naturelle devrait être poussée loin, en rapport avec les sciences de référence, en l'occurrence la psycholinguistique.

- Recherches en gestion mentale : les études en psychologie cognitive faites à propos de la gestion mentale pourraient probablement affiner la connaissance des processus individuels de l'apprentissage en langues et compléter utilement les concepts et la pratique de la pédagogie Freinet en classe de langues.

- Elaboration d'un concept de formation aux techniques Freinet en classe de langues.

Ces recherches, si nécessaires qu'elles soient pour la constitution d'un paradigme, ne sont pas suffisantes, comme nous l'avons constaté lors de notre discussion méthodologique, pour affirmer ou infirmer l'existence d'un nouveau paradigme. Elles aideront cependant la pédagogie Freinet en classe à se faire connaître davantage, à sortir d'une marginalité pour être aperçue et critiquée par des spécialistes en didactique des langues. Elles pourraient peut-être même fournir un angle de vision nouveau pour l'étude et la pratique de l'enseignement des langues en général.

Mais dans la concurrence de paradigmes interviennent en fin de compte des facteurs externes, tels que la confiance dans le nouveau paradigme, sa force de persuasion, les promesses futures de résoudre mieux les problèmes constatés et reconnus, l'expérimentation, l'élaboration d'instruments, de techniques et de concepts mieux appropriés au terrain, la publication d'articles, etc. Tout au long de notre analyse, une telle démarche accompagnait en filigrane notre propos sur la pédagogie Freinet en classe de langues. En tant que chercheur, nous avons essayé, de par notre approche méthodologique, d'objectiver notre approche afin d'arriver à un discours raisonné. En tant que praticien, nous ne renions pas notre intime conviction quant à la qualité des techniques Freinet dans l'enseignement des langues et à leur validité face aux paradigmes didactiques. L'originalité de ces techniques consiste en une forte intégration pédagogique autour d'un concept pédagogique du travail coopératif et en une ouverture de la classe de langues vers le monde extérieur par le biais de techniques de production et de communication. Un autre élément à retenir de plus de vingt ans de cette pratique pédagogique réside dans le travail de documentation, de description et de théorisation de l'innovation qu'ont effectué les enseignants de langues du mouvement Freinet. Comme base de données didactique, il s'agit d'un matériel

unique en son genre. Il pourra servir de point de départ pour d'autres recherches ; il peut toujours fournir une source riche d'informations pour celui qui s'intéresse à la pédagogie dans l'enseignement des langues. Nous avons essayé, de par notre recherche, de rendre ce matériel plus accessible et compréhensible.

Mais, répétons-le, ce qui compte avant tout pour l'expansion de la pédagogie Freinet, c'est sa pratique collective dans les classes de langues, puis sa réflexion critique. Au regard de notre analyse historique, cette pratique paraissait baisser à la fin de la dernière période. Mais la situation est actuellement en train de changer. Avec la récente introduction de l'enseignement précoce des langues, de nombreux instituteurs Freinet commencent à s'intéresser à la question ; ce regain d'intérêt pour les techniques Freinet semble motiver, de nouveau, les enseignants du second degré. Un Secteur Langues a été récemment (re-) constitué au sein de l'I.C.E.M. ; la revue *Tracer*, comme un des moyens d'expression, a été créée en 1993. De nouvelles perspectives s'ouvrent...

Tableaux

Tableau n° 1 :	Les techniques Freinet en classe de langues.....	128
Tableau n° 2 :	Taxinomie des écrits en pédagogie Freinet.....	157
Tableau n° 3 :	Synopsis des publications de 1966 à 1988 (131 publications).....	164
Tableau n° 4 :	L'évolution des publications 1966 - 1988.....	167
Tableau n° 5 :	L'activité de publications des auteurs pendant la période 1 et 2.....	169
Tableau n° 6 :	La publication de synthèses de cahiers de roulement pour les trois périodes.....	171
Tableau n° 7 :	Synopsis des techniques Freinet 1966 - 1988.....	176
Tableau n° 8 :	Plan de travail au premier cycle.....	200
Tableau n° 9 :	Plan de travail au second cycle.....	202
Tableau n° 10 :	Le processus d'apprentissage en langue étrangère.....	226
Tableau n° 11 :	Organisation d'un cahier de grammaire.....	241
Tableau n° 12 :	Les techniques Freinet en classe de langues : l'organisation séquentielle.....	249
Tableau n° 13 :	L'organisation d'un cycle d'apprentissage.....	251
Tableau n° 14 :	Composition d'une unité pédagogique en classe de langues de type Freinet.....	255

Corpus

- ALEX, N. (1975) : "Pour comprendre la bande dessinée <Serve him right>", in : *La Brèche*, n° 6 : p. 25 - 26.
- ARMAND, G. (1976) : "Dans une classe d'anglais (6e)", in : *Cahiers pédagogiques*, n° 140, pp. 9 - 10.
- AUGER, J. / UEBERSCHLAG, R. (1978) : "Enseigner le français en Amazonie", in : *Le C.R.E.U.*, n° 9, pp. 13 - 15.
- BAILLET, D. (1978) : "Comment permettre aux élèves d'acquérir des structures ?", in : *La Brèche*, n° 40, p. 4.
- BAILLET, D. (1978) : "Difficultés de démarrage en allemand", in : *La Brèche*, n° 36, pp. 21 - 22
- BAILLET, D. (1978) : "La genèse d'une publication réalisée par une classe d'allemand", in : *La Brèche*, n° 38/39, p. 48.
- BAILLET, D. (1979 a) : "Comment permettre aux élèves d'acquérir des structures. De l'utilité d'un fichier de grammaire", in : *La Brèche*, n° 47, pp. 29 - 31.
- BAILLET, D. (1979 b) : "Cahier de roulement allemand 1978 - 1979 - Synthèse", in : *La Brèche*, n° 52, pp. 5 - 6.
- BAILLET, D. (1980 a) : "Nous revenons... Etude d'une construction grammaticale à partir de l'expression des enfants", in : *La Brèche*, n° 56, p. 26.
- BAILLET, D. (1980 b) : "Classe d'allemand en 3e : un trimestre vécu ensemble", in : *La Brèche*, n° 60, pp. 27 - 31.
- BAILLET, D. (1980 c) : "<L'enfant qui ne fait rien> (synthèse de cahier de roulement d'enseignement des langues)", in : *La Brèche*, n° 62, pp. 9 - 10.
- BAILLET, D. (1980 d) : "Une année d'équipe pédagogique en 6e", in : *La Brèche*, n° 63/64, pp. 36 - 48.
- BAILLET, D. (1981) : "Bilan de deux années de travail en équipe", in : *La Brèche*, n° 73, pp. 3-4.
- BAILLET, D. (1982) : "Travailler en équipe : synthèse cahier de roulement", in : *La Brèche*, n° 77, pp. 3 - 6.
- BAILLET, D. (1983) : "Schülerinteressen statt Lehrbuch - Aus der Praxis im Fremdsprachenunterricht", in : D. BAILLET (1983) : *Freinet praktisch*, Weinheim, Beltz, pp. 148 - 189.
- BAILLET, D. (1983 a) : "Freie Arbeit - Kinder gestalten ihren Lernprozess selbst", in : BOLTE, H. / HERRLITZ, W. (s. 1. dir. d.) (1983) : *Lernen im Fremdsprachenunterricht. Berichte aus alternativen Lernkonzepten*, Utrecht, Universitat Utrecht, pp. 116 - 145.
- BAILLET, D. (1983 b) : "Schülerinteressen statt Lehrbuch. - Aus der Praxis im Fremdsprachenunterricht", in : BAILLET, D. (1983) : *Freinet praktisch*, Weinheim, Beltz, pp. 148 -189.
- BAILLET, D. (1983 c) : "Lehrerrolle, Lehrerorganisation, Lehrerfortbildung", in : BOLTE, H. / HERRLITZ, W. (s. 1. dir. d.) (1983) : *Lernen im Fremdsprachenunterricht. Berichte aus alternativen Lernkonzepten*, Utrecht, Universitat Utrecht, pp. 192 - 195.
- BAILLET, D. (1983 d) : "Réforme ? Projets ? Equipes ? A quel prix ?", in : *La Brèche*, n° 92, p. 3.
- BAILLET, D. (1984) : "Nous avons des correspondants allemands", in : *La Brèche*, n° 98/99, pp. 15 - 18.
- BAILLET, D. (1985) : "Wir haben Brieffreunde in Köln, Berlin...", in : *Fragen und Versuche*, n° 31, pp. 25 - 34.

- BAILLET, D. (1986 a) : “Sur les traces de Freinet - L'utilisation de l'écrit en classe d'allemand”, in : *les langues modernes*, n° 6, pp. 35 - 46.
- BAILLET, D. (1986 b) : “S'approprier une langue étrangère. L'enseignement de l'allemand cycle d'observation”, in : *Echanges*, CRDP Strasbourg, sept. 86
- BAILLET, D. / LÈMERY, J. (1979) : “La part aidante du maître... Libre expression en allemand”, in : *La Brèche*, n° 50, pp. 27 - 29.
- BALZINGER, S. (1986) : “Comment susciter l'expression écrite personnelles des élèves par le biais d'un journal - recueil”, in : *les langues modernes*, n° 6, pp. 67 - 72.
- BAUDIN, C. (1978) : “L'allemand au C.E.S. Essai de travail en pédagogie Freinet”, in : *La Brèche*, n° 41, pp. 26 - 28.
- BERTRAND, M. (1966) : “Bilan d'une expérience. Correspondance internationale dans le 5e cycle”, in : *L'Éducateur Technologique Second Degré*, n° 4 du 15 nov. 1966, pp. 8 -18.
- BERTRAND, M. (1967) : L'enseignement des langues au second degré, *Les Dossiers pédagogiques*, n° 27.
- BERTRAND, M. (1969 a) : Une méthode naturelle d'apprentissage de l'anglais en classe de 6ème, *Les Dossiers pédagogiques*, n° 44.
- BERTRAND, M. (1969 b) : “Enseignement libre et enseignement en langues vivantes”, in : *L'Éducateur*, n° 1, pp. 23 - 24.
- BERTRAND, M. (1971) : “Démarche pédagogique”, in : *Bulletin 2nd degré*, n° 3, nov. 1971
- BERTRAND, M. (1975 a) : “L'anglais en direct : pistes pour l'apprentissage de l'anglais au 1er cycle du second degré”, in : *La Brèche*, n° 13/14.
- BERTRAND, M. (1975 b) Live English, *Les Dossiers Pédagogiques de l'Éducateur*, n° 102 - 104.
- BERTRAND, M. (1977) : “Psychomotricité et apprentissage de l'anglais”, in : *La Brèche*, n° 31, pp. 27 - 28.
- BERTRAND, M. (1979) : “Une approche de la grammaire anglaise au premier cycle”, in : *La Brèche*, n° 51, pp. 25 - 27.
- BERTRAND, M. et al. (1977) : “Le C.E.S. de Sainte - Maure de Touraine : un essai de rénovation pédagogique”, in : *La Brèche*, n° 28/29, pp. 9 - 39.
- BERTRAND, M. et al. (1978) : “Freinet in der Sekundarstufe”, in : *Pad.extra*, 1978, 3, pp. 25 - 29.
- BIBLIOTHEQUE DE TRAVAIL* 2 (1971), n° 26 : An English technical high school.
- BIBLIOTHEQUE DE TRAVAIL* 2 (1975), n° 68 : Blues.
- BIBLIOTHEQUE DE TRAVAIL* 2 (1977), n° 87 : Cubberley Senior High School (U.S.A.).
- BIBLIOTHEQUE DE TRAVAIL* 2 (1984), n° 168 : La question irlandaise.
- BIBLIOTHEQUE DE TRAVAIL* 2 (1985), n° 177 : Naissance des Etats-Unis.
- BIBLIOTHEQUE DE TRAVAIL* 2 (1985), n° 178 : La guerre de Sécession.
- BONNEMAISON, A. et al. (1974) : “Thoughts about éducation. Synthèse du cahier de roulement Nevers II”, in : *La Brèche*, n° 3, pp. 20 - 22.
- BOURGEAT, J.C. (1981) : “Un outil de voyage : l'espéranto”, in : *La Brèche*, n° 67/68, pp. 21 - 22.
- BOZZO, M. (1976) : “Une semaine à l'institut de mathématique”, in : *Le C.R.E.U.*, n° 1, pp. 36-41.
- BRUDY, L. et al. (1980) : “Freinet-Padagogik in einem MSBE - Kurs”, *Sprachlehrverband DfaA Info*, n° 18.
- BRUHNE, N. et al. (1980) : “Geht Englischunterricht auch anders ?”, in : BECK, J. / BOEHNKE, H. (s. 1. dir. d.) (1980) : *Jahrbuch für Lehrer* 4, Reinbek, Rowohlt, pp. 435 - 446.

- BRYSCH, T. (1984) : "Für offene Arbeitsformen im universitären Sprachenunterricht", in : MÜLLER, B. D. / NEUNER, G. (s. I. dir. d.) (1984) : *Praxisprobleme im Sprachunterricht*, München, Langenscheidt, pp. 107 - 122.
- BT SON (1974), n° 858 : En Angleterre au DUS de Londres.
- BT SON (1976 a), n° 865 : En Allemagne, entre Rhin et Weser.
- BT SON (1976 b), n° 867 : Vivre à New York.
- CABRAL, M.I. (1976) : "L'expérience Freinet à la faculté d'architecture et d'urbanisme", in : *Le C.R.E.U.*, n° 1, pp. 22 - 26.
- CAILLOT, C. (1981) : "Du voyage linguistique", in : *La Brèche*, n° 67/68, pp. 10 - 15.
- CAILLOT, C. (1984) : "Au-delà des mythes une correspondance avec des Navajos", in : *La Brèche*, n° 97, pp. 1-2.
- CAILLOT, C. / KECHICHIAN, R. (1981) : "Et pourquoi pas du théâtre en anglais en 6e ou : le tâtonnement expérimental des profs...", in : *La Brèche*, n° 67/68, pp. 42 - 43.
- CAILLOT, C. / PAYRAU, U. (1976) : "Essai d'exploitation de musique pop en classe de langues en 3e", in : *La Brèche*, n° 21, pp. 15 - 16.
- CARONI, I. / LARANJEIRA, M. / LAUNAY, M. (1976) : "Principes de la méthode F.I.U.P.", in : *Le C.R.E.U.*, n° 1, p. 15.
- CATELAIN, J. P. (1977) : "Quelques moments de mes classes (un journal de classe)", in : *La Brèche*, n° 30, pp. 23 - 24.
- CATTELAÏN, J. P. (1978) : "La pratique de l'exposé en classe d'anglais", in : *La Brèche*, n° 42, pp. 22 - 24.
- CATTELAÏN, J. P. (1982) : "La pédagogie, c'est ce qui passe entre deux sonneries", in : *La Brèche*, n° 74, pp. 1-2.
- CLERIS, C. (1980) : "Comment j'utilise les articles de journaux", in : *La Brèche*, n° 62, p. 21.
- COLLECTIF LANGUES 1981) : "Apprendre une langue étrangère. Extrait du journal de stage de Laroquebrou (sept. (1980)", in : *La Brèche*, n° 65, pp. 26 - 28.
- COMMISSION D'ESPAGNOL de l'I.C.E.M. (1978) : "Dossier Amérique latine", in : *La Brèche*, n° 40, pp. 14 -18.
- COMMISSION LANGUES 1972) : "Langues vivantes", in : *L'Éducateur*, n° 9.
- COMMISSION LANGUES 1974) : "L'anglais dans le second cycle", in : *La Brèche*, n° 2, p. 32.
- DAGOIS, D. (1977) : "Allemand : comment naît l'idée de produire un outil ?", in : *La Brèche*, n° 31, pp.25 - 26.
- DAGOIS, D. (1978) : "Expression spontanée en classes d'allemand, 4e et 3e (seconde langue)", in : *La Brèche*, n° 43/44, p. 45.
- DAGOIS, D. (1983) : "En équipe...", in : *La Brèche*, n° 89, p. 6.
- DAGOIS, D. (1984 a) : "Du côté de chez Freinet", in : *Cahiers pédagogiques*, n° 228, p. 17.
- DAGOIS, D. (1984 b) : "Le point sur le module <Equipes>", in : *La Brèche*, n° 96, p. 9.
- DAGOIS, D. / HADDAD, K. (1977) : "Spiel und sprich mit uns!", in : *La Brèche*, n° 32, pp. 21 - 22.
- DAGOIS, D. et al. (1975) : "Démarrage en langues vivantes", in : *La Brèche*, n° 11, pp. 25 - 28.
- DAMATO, D. / BARIAS RAMOS, M. A. (1976) : "Une expérience de travail coopératif", in : *Le C.R.E.U.*, n° 1, pp. 32-35.
- DIETRICH, I. (1977) : "L'enseignement du français dans une perspective communicative - fonctionnelle", in : *Beitrag zur romanischen Philologie* 1, pp. 161 -164.
- DIETRICH, I. (1979) : "Freinet-Pädagogik und Fremdsprachenunterricht", in : *Englisch - Amerikanische Studien*, n° 4, pp. 542 - 563.

- DIETRICH, I. (1980) : "Fremdsprachenunterricht ohne Lehrbuch - eine Utopie ?", in : J. BECK / H. BOEHNKE (s. 1. dir. d.) (1980) : *Jahrbuch für Lehrer 5*, Reinbek, Rowohlt, pp. 423 - 434.
- DIETRICH, I. (1983) : "Der Fremdsprachenunterricht auf dem Wege zur Schülerorientierung", in : *Die neuen Sprachen* 82, n° 3 : 227 - 239.
- DIETRICH, I. (1986 a) : "Reformpädagogik als politische Alphabetisierung", in : *Demokratische Erziehung*, n° 3 : 20 - 29.
- DIETRICH, I. (1986 b) : "Freinet-Pädagogik im Fremdsprachenunterricht", in : *Fragen und Versuche*, n° 35/36 : 39 - 43.
- DIETRICH, I. / SCHLEMMINGER, G. (1986) : "Bericht über die Arbeitsgruppe Freinet-Pädagogik auf der 14. Jahrestagung DaF", in : *Berichte der 14. Jahrestagung DaF*.
- ECUER, B. (1985) : *Etude sur le travail de groupe dans le cadre d'un cours d'allemand à l'Université de Bordeaux*, manuscrit non publié, Université de Bordeaux II.
- FAVIYR, C. (1982) : "Expression libre en espagnol", in : *Cahiers pédagogiques*, n° 207 / 208.
- FAVIYR, Roger (1970) : "Expression libre et enseignement des langues vivantes", in : *L'Éducateur*, n° 6 : 43 - 49.
- FAVRY, Roger / BERTRAND, M. (1970) : "Synthèse de cahiers de roulement sur l'enseignement des langues au second degré", in : *Bulletin 2nd degré*, mars 1970.
- FAVRY, Roger et Renée (1969) : "Programmation en grammaire espagnole", in : *Bulletin 2nd degré*, février 1969.
- FLÜGGE, G. / GLÄNZEL, W. / HELOURY, M. (1981) : "Geht Fachunterricht auch anders ?", in : *Berliner Lehrerzeitung*, n° 9.
- GIBERT, E. (1982) : "Premier cycle : Démarrage d'une correspondance en latin avec des élèves allemands(4e)", in : *La Brèche*, n° 76 : p. 8.
- GIBERT, E. (1982) : "Une expérience de théâtre en latin", in : *La Brèche*, n° 79 : 2 - 3.
- HADDAD, K. (1974) : "Was heißt <travail de groupe> in Deutsch ? Synthèse cahier de roulement allemand 73/74", in : *La Brèche*, n° 3 p. 23.
- HADDAD, K. (1976) : "Kar-of-fel (synthèse de cahier de roulement 74/75)", in : *La Brèche*, n° 15, p. 17.
- HADDAD, K. (1981) : "Un voyage sans échange, mais quels échanges et quels voyages !", in : *La Brèche* n° 67/68, pp. 16 - 17.
- HADDAD, K. / ROY, C. (1976) : "Reportage dans une classe d'allemand", in : *La Brèche*, n° 21, pp. 16 - 19.
- HECKER, U. (1988) : "Freie Texte warum nicht ? Selber schreiben in Deutsch und Englisch", in : *Fragen und Versuche*, n° 43, pp. 49 - 51
- HELOURY, M. / MINUTH, C. (1987) : "Französisch lernen ? Ja, aber Freinetisch !", in : *Fragen und Versuche*, n° 40, pp. 29 - 42.
- HÔVEL, W. (1984) : "Anregungen und Methoden zur Erstellung freier Texte (I)", in : *Fragen und Versuche*, n° 29, pp. 9 - 16.
- HÔVEL, W. (1985) : "Anregungen und Methoden zur Erstellung freier Texte (II)", in : *Fragen und Versuche*, n° 30, p. 68.
- HOVEL, W. (1985) : "Anregungen und Methoden zur Erstellung freier Texte (III)", in : *Fragen und Versuche*, n° 31, pp. 41 - 43.
- HÔVEL, W. (1987) : *Freie Texte selber schreiben in Deutsch und Englisch*, Mühlheim, Schulpraxis.
- HÔVEL, W. (1988) : "Freie Arbeit im Englischunterricht", in : *Fragen und Versuche*, n° 43, pp. 43 - 48.
- HÔVEL, W. (1990 / 91) : "Méthode naturelle in Englisch. Ein Bericht über das erste Jahr Englischunterricht in der 5a", in : *Fragen und Versuche*, n° 54, 1990, pp. 6 - 13 /, n° 56, 1991, pp. 9- 10.

- ISNARD, C. (1982) : "Premier cycle : les marionnettes en cours de langue... maternelle ou étrangère ?", in : *La Brèche*, n° 76, p. 8.
- JANOT, A. (1974) : "Correspondance adultes LILLE - ROTTERDAM", in : *La Brèche*, n° 4, pp. 8 - 9.
- JANOT, M. (1979) : "Premier semestre de seconde en anglais", in : *La Brèche*, n° 45, pp. 17 - 18.
- JANOT, M. (1982) : "<News of the day> - expression orale à partir de l'actualité", in : *L'Éducateur*, n° 10, p. 9.
- JONES, B. D. (1983) : "Contact sans voyage", in : H. BOLTE / W. HERRLITZ (s. 1. dir. d.) (1983) : *Lernen im Fremdsprachenunt. Berichte aus alternativen Lernkonzepten*, Universitat Utrecht, pp. 162 - 190.
- KOLBINGER, U. (1983) : "Der freie Text im Fremdsprachenunterricht, eine Möglichkeit", in : BOLTE, H. / HERRLITZ, W. (s. 1. dir. d.) (1983) : *Lernen im Fremdsprachenunterricht. Berichte aus alternativen Lernkonzepten*, Universitat Utrecht, pp. 146- 151.
- KUHS, K. (1982) : "Ausländische Schüler schreiben Texte", in : *Deutsch lernen*, n° 2, pp. 3 - 38.
- LARANJEIRA, M. / LAUNAY, M. (1976) : "Le français instrumental à l'université de Sao-Paulo", in : *Le C.R.E.U.*, n° 1, pp. 9 - 12.
- LAUNAY, M. (1976) : "Théorie et pratique du nouveau discours de la méthode", in : *Le C.R.E.U.*, n° 1, pp. 17-21.
- LAUNAY, M. / UEBERSCHLAG, R. (1975) : "En visite à l'Université de Sao-Paulo : Freinet ou l'anti-amphi", in : *L'Éducateur*, n° 13, pp. 5 - 10.
- LES DOSSIERS PEDAGOGIQUES DE L'ÉDUCATEUR (1973), [sans n°] : Dossier Langues.
- LE BESNERAIS, G. (1970) : "Journal scolaire en grec (troisième trimestre de 4e)", in : *L'Éducateur*, n° 2.
- LE BESNERAIS, G. (1981) : "Etre accueilli à Amsterdam, à Heidelberg... par des amis parlant français", in : *La Brèche*, n° 67/68, p. 20.
- LEMAITRE, C. (1974) : "L'anglais au CET", in : *La Brèche*, n° 3, pp. 14 - 19.
- LEONHARDT, J. (1982) : "Try it, don't you miss it! Englisch in der Hauptschule", in : *Fragen und Versuche*, n° 17, p. 52.
- LI VOLSI, A. / SIGNORINI, C. (1976) : "Deux témoignages sur les cours à l'institut de Psychologie", in : *Le C.R.E.U.*, n° 1, pp. 46-47
- LOURDES RODRIGUEZ, M. de 1976) : "Une expérience de démarrage la faculté de médecine", in : *Le C.R.E.U.*, n° 1, pp. 48 - 51.
- MABUCHI, N.A. (1976) : "Une année de français à l'école polytechnique", in : *Le C.R.E.U.*, n° 1, pp. 42 - 45.
- MACHE, M.T. (1978) : "Vivre et apprendre une langue", in : *La Brèche*, n° 36, pp. 27 - 28.
- MACHE, M.T. (1979 a) : "Commentaires et réactions", in : *La Brèche*, n° 45, pp. 18 -19.
- MACHE, M.T. (1979 b) : "Vivre l'anglais en 6e", in : *La Brèche*, n° 51, p. 28.
- MARIN, L. (1984) : "Si j'étais une grand-mère non francophone", in : *L'Éducateur*, n° 4, pp. 22 - 23.
- MAROIS, R. (1975) : "Correspondance scolaire internationale", in : *La Brèche*, n° 11, pp. 22 -24.
- MAROIS, R. (1979) : "Que signifie le voyage - échange ou : questions posées à notre <établissement>", in : *La Brèche*, n° 51, pp. 2 - 5.
- MAROIS, R. (1981) : "<Echanger avec des Français ?> se disent les Anglais <Pourquoi ?>", in : *La Brèche*, n° 67/68, pp. 15 - 16.

- MISLIN, B. (1981) : "Freinet-Padagogik und Auslnderkinder", in : *Auslnderkinder Fortbildung, Schule Sozialpddagogik*, n° 5, pp. 66 - 74.
- MOREL, E. (1977 a) : "La casse mobile", in : *La Brèche*, n° 32, p. 20.
- MOREL, E. (1977 b) : "Le fichier dans ma classe", in : *La Brèche*, n° 32, pp. 22 - 23.
- MOREL, E. (1978) : *Interview avec Jean Poitevin à Talence les 16 et 17 mai 1978*, manuscrit non publié.
- MOREL, E. (1979) : "Trois expériences de contact avec une langue étrangère inconnue", in : *La Brèche*, n° 47, pp. 27 - 29.
- MOREL, E. (1980) : "Jeux de langues - fiches de jeux", in : *La Brèche*, n° 56, pp. 27 - 28.
- MOREL, E. (1982) : "Second cycle : Anglais, soutien en seconde", in : *La Brèche*, n° 77, p. 3.
- MOREL, E / LE BOHEC, P. (1980) : "Expérience d'apprentissage naturel d'une langue", in : *La Brèche*, n° 55, pp. 9 - 11.
- MOREL, E. / POSLANIEC, M. (1977) : "<Simplicité> en anglais au premier cycle", in : *La Brèche*, n° 33/34, p. 21.
- MOREL, E. et al. (1977) : "Comment accueillir l'enfant pour apprendre l'anglais", in : *La Brèche*, n° 33/34, pp. 28 - 29.
- MULLER, B. D. (1982) : "Die Arbeitskartei. Ein alternatives Lehrmittel ?", in : *Triangle*, n° 2, pp. 127 - 145.
- MÜLLER, B. D. (1981) : "Handlungsorientierter Mediengebrauch. Grundlage für einen alternativen Deutschunterricht ?", in : *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 1981, pp. 166 - 185.
- NYS, C. (1982) : "Anglais : premier cycle. Travail en 3e", in : *La Brèche*, n° 74, p. 3.
- POISSON, D. et P. (1985) : "Bilinguisme naturel : facteur favorisant pour l'étude des langues", in : *L'Éducateur*, n° 9 / 10, pp. 217 - 18.
- POITEVIN, J. (1970) : "Un groupe d'élèves de terminale crée un jeu dramatique", in : *L'Éducateur*, n° 7/8, pp. 49 - 50.
- POITEVIN, J. (1972) : "Essai d'application des techniques Freinet à la classe de langue", in : *L'Éducateur*, n° 5.
- POITEVIN, J. (1973) : "Interview sur un voyage - échange au 2nd degré ou : que faire des 10%", in : *L'Éducateur*, n° 2, pp. 20 - 26.
- POITEVIN, J. (1975) : "Utilisation de la BT sonore <au sud de Londres>", in : *La Brèche*, n° 9, pp. 21-22.
- POITEVIN, J. (1979) : "Qu'est-ce que la méthode naturelle en langues vivantes ?", in : *La Brèche*, n° 53/54, pp. 4 - 5.
- POSLANIEC, M. (1975) : "Voyage - échange dans un C.E.S. à effectif semi-rural", in : *La Brèche*, n° 12, pp. 6 - 7.
- POSLANIEC, M. (1977) : "<Coopération> en anglais au premier cycle", in : *La Brèche*, n° 33/34, p. 21.
- POSLANIEC, M. (1977) : "Pour l'expression et son autonomie en anglais", in : *La Brèche*, n° 33/34, pp. 5 - 6.
- POSLANIEC, M. / BERTRAND, M. (1977) : "A propos de psychomotricité et apprentissage de l'anglais", in : *La Brèche*, n° 31, pp. 29 - 30.
- PREVOT, A. (1977) : "Le latin : pourquoi et comment in : *La Brèche*, n° 30, pp. 25 - 26.
- PREVOT, A. (1979) : "Fiches de latin vivant", in : *La Brèche*, n° 52, pp. 21 - 24.
- PREVOT, A. / GIBERT, R.M. (1981) : "Une correspondance en latin", in : *La Brèche*, n° 72, p. 6.
- RONNEAU, E. / ROUCAUTE, N. (1976) : "Le décloisonnement dans mes classes", in : *La Brèche*, n° 16, p. 8.

- ROUCAUTE, N. (1970) : "Expériences sur l'exposé dans l'enseignement des langues (espagnol) 2e cycle", in : *L'Educateur*, n° 11, pp. 22 - 24.
- ROUCAUTE, N. (1971) : "Correspondance scolaire en espagnol", in : *L'Educateur*, n° 2.
- ROUCAUTE, N. (1973) : "Une technique au service de l'expression libre en classe de langue", in : *les langues modernes*, n° 1, 1973, pp. 26 - 27.
- ROUX, J. (1985) : "Au service du désir d'apprendre", in : *les langues modernes*, n° 5, pp. 79-85.
- ROUX, J. / SALA VIN, A. (1977) : "Déblocage et création en espagnol", in : *La Brèche*, n° 30, p. 27.
- SALA, M. (1977) : "Démarrage en espagnol. Synthèse d'un cahier de roulement / espagnol en 75/76", in : *La Brèche*, n° 25, pp. 25 - 28.
- SALA, M. (1983) : "Pratiques et outils : commission Espagnol : sonothèque", in : *La Brèche*, n° 86, p. 8.
- SALA VIN, A. (1978) : "L'enseignement de l'espagnol : désirs et contraintes", in : *La Brèche*, n° 36, pp. 23 - 25.
- SANLIARD, A. (1968) : "Je fais le point", in : *Bulletin 2nd degre'*, février 1968.
- SAPIN, M. H. (1976) : "L'allemand au 2nd cycle, synthèse du cahier de roulement <Kudelbums>", in : *La Brèche*, n° 17, p. 8.
- SCHLEMMINGER, G. (1984 a) : *Réflexions à propos de l'enseignement d'une langue étrangère pour débutants*, manuscrit non publié, Université Bordeaux.
- SCHLEMMINGER, G. (1984 b) : "Der freie Text im Fremdsprachenunterricht (Deutsch als Fremdsprache)", in : *Fragen und Versuche* n° 28, pp. 52 - 69.
- SCHLEMMINGER, G. (1984 c) : "Überlegungen zu einem anderen Deutsch-Anfängerunterricht", in : MÜLLER, B. D. / NEUNER, G. (s. l. dir. d.) (1984) : *Praxisprobleme im Sprachunterricht*, München, Langenscheidt, pp. 123 - 140.
- SCHLEMMINGER, G. (1985 a) : "Deutsch-französische Familienchronik. Bericht eines deutsch-französischen Kursprojekts", in : *Fragen und Versuche*, n° 32, pp. 40 - 45
- SCHLEMMINGER, G. (1985 b) : "Der freie Text. Konzeption eines lehrbuchunabhängigen Fremdsprachenunterrichts", in : MÜLLER, B. D. (s. l. dir. d.) (1985) : *Textarbeit - Sachtext*, München, pp. 105 -147.
- SCHLEMMINGER, G. (1986) : "Radio selbst machen - in der Fremdsprache! Anregungen und Erfahrungen mit Deutschsendungen auf «Freien Radios» in Frankreich", in : *Neusprachliche Mitteilungen*, 1986, n° 2, pp. 91 - 94.
- SCHLEMMINGER, G. (1987) : "De l'innovation en didactique des langues à la réalité de l'enseignement", in : *Nouveaux Cahiers d'Allemand*, n° 1, pp. 56 - 76.
- SCHLEMMINGER, G. (1988) : *Etude des processus d'apprentissage de l'allemand à partir des textes libres de Nadine*, mémoire de maîtrise, Université de Bordeaux [résumé : "Beschreibung der Entwicklung eines individuellen Deutsch-Spracherwerbsprozesses am Beispiel des schriftsprachlichen Ausdrucks einer französischen Sonderschülerin an der Oberstufe" in : *Nouveaux Cahiers d'Allemand*, 1989, n° 4, pp. 391 - 403].
- SCHLEMMINGER, G. (1989 a) : "Une élève I.M.C. face à l'apprentissage d'une langue étrangère", in : *Bulletin des Etablissements médico-éducatifs*, n° 14, pp. 10 - 13.
- SCHLEMMINGER, G. (1989 b) : "Les cours d'allemand du secondaire : quelles répercussions peuvent-ils avoir sur des cours d'allemand à l'université ?", in : *Nouveaux Cahiers d'Allemand*, mars 1989, n° 1, pp. 63 - 75.
- SCHREITMÜLLER, A. (1988) : *Adjectives: Opposites*, Bremen, Padagogik-Kooperative.
- SCHREITMÜLLER, A. (1988) : *Englisch-Kartei 'Verb-Game'*, Bremen, Padagogik-Kooperative.
- SCHREITMÜLLER, A. (1988) : "Möglichkeiten für den Englischunterricht", in : *Fragen und Versuche*, n° 43, pp. 33 - 38.

- TIMMERMANS, G. (1981) : "Travail autonome de latin en seconde", in : *La Brèche*, n° 65, pp. 12 - 15.
- WITTE, H. (1981) : "Arbeitskartei für Auslander", in : *Fragen und Versuche*, n° 13, pp. 10 -

Bibliographie

- ABRAHAM, A. (1982) : *Le monde intérieur des enseignants*, Paris, E.A.P.
- AEBLI, H. (1951) : *Didactique psychologique. Application à la didactique de la psychologie de J. PIAGET*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- AKS - RUNDBRIEF n° 17 (1986) : *Autonomes Lernen und Fremdsprachenunterricht*.
- ALIX, C. / KODRON, C. (1986) : “Deux écoles, deux pays, deux langues : un projet, un thème, un apprentissage interculturel”, in : *Vers l'Education Nouvelle*, 1986,401, pp. 70 - 79.
- ALTVATER, E. / HUISKEN, F. (s. 1. dir. d.) (1971) : *Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors*, Erlangen, A. Hain.
- ALVAREZ, G. (1979) : “Le rôle des langues étrangères dans la formation scolaire” in : *Etudes de linguistique appliquée*, 1979, n° 35, pp. 49 - 57.
- ANZIEU, D. (1984) : *Le Groupe et l'inconscient*, Paris, Dunod.
- ANZIEU, D. / MARTIN, J. Y. (1968) : *La dynamique des groupes restreints*, Paris, P.U.F.
- APPEL, J. / SCHUMANN, J. / RÖSLER, D. (1983) : *Progression im Fremdsprachenunterricht*, Heidelberg, Groos.
- ARENS, H. (1969) : *Sprachwissenschaft. Der Gang ihrer Entwicklung von der Antike bis zur Gegenwart*, Frankfurt / Main, Fischer Athenäum [2 volumes],
- ARMANET, C. M. (1980) : “Towards student autonomy in learning of English as a Second Language at University Level”, in : *English Learning Teaching*, 1986,36, pp. 24 - 28.
- ARMANET, C. M. / OBESE - JECTY, K. (1984) : “Autonomy and the teaching of English at the University of Technology of Compiègne”, in : *IRAL*, 1984, n° 2, pp. 130 - 136.
- ASHER, J. A. (1977) : *Learning another Language through Actions*, Los Gatos, California.
- ASTOLFI, J. P. / DEVELAY, M. (1989) : *La didactique des sciences*, Paris, P.U.F., coll. Que sais-je ?
- AUTHIER, M. / HESS, R. (1981) : *L'analyse institutionnelle*, Paris, P.U.F., coll. Que sais-je?
- AVANZINI, G. (1975) : *La pédagogie au 20e siècle*, Toulouse, Privat.
- AVANZINI, G. (1987) : *Introduction aux sciences de l'éducation*, Toulouse, Privat [première édition : 1976],
- BACHELARD, G. (1938) : *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance* [réédition : 1972, Paris, J. Vrin],
- BACHELARD, G. (1953) : *Le matérialisme rationnel*, Paris, P.U.F.
- BACHELARD, G. (1971) : *Epistémologie. Textes choisis*, Paris, P.U.F.
- BACHMANN, C. H. (s. 1. dir. d.) (1981) : *Kritik der Gruppendynamik. Grenzen und Möglichkeiten sozialen Lernens*, Frankfurt / Main, Fischer.
- BAILLET, D. (1983) : *Freinetpraktisch*, Weinheim, Beltz.
- BALDEGGER, M. / MULLER, M. / SCHNEIDER, G. / NÀF, A. (1980) : *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*, Berlin, Langenscheidt
- BARKOWSKI, H. (1982) : *Kommunikative Grammatik und Deutschlernen mit ausländischen Arbeitern*, Königstein / Ts., Scriptor.
- BARKOWSKI, H. et al. (1982) : *Deutsch für ausländische Arbeiter. Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken*, Königstein / Ts., Scriptor.
- BARRÉ, M. (1995 / 1996) : *Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps 1896 - 1936*. Tome 1 (1995) : *Les années fondatrices*. Tome 2 (1996) : *Vers une alternative pédagogique de masse*, Mouans Sartoux, P.E.M.F.
- BARTENS, B. (1990) : *Achtung - fertig - Deutsch I*, Braunschweig, Westermann.

- BASSIS, H. (1978) : *Des maîtres pour une autre école. Former ou transformer ?*, Paris, Tournai, Casterman.
- BAUR, R. S. (1982 a) : "Die Suggestopadie in der Erwachsenenbildung", in : *Zielsprache Englisch*, 1982, 12, pp. 4 - 11.
- BAUR, R. S. (1982 b) : "Untersuchungen zum suggestopadischen Fremdsprachenunterricht", in : *Englisch Amerikanische Studien*, 1982, Heft 1/2, pp. 127 - 141.
- BAUR, R. S. (1979) : "Die Interiorisationstheorie GALPERINS und ihre Anwendung auf den Fremdsprachenunterricht", in : *Linguistische Berichte*, 1979, 61, pp. 68 - 87.
- BAUR, R. S. (1980) : "Ist Lernen Sprechfähigkeit ?", in : *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 1980, n° 15, pp. 66 - 111.
- BAUR, R. S. (1984) : "Die Psychopädagogische Variante der Suggestopadie (Psychopadie)", in : BAUER, H. L. (s. 1. dir. d.) (1984) : *Unterrichtspraxis und theoretische Fundierung in Deutsch als Fremdsprache : Dokumentation Dozentenausbildung, 1. Abschnitt : Materialien - Thesen - Reflexionen*, München, Goethe-Institut, pp. 291 - 304.
- BAUSCH, K.-R. / CHRIST, H. / HÜLLEN, W. / KRUMM, H.-J. (s. 1. dir. d.) (1989) : *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, Francke.
- BAUSCH, K.-R. / KASPER, G. (1979) : "Der Zweitsprachenerwerb : Möglichkeiten und Grenzen der großen Hypothese", in : *Linguistische Berichte*, 1979, 64, pp. 3 - 35.
- BAUSCH, K.-R. / KÖNIGS, F. (1983) : "Lernt oder erwirbt man Fremdsprachen im Unterricht ?", in : *Die neuen Sprachen*, 1983, n° 4, pp. 308 - 336.
- BAUSCH, K.-R. / KONIGS, F. (s. 1. dir. d.) (1986) : *Sprachlehrforschung in der Diskussion. Methodologische Überlegungen zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen, G. Narr.
- BAUSCH, K.-R. / CHRIST, H. / HÜLLEN, W. / KRUMM, H.-J. (s. 1. dir. d.) (1984) : *Empirie und Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 1. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen, G. Narr.
- BAUSCH, K.-R. et al. (1982 a) : *Arbeitspapiere der 1. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Bochum, Manuskript n° 17.
- BAUSCH, K.-R. et al. (1982 b) : *Das Postulat der Lernzentriertheit. Arbeitspapiere der 1. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Bochum, Manuskript n° 21.
- BAUSCH, K.-R. (s. 1. dir. d.) (1979) : *Beiträge zur Didaktischen Grammatik. Problème, Konzepte, Beispiele*, Königstein / Ts., Scriptor.
- BEAUVOIS-CHAHROUR, E. (1982) : *L'enseignement des langues vivantes en France dans l'enseignement secondaire public de 1863 - 1914*, thèse de 3e cycle, Université de Bordeaux.
- BECK, J. (1974) : *Lernen in der Klassenschule*, Reinbek, Rowohlt.
- BEHNE, N. (1985) : *Miteinander reden lernen. Sprechlernspiele im Unterricht*, München, Judicum.
- BELLOT, G. / BRUNET, J. (1989) : "La radio, moyen de communication en vraie grandeur", in : CLANCHÉ, P. / TESTANIERE, J. (s. 1. dir. d.) (1989) : *Actualité de la pédagogie Freinet. Actes du symposium tenu à l'Université de Bordeaux II (Département des Sciences de l'Education) les 26-27-28 mars 1987*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, pp. 251 - 258.
- BENDER, J. (1979) : *Zum gegenwärtigen Stand der Diskussion um Sprachwissenschaft und Sprachunterricht*, Frankfurt / Main, Diesterweg.
- BENNER, D. (1980) : "Das Theorie - Praxis - Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns", in : *Zeitschrift für Pädagogik*, 1980, n° 26, pp. 485 - 497.
- BERBAUM, J. (1989) : *Apprentissage et formation*, Paris, P.U.F., coll. Que sais-je ? [2e édition ; première édition : 1984].

- BERNBAUM, J. (1991) : "Problèmes méthodologiques posés par l'étude du mental ?" in : *Gestion mentale*, n° 1, juin 1991, pp. 33 - 56.
- BERTRAND, Y. (1983) : "Que faire pour accroître le temps de parole de chaque élève ?", in : *Nouveaux cahiers d'allemand*, 1983, n° 3, pp. 137 - 154.
- BESSE, H. (1974) : "Signes iconiques, signes linguistiques, in : *Langue française*, 1974, n° 24, pp. 27 - 55.
- BESSE, H. (1992) : *Méthodes et pratiques de manuels de langue*, Paris, Didier, Crédif.
- BESSE, H. / GALISSON, R. (1980) : *Pole'mique en didactique. Du renouveau en question*, Paris, Nathan, CLE international.
- BIALYSTOK, E. (1978) : "A theoretical model of second language learning", in : *Language Learning*, 1978, 28, pp. 69 - 93.
- BIALYSTOK, E. (1982) : "On the relation between knowing and using linguistic forms", in : *Applied Linguistics*, 1982, vol. 3, n° 3, pp. 181 - 206.
- BIALYSTOK, E. / SHARWOOD-SMITH, M. (1985) : "Interlanguage is not a State of mind: An evaluation of the construct for second-language acquisition", in : *Applied Linguistics*, 1985, vol. 6, n° 2, pp. 101 - 117.
- Bibliothèque de travail et de recherche* (1975) n° 9 -10 : Un maître, des enfants... plus tard.
- Bibliothèque de travail et de recherche* (1977) n° 25 : En 1977 des perspectives du tâtonnement expérimental.
- BIGEALT, J.-P. / TERRIER, G. (1975) : *Une école pour Œdipe. Psychanalyse et pratique pédagogique*, Toulouse, Privât.
- BIGEALT, J.-P. / TERRIER, G. (1978) : *L'illusion psychanalytique en éducation*, Paris, P.U.F.
- BION, W. R. (1987) : *Recherches sur les petits groupes*, Paris, P.U.F. [première édition : 1965 ; édition anglaise : 1961].
- BLANCHE, R. (1977) : *L'épistémologie*, Paris, P.U.F. [première édition : 1972].
- BLATCHFORD, C. H. (1976) : "The silent Way and Teacher Training", in : FANSELOW, J. F. / CRYMES, R. H. (s. 1. dir. d.) (1976) : *On TESOL '76*, Washington D. C., pp. 23 - 28.
- BLEYHL, W. (1982) : "Variationen über das Thema : Fremdsprachenmethoden", in : *Praxis des neu sprachlichen Unterrichts*, 1982, Heft 1 : 3 - 14.
- BLEYHL, W. (1984) : "Unorthodox approaches to foreign language methodology", in : KNIBBELER, W. / BERNARD, M. (s. 1. dir. d.) (1984) : *New approaches in Foreign Language Methodology, 15th A.I.M.A.V. Colloquium*, Nijmegen, pp. 146 - 169.
- BLEYHL, W. (1989) : "Sozialformen in alternativ geführtem Fremdsprachenunterricht", in : BAUSCH, K.-R. / CHRIST, H. / HÜLLEN, W. / KRUMM, H.-J. (s. 1. dir. d.) (1989) : *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, Francke, pp. 180 - 184.
- BOLTE, H. / HERRLITZ, W. (s. 1. dir. d.) (1983) : *Lernen im Fremdsprachenunterricht. Berichte aus alternativen Lernkonzepten*, Utrecht, Universitat Utrecht.
- BOLTON, S. (1987) : *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, Paris, Hatier, Crédif.
- BONNEAU, E. (1977) : "Didaktische und methodische Probleme im Unterricht des Französischen als späteinsetzende Fremdsprache, in : *Neusprachliche Mittelungen*, 1977, n° 4, pp. 215 - 220.
- BÖRNER, W. / VOGEL, K. (1976) : "Zum Verhältnis von wissenschaftlicher und pädagogischer Grammatik in der Fremdsprachenlehre", in : BÖRNER, W. / KIELHOFER, W. / VOGEL, K. (s. 1. dir. d.) (1976) : *Französisch lehren und lernen*, Kronberg / Ts. Scriptor, pp. 7 - 39.
- BÖRSCH, S. (1982) : *Fremdsprachenstudium - Frauenstudium ?*, Tübingen, G. Narr.

- BÔRSCH, S. (1985) : "Introperspective Methods in Research on interlanguage and intercultural Communication", in : BLUM-KULKA, S. / HOUSE-EDMONDSON (s. 1. dir. d.) (1985) : *Interlingual and Intercultural Communication*, Tübingen, G. Narr.
- BÔRSCH, S. (s. 1. dir. d.) (1987) : *Die Rolle der Psychologie in der Sprachlehrforschung*, Tübingen, G. Narr.
- BOUDON, R. (1973) : *L'inégalité des chances*, Paris, A. Colin.
- BOURDIEU, P. (1984) : *Homo academicus*, Paris, Edition de Minuit.
- BOURDIEU, P. / PASSERON, J.-P. (1970) : *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Edition de Minuit.
- BOYER, H. / RI VIERA, M. (1979) : *Introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, Nathan, CLE international.
- BREDELLA, L. / LEGUTKE, M. (s. 1. dir. d.) (1985) : *Schillermotivierende Methoden im Fremdsprachenunterricht Englisch*, Bochum, Kamp.
- BREITKREUZ, H. (1979) : "Zur sprachlichen Emanzipierung von Fremdsprachenlernen", in : HEUER, H. et al. (s. 1. dir. d.) (1979) : *Dortmunder Diskussion zur Fremdsprachendidaktik*, Dortmund, pp. 203 - 205.
- BRITISH COUNCIL (s. 1. dir. d.) (1981) : *Focus on the teacher : Communicative approaches to teacher training*, London.
- BRITISH COUNCIL (s. 1. dir. d.) (1982) : *ELT Documents 113 : Humanistic Approaches to language teaching : an empirical view*, London.
- BROWN, R. (1973) : *A first language*, Harvard, Harvard University Press.
- BRÜCK, H. (1978) : *Die Angst des Lehrers vor seinem Schiller*, Reinbek, Rowohlt.
- BRULIARD, L. / SCHLEMMINGER, G. (1996) : *Le mouvement Freinet : des origines aux années quatre-vingt*, Paris, L'Harmattan.
- BRUNNER, R. (1978) : *Lehrerverhalten*, Paderborn, UTB.
- BÜNTING, K.-D. (1970) : "Wissenschaftliche und pädagogische Grammatik (Sprachwissenschaft und Sprachlehre)", in : *Linguistische Berichte* 2, 1970, n° 5, pp. 73 - 82.
- BUSHMANN, R. W. / MADSON, H. S. (1976) : "A Description and Evaluation of Suggestopedia - A new Teaching Methodology", in : *TESOL* 1976: 29 - 4L.
- BUTZKAMM, W. (1973) : *Aufgeklärte Einsprachigkeit. Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht*, Heidelberg, Quelle & Meyer.
- BUTZKAMM, W. (1976) : "Methodenstreit und kein Ende. 10 Thesen zur Aufgeklärten Einsprachigkeit", in : *Praxis des neu sprachlichen Unterrichts*, 1976, 26, pp. 227 - 235.
- BUTZKAMM, W. (1977) : "Imitation und Kognition im Fremdsprachenunterricht", in : *Der fremdsprachliche Unterricht*, 1977, 43, pp. 3 - 10.
- BUTZKAMM, W. (1982) : "Rezeption vor Produktion - Zur Neugestaltung des Anfangsunterrichts", in : *Deutsch lernen*, 1982, n° 2, pp. 40 - 55.
- [C.A. de I.T.C.E.M.] (s. a.) : *Une école moderne, qui prépare les enfants d'aujourd'hui à prendre part au monde de demain... Tel est le projet de l'I.C.E.M.*, Nantes, I.C.E.M. [1994],
- CANDELIER, M. / DINARD, M. / HELMLING, B. / MACAIRE, D. / POITOU, J. / ROVEA, J. (1990) : *Guide Belin de l'enseignement de l'allemand*, Paris, Belin.
- CANDLIN, C.N. (1973) : "The Status of Pedagogical Grammars", in : CORDER, S.P. / ROULET, E. (s. 1. dir. d.) (1973) : *Theoretical linguistic Models in Applied Linguistic*, Paris, Bruxelles, pp. 55 - 64.
- CAPET, B. / DUMAS, J.-P. (1973) : "La place de la grammaire fonctionnelle dans la rénovation pédagogique de l'enseignement du français", in : *Pédagogie n°* 2-3, 1973, pp. 181 - 185.
- CARROLL, J. B. (1955) : *The study of Language*, Cambridge, Massachusetts (USA).

- CHAIX, P. / O'NEILL, C. (1978) : *Etude critique des modalités d'apprentissage autonome dans le domaine de l'acquisition des LV2*, St. Cloud, O.N.U. pour l'Education, Sciences & Culture.
- CHANTIER BT 2 (s. a.) Fais mois une BT 2, Mouans Sartoux, P.E.M.F.
- CHANTIER "LA PART DU MAÎTRE DANS LA PEDAGOGIE FREINET" (1977) : *Dossier de La Brèche*, 1977, n° 33 - 34, pp. 29 - 40.
- CHARLOT, B. (1976) : *La mystification pédagogique*, Paris, Payot.
- CHARLOT, B. / FIGEAT, M. (1979) : *L'école aux enchères*, Paris, Payot.
- CHASSANE, J. (1983) : *Les rois nus. Pour un nouveau statut de l'enfance*, Paris, Tournai, Casterman.
- CHEVALARD, Y. (1985) : *La transposition didactique*, Grenoble, La pensée sauvage.
- CHISS, J.-L. / FILLIOLET, J. / MAINGUENEAU, D. (1977) : *Linguistique française. Initiation à la problématique structurale* (2 vol.), Paris, Hachette.
- CHOMSKY, N. (1964) : *Categories and Relations in Syntactic Theory*, Cambridge, Massachusetts (USA).
- CHRIST, H. (1977) : "Didaktische Grammatik als kommunikative Grammatik, dargestellt am Beispiel der Grammatik von <Un niveau-seuil>", in : HUNFELD, H. (s. 1. dir. d.) (1977) : *Neue Perspektiven der Fremdsprachendidaktik. Eichstädter Kolloquium zum Fremdsprachenunterricht*, Kronberg / Ts., Scriptor, pp. 35 - 45.
- CIFALI, M. (1994) : *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, P.U.F.
- CIFALI, M. / MOLL, J. (s. 1. dir. d.) (1985) : *Pédagogie et psychanalyse*, Paris, Dunod.
- CIRCUREL, F. (1984) : "La construction de l'interaction didactique", in : *Etudes de linguistique appliquée*, 1984,55, pp. 47 - 56.
- CLANCHÉ, P. (1975) : *Le texte libre : Essai de lecture textuelle. Comparaison avec quelques techniques projectives*, thèse de 3ème cycle, Université de Bordeaux II.
- CLANCHÉ, P. (1976) : *Le texte libre. Ecriture des enfants*, Paris, Maspéro.
- CLANCHÉ, P. (1982) : *L'évolution du texte libre à l'école élémentaire*, thèse d'Etat, Université de Bordeaux II.
- CLANCHÉ, P. (1988) : *L'enfant écrivain. Génétique et Symbolique du texte libre*, Paris, Le Centurion.
- CLANCHÉ, P. (1989) : "Méthode naturelle et méthode didactique : peut-on parler de transposition didactique dans la production des textes ?", in : CLANCHÉ, P. / TESTANIERE, J. (s. 1. dir. d.) (1989) : *Actualité de la pédagogie Freinet. Actes du symposium tenu à l'Université de Bordeaux II (Département des Sciences de l'Education) les 26-27-28 mars 1987*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, pp. 157 -168.
- CLANCHÉ, P. / TESTANIERE, J. (s. 1. dir. d.) (1989) : *Actualité de la pédagogie Freinet. Actes du symposium tenu à l'Université de Bordeaux II (Département des Sciences de l'Education) les 26-27-28 mars 1987*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux.
- CLANCHÉ, P. / DEBARBIEUX, E. / TESTANIERE, J. (s. 1. dir. d.) (1994) : *La Pédagogie Freinet, mises à jour et perspectives*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux.
- COHEN, A. D. / HOSENFELD, C. (1981) : "Some Uses of Mentalistic Data in Second Language Research", in : *Language Learning*, 1981, JI, pp. 285 - 313.
- COHN, R. C. (1983) : *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion*, Stuttgart, Klett Cotta.
- COLLECTIF (1985) : "Vers la formation de monographie", in : *Traces de faïres*, 1985, n° 1, pp. 71 - 79.
- COLLECTIF I.C.E.M. (1976) : *La pédagogie Freinet par ceux qui la pratiquent - malgré tout*, Paris, Maspéro.
- COLLECTIF I.C.E.M. PEDAGOGIE FREINET (1979) : *Perspectives d'éducation populaire*, Paris, Maspéro.

- COLLECTIF I.C.E.M. PEDAGOGIE FREINET (1980) : *Pour une méthode naturelle de lecture*, Paris - Tournai, Casterman.
- COLLECTIF I.C.E.M. PEDAGOGIE FREINET (1982) : *Invitation au poème. Dans la vie de la classe, la poésie*, Paris - Tournai, Casterman.
- COLLECTIF I.C.E.M. PEDAGOGIE FREINET (1984 a) : *Ecole sous surveillance. L'inspection en question*, Paris, Syros.
- COLLECTIF I.C.E.M. PEDAGOGIE FREINET (1984 b) : *Histoire partout, géographie tout le temps*, Paris, Syros.
- COLOMBIER, C. / MANGEL, G. / PERDRIAUT, M. (1984) : *Collèges : faire face à la violence*, Paris, Syros.
- Coopération pédagogique* (1988) : Répertoire des articles de L'Éducateur (1980 - 1987), supplément au n° 12, janvier 1988.
- CORDER, S. P. (1974) : "Pedagogical Grammars or the Pedagogy of Grammar ?", in : CORDER, S.P. / ROULET, S., (s. l. dir. d.) (1974) : *Linguistic Insights in Applied Linguistics*, Paris / Brüssel, pp. 167 - 173.
- COTINAUD, O. (1976) : *Groupe et analyse institutionnelle*, Paris.
- CURRAN, C. A. (1976) : *Counselling Learning in Second Languages*, Apple River, III.
- DABENE, L. (1984) : "Pour une taxonomie des opérations métacommunicatives en classe de langue", in : *Etudes de linguistique appliquée*, 1984, 55, pp. 39 - 46.
- DALGALIAN, G. / LIEUTAUD, S. / WEISS, F. (1981) : *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*, Pbris, Nathan, CLE international.
- DARMSTÄDTER FREINETGRUPPE (1991) : *Lesekartei*, Bremen, Padagogik-Kooperativ [4e édition],
- DEBARBIEUX, E. (1990) : *La violence dans la classe*, Paris, E.S.F.
- DECHERT, H. W. (1989) : *Current trends in European Second Language Acquisition Research*, Clevedon, Multilingual Matters.
- DELCOS, M. / BESNERAIS, G. de (1983) : *Croc'Odile 15. crocodile ! : ou pour une méthode relationnelle de lecture - écriture*, Paris - Tournai Casterman.
- DELOBBE, G. (1989) : "La pédagogie Freinet : l'inversion du <champ pédagogique>", in : CLANCHÉ, P. / TESTANIERE, J. (s. l. dir. d.) (1989) : *Actualité de la pédagogie Freinet. Actes du symposium tenu à l'Université de Bordeaux II (Département des Sciences de l'Éducation) les 26-27-28 mars 1987*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, pp. 169 - 176.
- DELPHIN, M. (1979) : *Individualisation et programmation de l'enseignement des langues aux adultes*, thèse de 3e cycle, Université de Grenoble.
- DENECKE, W. (s. l. dir. d.) (1981) : *Gruppenarbeit als kritisch-kommunikative Unterrichtspraxis*, Hannover.
- DERRIEN, C. (1995) : *Le réseau télématique "Freinet". Dynamique communicationnelle de classe en innovation 1985 -1994*, thèse d'université, Sciences de l'éducation, Université de Caen.
- Deutsche Grammatik in Frage und Antwort. Eine Wiederholungskartei* (1980), München, Langenscheidt.
- DHORITY, L. (1986) : *Moderne Suggestopädie. Der ATC-Ansatz ganzheitlichen Lehrens und Lernens*, Bremen.
- DICKERSON, L. (1975) : "The Learners Interlanguage as a System of Variable Rules", in : *TESOL-Quarterly*, 1975, p. 401 - 407.
- DICKERSON, L. / CARVER, D. (1981) : "Autonomie, apprentissage autodirigé et domaine affectif dans l'apprentissage des langues", in : *Etudes de linguistique appliquée*, 1981, n° 41, pp. 39 - 63.

- DIETRICH, I. (1979 a) : "Die mögliche Bedeutung alternativer Unterrichtskonzepte für den schulischen Fremdsprachenunterricht", in : *Unterrichtswissenschaft*, 1979, n° 4, pp. 357 - 365.
- DIETRICH, I. (1979 b) : *Kommunikation und Mitbestimmung im Fremdsprachenunterricht*, Königstein / Ts., Scriptor [2ème édition]
- DIETRICH, I. (1982 a) : *Politische Ziele der Freinet-Bewegung*, Weinheim, Beltz [traduction de : COLLECTIF I.C.E.M. PEDAGOGIE FREINET (1979) : *Perspectives d'éducation populaire*, Paris, Maspéro].
- DIETRICH, I. (1982 b) : "Alternative Fremdsprachen-Lehrmethoden - eine perspektive für interkulturelles Lernen ?" in : *Triangle*, 1982, n° 2, pp. 52 - 69.
- DIETRICH, I. (1989 a) : "Alternative Methoden", in : BAUSCH, K.-R. / CHRIST, H. / HÜLLEN, W. / KRUMM, H.-J. (s. 1. dir. d.) (1989) : *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, Francke, pp. 159 -165.
- DIETRICH, I. (1989 b) : "Kritisch-pädagogische Gedanken zu <alternativen Methoden> - Friedenserziehung, eine Alternative im Fremdsprachenunterricht", in : MÜLLER, B. D. (s. 1. dir. d.) (1989) : *Anders lernen im Fremdsprachenunterricht. Expérimente aus der Praxis*, Berlin - München, Langenscheidt, pp. 11 - 27.
- DIETRICH, I. (1978) "Die Schule und ihre Kritiker. Verschiedene Positionen der Schulkritik", in : DIETRICH, I. et al. (1978) : *Schulverdrossenheit*, Königstein / Ts., Scriptor, pp. 13 - 95.
- DIETRICH, I. (1983) "Fremdsprachenlernen - alternativ ?", in : BOLTE, H. / HERRLITZ, W. (s. 1. dir. d.) (1983) : *Lernen im Fremdsprachenunterricht. Berichte aus alternativen Lernkonzepten*, Utrecht, Universitat Utrecht, pp. 423 - 434.
- DIETRICH, I. (1990) : "Die Botschaft vom sanften, leichten, erfolgreichen Lernen. Suggestopädie und Superlearning im Spiegel neuerer Veröffentlichungen", in : *Zeitschrift JÜR Fremdsprachenforschung*, 1990, 1, pp. 99 -115.
- DIETRICH, I. (1995) : *Handbuch der Freinet-Pädagogik*, Weinheim, Beltz.
- DÔRING, K. W. (1980) : *Lehrerverhalten: Théorie - Praxis - Forschung. Ein Lehrbuch*, Weinheim, Beltz.
- DUBREUIL, R. (1991) : "L'apprentissage du japonais en gestion mentale", in : *Gestion mentale*, n° 2, oct. 1991, pp. 176 - 186.
- DUFEU, B. (1982) : "Vers une pédagogie de l'être : la pédagogie relationnelle", in : *Die Neueren Sprachen*, 1982,82, pp. 267 - 289.
- DUFEU, B. (1983) : "La psychodramaturgie linguistique", in : *Le Français dans le Monde*, 1983, n° 175, pp. 36 - 45.
- DURKHEIM, E (1989) : *Education et sociologie*, Paris, P.U.F. [première édition : 1922],
- EDMONDSON, W. et al. (1982) : *Kommunikation : Lernen und Lehren. Berichte und Perspektive eines Forschungsprojekts*, Heidelberg.
- EHLICH, K. (1975) : "Thesen zur Sprechakttheorie", in : WUNDERLICH, D. (s. 1. dir. d.) (1975) : *Linguistische Pragmatik*, Wiesbaden, Athenäum, pp. 122 - 126.
- ENGEL, U. et al. (1981) : *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken DaF* (2 vol.), Heidelberg, J. Gross [première édition 1977].
- ERICSSON, K. A. / SIMON, H. A. (1980) : "Verbal Reports as Data", in : *Psychological Review*, 1980, 87, pp. 215 - 251.
- Etudes de linguistique appliquée* (1976) n° 27 : Approches d'un français fonctionnel.
- Etudes de linguistique appliquée* (1979), n° 35 : L'autonomie en apprentissage d'une langue étrangère.
- Etudes de linguistique appliquée* (1981), n° 41 : Autonomie dans l'apprentissage et apprentissage de l'autonomie.
- FÄRCH, C. / KASPER, G. (s. 1. dir. d.) (1983) : *Strategies in Interlanguage Communication*, London, Longman.

- FÆRCH, C. / KASPER, G. (s. 1. dir. d.) (1987) : *Introspection in Second Language Research*, Clevedon, Multilingual Matters.
- FATHMANN, A. K. (1979) : "The Value of Morphème Order Studies for Second Language Learning", in : *Working Papers in Bilingualism*, 1979, n° 18, pp. 179 - 199.
- FELIX, S. W. (1982) : *Psycholinguistische Aspekte des Zweitsprachenerwerbs*, Tübingen, G. Narr.
- FEUX, W. S. / WODE, H. (s. 1. dir. d.) (1983) : *Language Development at the Crossroad*, Tübingen, G. Narr.
- FLITNER, W. / KUDRITZKI, G. (s. 1. dir. d.) (1961) : *Die deutsche Reformpädagogik. Bd. 1: Die Pioniere der pädagogischen Bewegung*, Düsseldorf, Klett, Cotta.
- FUTNER, W. / KUDRITZKI, G. (s. 1. dir. d.) (1962) : *Die deutsche Reformpädagogik. Bd. 2: Ausbau und Selbstkritik*, Düsseldorf, Klett, Cotta.
- FREINET, C. (1928) : *Plus de manuels scolaires*, St. Paul, Editions de l'imprimerie à l'Ecole.
- FREINET, C. (1930) : *Plus de manuel scolaire*, Boulogne, Ferrary.
- FREINET, C. (1949) : *Brevet et chefs-d'œuvre*, Cannes, C.E.L., coll. Brochures d'Education Nouvelle Populaire n° 42.
- FREINET, C. (1951) : *Si la grammaire était inutile*, Cannes, C.E.L., coll. Brochures d'Education Nouvelle Populaire n° 65.
- FREINET, C. (1952) : *La lecture par l'imprimerie à l'école*, Cannes, C.E.L., coll. Brochures d'Education Nouvelle Populaire n° 75.
- FREINET, C. (1962) : *La méthode naturelle de grammaire*, Cannes, C.E.L., coll. Bibliothèque de l'Ecole Moderne n° 17.
- FREINET, C. (1967) : *Le texte libre*, Cannes, CEL, coll. Bibliothèque de l'Ecole Moderne n° 3 (édition revue et augmentée) [première édition : 1960, Cannes, CEL, coll. Bibliothèque de l'Ecole Moderne, édition initiale : 1947, Cannes, CEL, coll. Brochures d'Education Nouvelle Populaire n° 252].
- FREINET, C. (1968) : *La méthode naturelle. T. 1 : L'apprentissage de la langue*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé [seconde édition : 1970],
- FREINET, C. (1968) : *La méthode naturelle. T. 2 : L'apprentissage du dessin*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- FREINET, C. (1968) : *Les plans de travail*, C.E.L., coll. Bibliothèque de l'Ecole Moderne n° 15.
- FREINET, C. (1971 a) : *Essai de psychologie sensible, tome 1 : Rééducation des techniques de vie ersatz, tome 2 : Acquisition des techniques de vie constructive*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé [première édition : 1950].
- FREINET, C. (1971 b) : *La méthode naturelle. T. 3 : L'apprentissage de l'écriture*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- FREINET, C. (1975) : *La méthode naturelle* (3 vol.), Verviers, Marabout.
- FREINET, C. (1975) : *Les techniques Freinet de l'Ecole moderne*, Paris, A.Collin, Coll. Bourrelrier n° 326 [7e édition ; première édition : 1964].
- FREINET, C. (1976 a) : *L'expérience tâtonnée*, Cannes, C.E.L., Bibliothèque de travail et de recherche, 1976, n° 18-19, [première édition : 1948, Cannes, CEL, coll. Brochures d'Education Nouvelle Populaire n° 36].
- FREINET, C. (1976 b) : *Pour l'école du peuple*, Paris, Maspéro.
- FREINET, C. (1978) : *L'éducation du travail*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé [5e édition ; première édition : 1949, Paris, Ophrys].
- FREINET, C. (1994) : *Les œuvres pédagogiques* (2 tomes), Ed. Seuil, Paris.
- FREINET, E. (1951) : *La part du maître*, Cannes, CEL, coll. Brochures d'Education Nouvelle Populaire n° 59.

- FREINET, E. (1963) : *Quelle est la part du maître ? Quelle est la part de l'enfant ?*, Cannes, C.E.L., coll. Bibliothèque de l'Ecole Moderne n° 24.
- FREINET, E. (1966) : *La part du maître. Huit jours de classe*, Cannes, CEL, coll. Brochures d'Education Nouvelle Populaire n° 40/41.
- FREINET, E. (1975) : *L'école Freinet, réserve d'enfant*, Paris, Maspéro.
- FREINET, E. (1981) : *Naissance d'une pédagogie populaire*, Paris, Maspéro [première édition : 1949].
- FREINET-GRUPPE IM GOETHE-INSTITUT (1995) : *Lesekartei (Anfänger und Schwierigkeitsstufe 1)*, Paris, Goethe-Institut [version expérimentale].
- FREUDENSTEIN, R. (1982) : "Die 'aufgeklärte Zweisprachigkeit' - oder : die verkannte Einsprachigkeit", in : *Neusprachliche Mitteilungen*, 1982,36, pp. 162 - 167.
- FREUDENSTEIN, R. (1986) : *Von der Kommunikationsfähigkeit zur kommunikativen Kompetenz*, Ismaning, Hueber.
- FRITZ, J. (1975) : *Gruppendynamisches Training in der Schule*, Heidelberg, J. Gross.
- FUNK-KOLLEG (1973) : *Sprache. Eine Einführung in die moderne Linguistik*, Frankfurt / Main, Fischer (2 vol.).
- FURCK, D. L. (1969) : *Zur Theorie des Schule*, Weinheim, Beltz.
- GABAUDE, J.-M. / NOT, L. (s. 1. dir. d.) (1988) : *La pédagogie contemporaine*, Toulouse, Edition universitaires du Sud [première édition : 1972].
- GALISSON, R. (1980) : *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*, Paris, Nathan, CLE International.
- GALISSON, R. (1983) : *La suggestion dans l'enseignement. Histoire et enjeu d'une pratique tabou*, Paris, Nathan, CLE international.
- GALISSON, R. / COSTE, D. (1976) : *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.
- GALISSON, R. et al. (1980) : *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères*, Paris, Nathan, CLE International.
- GALLAGHER, R. M. (1973) : *An Evaluation of a Counselling-Community Learning Approach to Foreign Language teaching or Counselling - Learning Theory Applied to Foreign Language Learning, Final Report*, ERIC-Publication.
- GALPERIN, J. P. (1969) : "Die Entwicklung der Untersuchungen über die Bildung geistiger Operationen", in : HIEBSCH, H. (s. 1. dir. d.) (1969) : *Ergebnisse der sowjetischen Psychologie*, Berlin, Volk und Wissen, pp. 367 - 405.
- GALPERIN, J. P. (1974) : *Problème der Lerntheorie*, Berlin, Volk und Wissen.
- GANAC'H, D. (1987) : *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Hatier, Crédif.
- GARNIER, P. (1979) : "L'enseignement de l'allemand : manuels et méthodes depuis 1900", in : *Cahiers d'allemand* 15,1979, pp. 3 - 41.
- GASS, S. M. / MADDEN, C. G. / PRESTON, D. / SELINKER, L. (1989) : *Variation in Second language acquisition*, Clevedon, Multilingual Matters.
- GATBONTON, E. (1977) : *Patterned Phonetic Variability in Second Language Speech*, Mimeo.
- GATTEGNO, C. (1972) : *Teaching foreign languages in Schools : The Silent Way*, New York.
- GATTEGNO, C. (1976) : *The commonsense of teaching foreign languages*, New York.
- GAUDIG, H. (1921) : *Didaktische Praludien*, Leipzig [2e édition].
- GAUTHIER, A. (1981) : *Opérations énonciatives et apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire*, Paris, Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public.

- GENESE DE LA COOPERATIVE [s.a.] : *Écrire à qui ? Pourquoi ? Quand ? Écrire quoi ? Avec quoi ?* [texte polycopié, datant de 1984, distribué lors des formations].
- GERNER, B. (1981) : *Lehrer sein heute, Erwartungen, Steréotypé, Prestige*, Darmstadt, Wiss. Buchgesellschaft.
- GEUSS, U. / HÖVEL, W. (1996) : *Schreiblandschaften - Mindscapes*, Bremen, Padagogik-Kooperative.
- GIACCOBE, J. (1992) : *Acquisition d'une langue étrangère ; cognition et interaction*, Paris, CNRS Editions.
- GILL, P. (1972) : "Zur Verwendung arbeitsschulischer Methoden im modernen Unterricht lebender Fremdsprache", in : *Die neuen Sprachen*, 1972, n° 1, pp. 37 - 47.
- GIORDAN, A. / DE VECCHI, G. (1987) : *Les origines du savoir*, Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé.
- GLAHN, E. (1980) : "Introspection as a methods of Elicitation in Interlanguage Studies", in : *The International Studies Bulletin Utrecht*, 1980, n° 5, pp. 119 - 123.
- GOEBEL, R. (1979) : *Lernen mit Spielen. Lernspiele für den Unterricht mit ausländischen Arbeitern*, Frankfurt, Deutscher Volkshochschulverband.
- GOEBEL, R. (1981) : *Verschiedenheit und gemeinsames Lernen. Kooperative Binnendifferenzierung im Fremdsprachenunterricht*, Königstein / Ts., Scriptor.
- GOEBEL, R. (1982) : "Alternative Methoden oder Methode der Alternativen ?", in : *Triangle*, 1982, n° 2, pp. 47-51.
- GOEPPERT, H.C. (s. 1. dir. d.) (1977) : *Sprachverhalten im Unterricht*, München.
- GOETHALS, M. (1977) : *Bibliography of Books and Aids for Creative Language Teaching*, Trier, L.A.U.T.
- GOETHE - INSTITUT (1982 a) : *Lehrwerkforschung - Lehrwerkkritik DaF. Werkstattgespräche*, München.
- GOETHE - INSTITUT (1982 b) : *Pariser Werkstattgespräche : Interaktion im Fremdsprachenunterricht*, München.
- GOETHE - INSTITUT (1983) : *Interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachenverstehen*, Werkstattgespräche, München.
- GOETHE - INSTITUT (1984) : *Unterrichtspraxis und theoretische Fundierung in Deutsch als Fremdsprache*, München.
- GOETHE - INSTITUT (1985) : *Lernersprache. Thesen zum Erwerb einer Fremdsprache*, München.
- GOUGENHEIM, G. / MICHEA, R. / RIVENC, R. / SAUVAGEOT, A. (1956) : *L'élaboration de français fondamental. Etude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*, Paris, Didier.
- GOUIN, F. (1880) : *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*, Paris, Fichbacher.
- GRAEF, R. / PRELLER, R.-D. (s. 1. dir. d.) (1994) : *Lernen durch Lehren*, Rimbach, Verlag im Wald.
- GUTSCHOW, H. (1975) : "Die aufgeklärte Einsprachigkeit", in : *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 1975, n° 22, pp. 117 - 126.
- GUTTE, R. (1976) : *Gruppenarbeit: Théorie und Praxis des sozialen Lernens*, Frankfurt / Main.
- HÅKANSSON, G. (1986) : "Quantitative Aspects of Teacher Talk", in : KASPER, G. (s. 1. dir. d.) (1986) : *Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom*, Aarhus, University Press, pp. 83 - 98.
- HALLIDAY, M. A. K. (1973) : *Explorations in Functions of Language*, London.
- HÄNSEL, D. (1985) : *Handlungspieldrume. Portrit einer Freinet-Gruppe*, Weinheim, Beltz.

- HATCH, E. M. (1978) : "Acquisition of Syntax in a Second Language", in : RICHARDS, J. C. (s. 1. dir. d.) (1978) : *Understanding Second and Foreign Language Learning*, Rowley, Massachusetts (USA), pp. 34 - 70.
- HEGELE, I. / POMMERIN, G. (1983) : *Gemeinsam Deutsch lernen. Interkulturelle Spracharbeit mit ausländischen und deutschen Schülern*, Heidelberg, Quelle & Meyer.
- HELBIG, G. (1974) : *Geschichte der neueren Sprachwissenschaften*, Reinbek, Rowohlt.
- HELLBRUNN, R. / PAIN, J. (1987) : *Intégrer la violence*, Vigneux, Matrice.
- HEUER, H. / MÜLLER, R. M. (s. 1. dir. d.) (1973) : *Lehrwerkkritik - ein Neuansatz*, Dortmund.
- HEUPEL, C. (1973) : *Taschenwörterbuch der Linguistik*, München, List.
- HINKELMANN, K. G. (s. 1. dir. d.) (1986) : *Superlearning und Suggestopdie. Ausgewählte Aufsätze*, Bremen.
- HOLEC, H. (1981) : "A propos de l'autonomie. Quelques éléments de réflexion", in : *Etudes de linguistique appliquée*, 1981, n° 41, pp. 7 - 37.
- HÖVEL, W. (1987) : *Freie Texte selber schreiben in Deutsch und Englisch, Warum nicht?*, Mühlheim, Verlag Schulpraxis.
- HÖVEL, W. / VIERKÖTTER, O. / GEUSS, U. (1987) : *Warum nicht? Literatur handlungsorientiert (Sek. II)*, Mühlheim, Verlag Schulpraxis.
- HULLARD, C. (s. 1. dir. d.) (1988) : *De l'apprentissage de l'autonomie à l'autonomie de l'apprentissage en classe d'Allemand*, Grenoble, C.R.D.P. Grenoble.
- I.C.E.M. (1979 a) : "Répertoire des écrits de I.T.C.E.M.", in : *L'égouttoir. Bulletin I.C.E.M. Commission Formation*, sept. 1979, n° 5 (numéro spécial).
- I.C.E.M. (1979 b) : "Tâtonnement expérimental", in : MIALARET, G. (s. 1. dir. d.) (1979), *Vocabulaire de l'Education. Education et Sciences de l'Education*, Paris, P.U.F., pp. 422.
- IBANEZ, R. (1972) : "Deskriptive Grammatik und pädagogische Grammatik", in : *Linguistik und Didaktik*, 1972,3, Heft 9, pp. 58 - 62.
- IMBERT, F. (1987) : *La question de l'éthique dans le champ éducatif*, Vigneux, Matrice.
- JANITZA, J. (1989) : "Analyse raisonnée de trois conceptions didactiques de l'apprentissage - enseignement des langues", in : *Nouveaux cahiers d'Allemand*, 1989, n° 2, pp. 175 - 194.
- JANITZA, J. (1990) : "La recherche en didactique des langues. Quelques pistes méthodologiques", in : *Nouveaux cahiers d'Allemand*, 1990, n° 4, pp. 339 - 352.
- JARITZ, P. (1990) : *Sprachwissenschaft und Psychologie*, Osnabrück, Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, Beiheft n° 10.
- JENDROWIAK, H.W. / KREUZER, K. J. (1980) : *Lehrer zwischen Angst und Auftrag*, Düsseldorf, Schwann.
- JÖRG, H. (1989) : *So macht Schule Freunde, Freinet-Pädagogik in Texten, Dokumenten und Bildern*, Wolfsburg, Immenverlag [première édition : 1985].
- KAËS, R. / ANZIEU, D. / THOMAS, L. V. (1979) : *Fantasma et formation*, Paris, Dunod [première édition : 1975].
- KAHRMANN, B. (1979) : "Kommunikation durch Frageinduktion ?" in : HEUER, H. et al. (s. 1. dir. d.) (1979) : *Dortmunder Diskussion zur Fremdsprachendidaktik*, Dortmund, pp. 209 - 213.
- KARBE, U. (1981) : "Sprachakttheorie und ihre intentionale Umsetzung in der Fremdsprachendidaktik", in : *Deutsch als Fremdsprache*, 1981, n° 2, pp. 88 - 95.
- KASPER, J. (1991) : *Schreib los! Bildimpulse für freie Schülertexte*, Köln, Pädagogisches Atelier Kaleidoskop.
- KÄSTLE, O. (1975) : "Sprache und Herrschaft", in : WUNDERLICH, D. (s. 1. dir. d.) (1975) : *Linguistische Pragmatik*, Wiesbaden, Athenäum, 127 - 143.

- KINGET, M. / ROGERS, C. R. (1962) : *Psychothérapie et relations humaines*, Nauwelaerts, Louvain.
- KLEINCLAUS, P. (1995) : "Quelle langue régionale pour l'Alsace ?" in : *Nouveaux Cahiers d'Allemand*, 1995, n° 3, pp. 251 - 258.
- KLEPPIN, K. (1980) : *Das Sprachlernspiel im Fremdsprachenunterricht. Untersuchungen zum Lehrer- und Lernverhalten in Sprachlernspielen*, Tübingen, G. Narr.
- KNAPP - POTTHOFF, A. / KNAPP, K. (1982) : *Fremdsprachenlernen und -lehren*, Stuttgart, Kolhammer.
- KNAPP, K. (1980) : *Lehrsequenzen für den Zweitsprachenerwerb*, Braunschweig.
- KNIBBELER, W. (1986) : *The Explorative-Creative Way : Evaluation of a humanistic Language Teaching Model*, Nijmegen.
- KNIBBELER, W. / BERNARD, M. (s. 1. dir. d.) (1984) : *New approaches in Foreign Language Methodology, 15th A.I.M.A.V. Colloquium*, Nijmegen.
- KODRON, C. (s. 1. dir. d.) (1995) : *Echanges scolaires multilatéraux et interculturels. Propositions pour une formation d'opérateurs d'échanges*, Luxembourg, Ministère de l'Education Nationale.
- KOITA, C. (s. 1. dir. d.) (1977) : *Freinet-Pädagogik*, Berlin, Basis Verlag.
- KOORDINATIONS GREMIUM IM DFG-SCHWERPUNKT "SPRACHLEHR-FORSCHUNG" (s. 1. dir. d.) (1977) : *Sprachlehr- und Sprachlernforschung: Eine Zwischenbilanz*, Königstein / Ts., Scriptor.
- KOORDINATIONS GREMIUM IM DFG-SCHWERPUNKT "SPRACHLEHR-FORSCHUNG" (s. 1. dir. d.) (1983) : *Sprachlehr- und Sprachlernforschung: Begründung einer Disziplin*, Tübingen, G. Narr.
- KRAMSCH, C. (1984 a) : *Interaction et discours dans la classe de langue*, Paris, Hatier.
- KRAMSCH, C. (1984 b) : "Interactions en classes de langue : l'état de la recherche", in : *Etudes de linguistique appliquée*, 1984, 55, pp. 57 - 67.
- KRAMSCH, C. (1985 a) : *Towards Process-orientes Learning in Foreign Language Classrooms*, manuscrit polycopié. ;*
- KRAMSCH, C. (1985 b) : *Classroom interaction and Discours options*, manuscrit polycopié.
- KRASHEN, S. D. (1977 a) : "The Monitor Model for Adult Second Language Performance" in : BURT, M.K. / DULAY, M. / FINOCCHIARIO (s. 1. dir. d.) : (1977) : *Viewpoints on English as a Second Language*, New York, pp. 142 - 162.
- KRASHEN, S. D. (1977 b) : "Some issues relating to the monitor model", in : BROWN, H.D. / YORIO, C.A. / CRYMES, R.H. (s. 1. dir. d.) (1977) : *On TESOL '77*, Washington, pp. 144 - 158.
- KRASHEN, S. D. (1978 a) : "The monitor model for second language acquisition", in : GINGRAS (s. 1. dir. d.) (1978) : *Second language acquisition and foreign language teaching*, Arlington, Va., pp. 1 - 26.
- KRASHEN, S. D. (1978 b) : "Individual variation in the use of the monitor", in : RITCHIE, W.C. (s. 1. dir. d.) (1978) : *Second language acquisition research: Issues and implications*, New York, pp. 175 - 183.
- KRASHEN, S. D. (1981) : *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon Press.
- KRASHEN, S. D. / TERELL, T. D. (1983) : *The natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*, Oxford, Pergamon Press.
- KRASHEN, S. D. et al. (1977) : "Difficulty Order for Grammar Morphèmes for Adult Second Language Performers Using Free Speech", in : *TESOL-Quarterly*, 1977, 11, pp. 338-341.
- KRINGS, H.-P. (1986) : *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht. Eine empirische Untersuchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlernern*, Tübingen, G. Narr.

- KRUMM, H.-J. (1979 a) : “Welche Didaktik braucht der Fremdsprachenlehrer ?” in : BAUSCH, K.-R. (s. 1. dir. d.) (1979) : *Beiträge zur Didaktischen Grammatik. Problème, Konzepte, Beispiele*, Königstein / Ts., Scriptor, pp. 83 - 87.
- KRUMM, H.-J. (1979 b) : “Sprachunterricht und Sprachlehrforschung”, in : *Unterrichtswissenschaft*, 1979, n° 4, pp. 305 - 312.
- KRUMM, H.-J. (1979 c) : “Unterrichtsbezogene Kommunikationsanalyse”, in : GOETHE - INSTITUT (1979) : *Amsterdamer Werkstattgespräche : Lehr- und Lernmaterialentwicklung zur gesprochenen Sprache für Deutsch als Fremdsprache*, München, pp. 100 - 110.
- KRUMM, H.-J. (1979 d) : “Lehrertraining in der Ausbildung und Fortbildung von Fremdsprachenlehrern”, in : *Neusprachliche Mitteilungen*, 1979, pp. 66 - 70.
- KRUMM, H.-J. (1974) : “Fremdsprachenunterricht : Der Unterrichtsprozeß als Kommunikationssituation”, in : *Unterrichtswissenschaft*, 1974, n° 4, pp. 30 - 38.
- KRUMM, H.-J. (1977) : “Die Funktion der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht”, in : *Zielsprache Französisch*, 1977, n° 3, pp. 127 - 131.
- KRUMM, H.-J. (1981) : “Methodenlehre : Handlungsanweisungen für den Fremdsprachenlehrer”, in : ZAPP, F. J. / RAASCH, A. / HÜLLEN, W. (s. 1. dir. d.) (1981) : *Kommunikation in Europa, Probleme der Fremdsprachendidaktik in Geschichte und Gegenwart*, Frankfurt / Main, Langenscheidt, pp. 217 - 224.
- KRUMM, H.-J. (1982) : “Nur die Kuh gibt mehr Milch, wenn Musik erklingt. Plädoyer für eine Veränderung der Unterrichtskommunikation”, in : *Triangle*, 1982, n° 2, pp. 149 - 169.
- KRUMM, H.-J. (1973) : *Analyse und Training sprachlichen Lehrerverhaltens*, Weinheim, Beltz.
- KRÜPER, A. (1925) : *Die arbeitsunterrichtliche Ausgestaltung des neusprachlichen Unterrichts*, Frankfurt / Main, Diesterweg.
- KUHN, Th. S. (1970 a) : “Logic of Discovery or Psychology of Research ?”, in : LAKATOS, I. / MUSGAVE, A. (s. 1. dir. d.) (1970) : *Criticism and the Growth of Knowledge*, Cambridge, University Press, pp. 1-23.
- KUHN, Th. S. (1970 b) : “Réflexions on my Critics”, in : LAKATOS, I. / MUSGAVE, A. (s. 1. dir. d.) (1970) : *Criticism and the Growth of Knowledge*, Cambridge, University Press, pp. 231 - 278.
- KUHN, Th. S. (1969) : “Postscript”, in : KUHN, Th. S. (1969) : *The structure of Scientific Révolution*, University of Chicago Press (USA) [2e édition ; traduction allemande in : WEINGART, P. (s. 1. dir. d.) (1972) : *Wissenschaftssoziologie I. Wissenschaftliche Entwicklung als sozialer Prozeß*, Frankfurt / Main, Fischer, pp. 287 - 319 ; traduction française : 1983],
- KUHN, Th. S. (1971) : “Anmerkungen zu Lakatos”, traduction de “Notes on Lakatos”, reproduite in : DIEDERICH, W. (s. 1. dir. d.) (1978) : *Beiträge zur diachronischen Wissenschaftstheorie*, Frankfurt / Main, Suhrkamp, pp. 120 - 134.
- KUHN, Th. S. (1983) : *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion [original (1962) : *The structure of Scientific Révolution*, University of Chicago Press (USA) ; traduction allemande (1967) : *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*],
- L'Éducateur* [s.a.] : Vie coopérative au second degré, n° 193/194.
- LA FORGE, P. (1971) : “Community Language Learning”, in : *Language Learning*, 1971, n° 21:45-61.
- LA GARANDERIE, A. de (1989 a) : *Défense et illustration de l'introspection*, Paris, Centurion.
- LA GARANDERIE, A. de (1989 b) : *Les profils pédagogiques*, Paris, Centurion [2e édition ; première édition : 1981].

- LA GARANDERIE, A. de (s. 1. dir. d.) (1991 a) : *Gestion mentale n° 1. Colloque d'Angers. La gestion mentale, voie vers l'autonomie*, Paris, Centurion.
- LA GARANDERIE, A. de (s. 1. dir. d.) (1991 b) : *Gestion mentale n° 2. Colloque d'Angers. La gestion mentale, voie vers l'autonomie*, Paris, Centurion.
- La Brèche (1977) n° 33-34 : Dossier : La part du maître dans la pédagogie Freinet.
- La Brèche (1978) n° 38-39 : Dossier : Des jeux pour animer un groupe.
- La Brèche (1978) n° 42 : "Les dossiers ouverts de La Brèche", pp. 28 - 32 [répertoire des articles publiés].
- La Brèche (1981) n° 67-68 : Dossier : Echanges... voyages... voyage-échange... voyage et change...
- LADO, R. (1969) : *Moderner Fremdsprachenunterricht*, München [en anglais (1964) : Language Teaching],
- LAFFITTE, R. (1985) : *Une journée dans une classe coopérative*, Paris, Syros.
- LAFOSSE, A. (1989) : "Télématique et école moderne : le défi relevé", in : CLANCHÉ, P. / TESTANIERE, J. (s. 1. dir. d.) (1989) : *Actualité de la pédagogie Freinet. Actes du symposium tenu à l'Université de Bordeaux II (Département des Sciences de l'Education) les 26-27-28 mars 1987*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, pp. 259 - 267.
- LANGOUET, G. (1979) : "Technologie de l'éducation et démocratisation de l'Enseignement : Deux méthodes d'enseignement des langues vivantes", in : *Etudes de linguistique appliquée*, 1979, n° 35, pp. 58 - 76.
- LANGUE FRANÇAISE (1979) n° 24 : Audio-visuel et enseignement du français.
- LARSEN-FREEMAN, D. E. (1975) : "The Acquisition of Grammatical Morphèmes by Adult ESL Students", in : *TESOL-Quarterly*, 1975, n° 9, pp. 409 - 419.
- LAUN, R. (1982) : *Freinet - 50 Jahre. Dokumente und Berichte aus 3 französischen Grundschulklassen*, Heidelberg, BVB Éditeur.
- LE BOHEC, P. (1968) : "La méthode naturelle d'apprentissage", in : *L'Éducateur*, 1968, n° 1, p. 6.
- LE BOHEC, P. (1977) : "Une grille sur un ski", in : *L'Éducateur*, 1977, n° 4, pp. 25 - 27 et n° 5, pp. 25 - 29.
- LE BOHEC, P. (1978) : "Une grille sur un ski" (suite), in : *L'Éducateur*, 1978, n° 1, pp. 38 - 40 et n° 9, pp. 35 - 36.
- LE BOHEC (s. a.) : *Rémi à la conquête du langage écrit. Désirs d'écrire d'un dyslexique*, manuscrit ronétypé.
- LE BOUEDEC, G. (1991) : "La recherche en gestion mentale. Repères épistémologiques", in : *Gestion mentale*, n° 1, juin 1991, pp. 71 - 95.
- Le Français dans le Monde (1983) : La classe de français autrement ? Humanistic approaches, Alternative Methoden, Didactiques non conventionnelles.
- LEHMANN, V. (1979) : "Schul- und Fachgrammatiken: Für eine differenzierte Konzeption der diaktischen Grammatik", in : *Neusprachliche Mitteilungen*, 1979, n° 1, 13-21.
- LÈMERY, J. (1967) : "Techniques Freinet et second degré", in : *Bulletin de la Société A.Binet, T. Simon*, 1967, n° 491, p. 1.
- LÈMERY, J. et al. (1981) : "Nous au second degré", in : *L'Éducateur*, 1981, n° 12, pp. 28 - 29.
- LÈMERY, J. / FABRE-MOULIN, C. / LEPETIT, M.-C. (s. a.) : *La communication dans l'expression libre*, Cannes, C.E.L., Bibliothèque de l'École Moderne, collection Documents de I.T.C.E.M. n° 8.
- LEONTIEV, A. A. (1974) : *Psycholinguistik und Sprachunterricht*, Stuttgart, Kohlhammer [édition russe : 1970],
- LEONTIEV, A. A. (1975) : *Psycholinguistische Einheiten und die Erzeugung sprachlicher Auflerungen*, Berlin, Volk und Wissen.

- LEONTIEV, A. A. (1976) : *Le développement du psychisme : problèmes*, Paris, Messidor, Editions sociales [édition russe : 1959 ; traduction allemande (1973) : *Probleme der Entwicklung des Psychischen*].
- LEONTIEV, A. A. (1983) : *Activité, conscience, personnalité*, Paris, Progrès [édition russe : 1969 ; traduction allemande (1971) : *Sprache - Sprechen - Sprechtaetigkeit*, Stuttgart, Kohlhammer].
- LEREDE, J. (1987) : *Sugge'rer pour apprendre*, Paris, Nathan, Clé international [première édition : 1983, Presses de l'Université de Quebec].
- Les Dossiers Pédagogiques de l'Edicateur* (1973) n° 80 : Comment démarrer en pédagogie moderne au 2e degré.
- Les Dossiers Pédagogiques de l'Edicateur* (1913) n° 82 : Exposés et débats au 2e degré.
- LEVY, G. / RUEFF, C. (1976) : *Enseignants à vous de choisir !*, Payot, Paris.
- LIST, G. (1981) : *Sprachpsychologie*, Stuttgart, Kohlhammer.
- LIST, G. (1986) : "Die Rolle der Psychologie in der Sprachlehrforschung", in : BÔRSCH, S. (s. 1. dir. d.) (1986) : *Die Rolle der Psychologie in der Sprachlehrforschung*, TUBingen, G. Narr, pp. 17 -36.
- LITTLEWOOD, W. (1981) : *Communicative Language Teaching : An Introduction*, Cambridge, University Press.
- LOZANOV, G. (1984) : *Suggestologie et éléments de suggestopédie*, Montréal, Ets. Sciences et Culture [première édition : 1971, Sofia ; traduction anglaise (1978) : *Suggestology and Outlines of suggestopedy*, New-York - London, Gordon and Breach].
- LUC, C. (1988) : "Les échanges oraux", in : EQUIPES DE RECHERCHE ARTICULATION ECOLE-COLLEGE LANGUES VIVANTES (1988) : *Teaching and Learning. Lehren und Lernen. Les langues vivantes en 6ème*, Paris, I.N.R.P., pp. 43 - 60.
- LÜHRS, K. (1986) : *Spracherwerb und Sprachlernen: Zum Nativismus in der modernen Zweitspracherwerbsforschung*, Köln, Pahl-Rugenstein.
- MAAS, U. (1974) : *Argumente fur die Emancipation von Sprachstudium und Sprachunterricht*, Frankfurt / Main, Fischer - Athenäum.
- MAAS, U. (1976) : *Kann man Sprache lernen ? Fur einen anderen Sprachunterricht*, Frankfurt / Main, Syndikat.
- MACHT, K. (1986 / 1987) : *Methodengeschichte des Englischunterrichts. Bd. 1 : 1800 - 1880, Bd. 2 : 1880 -1960*, Augsburg, Universitat Augsburg, Augsburgener I & I Schriften.
- MAISONNEUVE, J. (1984) : *La dynamique des groupes*, Paris, P.U.F., coll. Que sais-je ? [7e édition ; première édition : 1968].
- MANS, E. J. (1981) : "Joyful an Easy Language Learning oder: von der Reservekapazität der Fremdsprachen-Didaktik", in : *EAST*, 1981,2, pp. 258 - 266.
- MARCEL, C. (1867) : *L'étude des langues ramenée à ses véritables principes ou de l'Art de penser dans une langue étrangère*, Paris, Borrani.
- MARTIN, J. P. (1989) : "Quand les élèves font la classe...", *Le Français dans le Monde*, 1989, n° 224, pp. 51 - 55.
- MARTIN, J.-P. (1986) : *Zum Aufbau didaktischer Teilkompetenz beim Schiller*, TUBingen, G. Narr.
- MAUGER, G. / BRUEZIERE, M. (1971) : *Le français et la vie*, vol. 1, Paris, Hachette.
- MAZET, P. / LEOVICI, S. (s. 1. dir. d.) (1988) : *Penser - Apprendre, Les Colloques de Bobigny*, Paris, Eshel.
- MEHLER, J. / BERTONCINI, J. (1988) : "L'état initial et le constructivisme", in : MAZET, P. / LEOVICI, S. (s. 1. dir. d.) (1988) : *Penser - Apprendre, Les Colloques de Bobigny*, Paris, Eshel, pp. 51 - 73.

- MEHLER, J. / DUPOUX, E. (1988) : “De la psychologie à la science cognitive”, in : MAZET, P. / LÉBOVICI, S. (s. 1. dir. d.) (1988) : *Penser - Apprendre, Les Colloques de Bobigny*, Paris, Eshel, pp. 15 - 50.
- MIALARET, G. (1979) : *Vocabulaire de l'Education. Education et Sciences de l'Education*, Paris, P.U.F.
- MIALARET, G. (1987) : *La psycho-pédagogie*, Paris, P.U.F., coll. Que sais-je ?
- MIALARET, G. (1991) : *Les sciences de l'éducation*, Paris, P.U.F., coll. Que sais-je ? [5e édition ; première édition : 1976].
- MICHEL-VALETTE, S. (1991) : “Faciliter la compréhension et l'expression en langue”, in : *Gestion mentale*, n° 2, oct. 1991, pp. 28 - 39.
- MILLET, B. / PONTES, A. (1988) : *Pédagogie différenciée. Exercices à trois niveaux de difficulté*, Nancy, C.R.D.P. Nancy.
- MINDT, D. (1978) : “Problème des pragmalinguistischen Ansatzes in der Fremdsprachendidaktik”, in : *Die neuen Sprachen*, 1978, n° 2.
- MINUTH, C. (1993) : *Freies Schreiben im schülerorientierten Anfangsunterricht Französisch. Untersuchungen zur Lernertextproduktion*, thèse de 3e cycle, Sciences de l'éducation, Université libre de Berlin.
- MORILLE, A. (1991) : “Gestion mentale et neurosciences”, in : *Gestion mentale*, n° 1, juin 1991, pp. 99- 116.
- MOSKOWITZ, G. (1970) : *The Foreign Language Teacher Interacts*, Minneapolis.
- MOSKOWITZ, G. (1978) : *Caring and Sharing in the Foreign Language Classroom*, Massachusetts (USA), Newbury House.
- MÜLLER, B. D. (s. 1. dir. d.) (1988) : *Anders lernen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Experimente aus der Praxis*, München, Judicum.
- MUMMERT, I. (1984) : *Schiller mögen Dichtung auch in der Fremdsprache*, Frankfurt / Main, Lang.
- NERLICH, M. (s. 1. dir. d.) (1977) : *Kritik der Frankreichforschung*, Karlsruhe, Argument.
- NEUNER, G. / KRÜGER, M. / GREWER, U. (1981) : *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*, Berlin, Langenscheidt.
- NEUNER, G. (s. 1. dir. d.) (1986) : *Kulturkontraste im DaF-Unterricht*, München, Judicum.
- NOT, L. (s. 1. dir. d.) (1984) : *Une science spécifique pour l'éducation ?*, Toulouse, Services de Publication de l'Université de Toulouse - Le Mirail.
- OLENDORF, J. G. (1861) : *Neue Methode, eine Sprache in sechs Monaten lesen, schreiben und sprechen zu lernen*, Paris.
- OSTRANDER, S. / SCHROEDER, L. (1979) : *Superlearning. Die revolutionäre Lernmethode*, München.
- OURY, F. [s. a.] : *A partir des textes libres. Apprendre à écrire correctement*, texte photocopié.
- PAIN, J. (1992) : *Ecoles : Violence ou Pédagogie ?*, Vigneux, Matrice.
- PALMADE, G. (1983) : *Les méthodes en pédagogie*, Paris, P.U.F., coll. Que sais-je ? [12e édition ; première édition : 1953].
- PARREREN, VAN C. F. (1966) : *Lernprozefi und Lernerfolg*, Braunschweig.
- PETIT, J. (1985) : *De l'enseignement des langues secondes à l'apprentissage des langues maternelles*, Paris, Genève, Slatkine.
- PETIT, J. (1992) : “Les évolutions du concept de période critique dans l'acquisition des langues vivantes. Le paradigme de la perception catégorielle et continue”, in : *Nouveaux Cahiers d'Allemand*, 1992, n° 2, pp. 121 - 178.
- PETIT, M. (1974) : “L'enseignement des Langues vivantes dans les écoles Waldorf”, in : *les langues modernes*, 1974, n° 5/6, pp. 489 - 500.
- PIAGET, J. (1968) : *La formation du symbole chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Genève.

- PIAGET, J. (1969) : *Psychologie et pédagogie*, Paris, Denoël - Gonthier.
- PIAGET, J. (1970) : *L'épistémologie génétique*, Paris, P.U.F., coll. Que sais-je ?
- PIATON, G. (1974) : *La pensée pédagogique de Célestin Freinet*, Paris, Privât.
- PIEPHO, H. E. (1972) : "Geklarte Zweisprachigkeit" in : *Praxis des neu sprachlichen Unterrichts*, 1972, n° 2, pp. 213 - 221.
- POCHET, C. / OURY, F. / OURY, J. (1986) : *«L'année dernière, j'étais mort...» signé MILOUD*, Vigneux, Matrice.
- Pourquoi ? Comment ?* n° 8 (s. a.) : Le texte libre, Mouans Sartoux, P.E.M.F.
- PORQUET, M. / VIVES, R. (1974) : "Sur quatre méthodes audio-visuelles, essai d'analyse critique", in : *Langue française*, 1974,24, pp. 105 -125.
- PUREN, C. (1988) : *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan, CLE international.
- PUREN, C. (1994) : *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, Didier, C.R.E.D.I.F.
- RAASCH, A. (s. 1. dir. d.) (1983) : *Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, G. Narr.
- REIL F. (1983) : "Alternatives - nein Danke", in : *Neusprachliche Mitteilungen*, 1983,36, n° 3,'pp. 150 - 152.
- REISENER, H. (1978) : "15 Fragekomplexe zur Beurteilung von Lehrbüchern für den Fremdsprachenunterricht", in : *Der fremdsprachliche Unterricht*, 1978, n° 1, pp. 68 - 70.
- RESWEBER, J.-P. (1979) : *La philosophie du langage*, Paris, P.U.F., coll. Que sais-je ?
- RESWEBER, J.-P. (1988) : *Les pédagogies nouvelles*, Paris, P.U.F., coll. Que sais-je ? [2e édition ; première édition : 1986].
- REUHLIN, M. (1989 a) : *Histoire de la psychologie*, Paris, P.U.F., coll. Que sais-je ? [14e édition ; première édition : 1957].
- REUHLIN, M. (1989 b) : *Les méthodes en psychologie*, Paris, P.U.F., coll. Que sais-je ? [8e édition ; première édition : 1969].
- RICHARDS, J. C. / RODGERS, T. S. (1986) : *Approaches and Methods in Language Teaching. A description and Analysis*, Cambridge (USA).
- RICHARDS, J.C. (s. 1. dir. d.) (1978) : *Understanding Second and Foreign Language Learning*, Rowley, Massachusetts (USA).
- RICHTERICH, R. / WIDDOWSON, H.G. (s. 1. dir. d.) (1981) : *Description, présentation et enseignement des langues*, Paris, Crédif, Hatier.
- RINVOLUCRI, M. (1983) : "L'apprentissage communautaire des langues (Community Language Learning) ou : La véritable méthode d'apprentissage à la carte", in : *Le Français dans le Monde*, 1983, n° 175, pp. 46 - 50.
- RIVERS, W. M. (1976) : "Individualized Instruction and Cooperative Learning: some Theoretical Considérations", in : *Die neuen Sprachen*, 1976,75, pp. 408 - 432.
- ROBERTS, J. (1981) : "The Silent Way", in : *Zielsprache Englisch*, 1981, 11, n° 3, pp. 13 - 20.
- ROEDER, E. (1993) -*Lernkarussell*, Lichtenau-Scherzheim, Freiarbeit-Verlag.
- ROGERS, C. R. (1951) : *Client-centered Therapy*, Boston.
- ROGERS, C. R. (1966) : *Le développement de la personne*, Paris, Dunod.
- ROGERS, C. R. (1972) : *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod.
- ROGERS, C. R. / KINGET, G. M. (1966) : *Psychothérapie et relations humaines* (2 vol.), Paris, Publication universitaires Louvain [édition anglaise : 1954].
- RÔHRS, H. (1986) : *Schulen der Reformpädagogik heute*, Düsseldorf.
- RONDAL, J. A. (s. 1. dir. d.) (1985) : *Troubles du langage. Diagnostic et rééducation*, Liège, P. Mardaga.

- ROZES, H. (1991) : "Proposition pour l'intégration d'une règle de grammaire en anglais", in : *Gestion mentale*, n° 2, oct. 1991, pp. 104-116.
- SATTLER, C. (1972) : *Le français actif*, vol. 1, Berlin, Langenscheidt.
- SAUSSURE, F. de (1972) : *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot [publié en 1916 par A. SECHEHAYE/ C. BAILLY d'après le cours de F. de SAUSSURE entre 1907 et 1911, édition critique préparée par T. de MAURO],
- SCHEIBE, W. (1982) : *Die reformpädagogische Bewegung. Eine einflussreiche Darstellung*, Weinheim, Beltz [8e édition].
- SCHIFFLER, L. (1980 a) : *Interaktiver Fremdsprachenunterricht*, Stuttgart, Klett.
- SCHIFFLER, L. (1980 b) : "Suggestopadischer Fremdsprachenunterricht an unseren Schulen ?", in : *Neusprachliche Mitteilungen*, 1980, n° 4, pp. 245 - 252.
- SCHIFFLER, L. (1987) : "Suggestopadie und Superlearning - eine Methode für lemschwache Schiller ? Eine Darstellung der Erfahrung in deutschsprachigen Schulen", in : *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 1987, 34 : 83 - 88.
- SCHIFFLER, L. (1989) : *Suggestopadie und Superlearning - empirisch geprüft*, Stuttgart, Diesterweg [édition française (1992) : *La suggestopédie et le superlearning - Mise à l'épreuve statistique*, Paris, Didier Erudition].
- SCHLEMMINGER, G. (1990) : "L'analyse des erreurs d'un texte de l'élève", in : *Nouveaux Cahiers d'allemand*, mars 1990, n° 1, pp. 21 - 38.
- SCHLEMMINGER, G. (1993) : "Construction d'un outil de travail autonome dans l'apprentissage d'une langue : le fichier autocorrectif de grammaire", in : *Nouveaux Cahiers d'Allemand*, mars 1993, n° 11, pp. 75 - 93.
- SCHLEMMINGER, G. (1994 a) : *L'apprentissage guidé d'une langue étrangère : l'exemple de la pédagogie Freinet. Aspects historiques, systématiques et théoriques*, thèse de université, Sciences de l'éducation, Université de Bordeaux II.
- SCHLEMMINGER, G. (1994 b) : "Le fichier autocorrectif : quelques aspects historiques", in : *Le nouvel Educateur*, déc. 1994, n° 64, pp. 30 - 31.
- SCHLEMMINGER, G. (1995) : "La gestion .mentale, un outil pour un meilleur apprentissage des langues ?", in : *Cahier du C.R.E.L.O.* (publication du Centre de Recherche en Enseignement de Langues à Orsay), 1995, n° 1, pp. 38 - 57.
- SCHLEMMINGER, G. (1996) : *Bibliographie Freinet*, Nantes, Editions I.C.E.M. - Pédagogie Freinet, coll. Pratiques & Recherches n° 8, juin 1995.
- SCHLEMMINGER, G. (1995 c) : "L'enseignement des langues au défi de la tranposition didactique", in : *SPIRALE, Revue de Recherches en Education*, 1995, n° 16, pp. 147 - 169.
- SCHÖN, B. / HURRELMANN, K. (s. 1. dir. d.) (1979) : *Schulalltag und Empirie. Neuere Ansätze in der schulischen und beruflichen Sozialisationsforschung*, Weinheim, Beltz.
- SCHREIBWERKSTATT FÜR NEUE LESER UND SCHREIBER E. V. / PÄDAGOGIK-KOOPERATIVE E. V. (1995) : *Aller Anfang leicht gemacht*, Bremen, Pädagogik-Kooperative.
- SCHREITMÜLLER, A. (1988) : *Englisch-Kartei "Verb-Game"*, Bremen, Pädagogik-Kooperative.
- SCHREITMÜLLER, A. et al. (1988) : *Adjectives : Opposites*, Bremen, Pädagogik-Kooperative.
- SCHUSTER, D. et al. (1976) : *Suggestive, Accelerative Learning and Teaching : A Manual of Classroom Procedures based on the Lozanov Method*, ERIC-Publication.
- SCHWEITZER-SIMONET, A. (1917) : *Méthodologie des langues vivantes*, Paris.
- SCHWERTFEGER, I. C. (1977) : *Gruppenarbeit im Fremdsprachenunterricht*, Heidelberg, J. Gross.
- SCHWERTFEGER, I. C. (1980) : "Sozialformen im kommunikativen Fremdsprachenunterricht", in : *Der fremdsprachliche Unterricht*, 1980,53, pp. 8-21.

- SCHWERTFEGER, I. C. (1982) : "Alternative Methoden der Fremdsprachenvermittlung", in : *Triangle*, 1982, n° 2, pp. 15 - 43.
- SCHWERTFEGER, I. C. (1983) : "Alternative Methoden in der Fremdsprachenvermittlung für Erwachsene - Eine Herausforderung für die Schule ?", in : *Neusprachliche Mitteilungen*, 1983, n° 1 : 3 - 14.
- SCHWERTFEGER, I. C. (1984) : "Noch einmal : Alternative Methoden", in : *Neusprachliche Mitteilungen*, 1983, n° 1, pp. 37 - 38.
- SCHWERTFEGER, I. C. (1985) : *Sozialformen im Fremdsprachenunterricht*, München, Goethe - Institut.
- SELIGER, H. W. (1983) : "The Language Learner as Linguist: of Metaphors and Realities", in : *Applied Linguistics*, 1983, n° 4, pp. 179 - 191.
- SELINKER, L. (1972) : "Interlanguage", in : *IRAL*, 1972, n° 10, pp. 219 - 231.
- SOEFFNER, H. G. (s. 1. dir. d.) (1979) : *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*, Stuttgart, Metzler.
- SOLMECKE, G. (1985) : "Methodische Trends und ihre Rezeption in der Erwachsenenbildung", in : *Englisch Amerikanische Studien*, 1985, n° 2 : pp. 248 - 257.
- SOLMECKE, G. / BOOSCH, A. (1981) : *Affektive Komponenten der Lernerpersönlichkeit und Fremdsprachenerwerb*, Tübingen, G. Narr.
- SPOJAR, K. (1980) : *Lernziel 'Kommunikationsfähigkeit' und Interaktion im Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, G. Narr.
- STEINBRECHT, W. (1978) : "Ist Gruppenarbeit überlegen ?", in : *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 1978, n° 1, pp. 353 - 355.
- STEVICK, E. W. (1976) : *Memory, Meaning and Method*, Rowley, Massachusetts (USA).
- STEVICK, E. W. (1980) : *Way and Ways*, Rowley, Massachusetts (USA).
- STOCK, E. (1986) : "Les acquis de la psycholinguistique soviétique", in : *les langues modernes*, 1986, n° 2, pp. 37 - 39.
- TARONE, E. (1980) : "Communication strategies, foreign talk, and repair in interlanguage", in : *Language Learning*, 1980,30, pp. 417 - 431.
- TARONE, E. / FRAUENFELDER, U. / SELINKER, L. (1976) : "Systematicity / variability and stability / instability in interlanguage Systems, in : BROWN, H. D. (s.l. dir. d.) Papers in second language acquisition, *Language Learning*, 1976, Spécial Issue n° 4, pp. 93 - 134.
- TERELL, T. D. (1982) : "The natural Approach of Language Teaching : An Update", in : *Modern Language Journal*, 1982,66, pp. 121 - 132.
- TERELL, T. D. (1986) : "Acquisition in the Natural Approach : The Binding / Access Framework", in : *Modern Language Journal*, 1986,70, pp. 213 - 227.
- TIMM, J.-P. (s. 1. dir. d.) (1995): *Ganzheitlicher Fremdsprachenunterricht*, Weinheim, Deutscher Studien Verlag.
- THOMAS, L. (1981) : "Comment devenir un apprenant autonome : apprendre à apprendre par l'interaction", in : *Etudes de linguistique appliquée*, 1981, n° 41, pp. 86 - 101.
- TIBERGHEN, G. / ROULIN, J. L. / POLLIER, A. (1988) : "Changement permanent et permanence du changement", in : MAZET, P. / LEBOVICI, S. (s. 1. dir. d.) (1988) : *Penser - Apprendre*, Les Colloques de Bobigny, Paris, Èshel, pp. 75 - 105.
- TRIANGLE (1982) n° 2 : *Approches, Methodik, Enseignement*, Paris - München - Londres, Goethe-Institut - British Council - AUPELF.
- TRIM, J. L. M. et al. (1973) : *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, Strasbourg, Conseil d'Europe.
- ULICH, K. (1983) : *Schüler und Lehrer im Schulalltag. Eine Sozialpsychologie der Schule*, Weinheim, Beltz.

- VALLES - FERRER, P. (1989) : "L'expression libre pour l'acquisition des langues", in : *European Journal of Teacher Education*, 1989, vol. 12, n° 2, pp. 97 - 106.
- VIETOR, W. (1882) : *Der Sprachunterricht muß umkehren*, Heilbronn, Henninger.
- VYGOTSKY, L.S. (1964) : *Denken und Sprechen*, Frankfurt / Main, Fischer [édition russe: 1934 ; édition française (1985) : *Pensée et langage. Commentaire critique sur les remarques de VYGOTSKY*, Paris, Editions Messidor / Editions Sociales.]
- WAGNER, A. C. / UTTENDORFER-MAREK, I. / WEIDLE, R. (1977) : "Die Analyse von Unterrichtsstrategie mit der Methode des <nachtraglichen lauten Denkens>", in : *Unterrichtswissenschaft*, 1977, n° 3, pp. 244 - 250.
- WAGNER, J. (1979) : *Spielübungen und Übungsspiele im Fremdsprachenunterricht*, Neustatten [2e édition],
- WAGNER, J. (1983) : *Kommunikation und Spracherwerb im Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, G. Narr.
- WIDDOWSON, H. G. (1981) : *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Paris, Hatier.
- WINITZ, H. (s. 1. dir. d.) (1985) : *The Compréhension Approach to Foreign Language Instruction*, Rowley, Massachusetts (USA).
- WITZEL, A. (1982) : *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen*, Frankfurt / Main, Campus.
- WODE, H. (1981) : *Learning a second language. An integrated View of Language Acquisition*, Tübingen, G. Narr.
- WOLFF, J. / TORRES, G. M. (1983) : "Interkulturelle Kommunikationsprobleme beim Sprechenlernen", in : *Neusprachliche Mitteilungen*, 1983, n° 4, pp. 209 - 216.
- WOODRUFF, M. (1976) : "Intégration of the Total Physical Réponse Strategy into a First German Program : From Obeying Commands to Creative Writing", in : *Paper présentes*, Texas State University Denton, Apr. 3.
- WUNDERLICH, D. (s. 1. dir. d.) (1975) : *Linguistische Pragmatik*, Wiesbaden, Athenäum.
- WUNDERLICH, J. (1976) : *Studien zur Sprechakttheorie*, Frankfurt / Main, Suhrkamp.
- YORIO, C. A. et al. (s. 1. dir. d.) (1979) : *On TESOL 1979 : The Learner in Focus*, Washington D. C.
- ZAPP, F. J. / RAASCH, A. / HÜLLEN, W. (s. 1. dir. d.) (1981) : *Kommunikation in Europa, Problème der Fremdsprachendidaktik in Geschichte und Gegenwart*, Frankfurt / Main, Langenscheidt.
- ZEHNACKER, J. (1995) : "La déculturation par les langues", in : *Nouveaux Cahiers d'Allemand*, 1995, n° 3, pp. 259 - 290.
- ZEHRFELD, K. (1977) : *Freinet in der Praxis*, Weinheim, Beltz.
- ZIMMERMANN, U. / EIGEL, C. (s. 1. dir. d.) (1980) : *Plötzlich brach der Schulrat in Tränen aus. Verständigungstexte von Schillern und Lehrern*, Frankfurt / Main, Suhrkamp.

Index des idées

Pédagogie Freinet

Bibliothèque de classe :	40; 42; 130; 141; 190; 194
Centres d'intérêt :	37; 40; 73; 75; 123; 124; 140; 205; 239; 240
Conseil :	42; 121; 125; 152; 204; 207; 247
Correspondance :	39; 40; 41; 116-118; 121; 122-124; 125; 127; 130; 132; 133; 135-136; 141; 149; 150; 165; 167; 170; 176; 182; 185; 187; 190; 191; 193; 194; 217; 221; 229; 237; 238; 245; 252
Enquête :	40; 41; 117; 125; 133; 148; 165; 182; 190; 191; 192; 193; 194; 195
Expression libre :	38; 114; 150; 167; 176; 177; 182; 186-191
Fichier autocorrectif :	41; 126; 167; 170; 176; 177; 190; 195-199; 218; 219; 220; 237; 245; 258
Gestion de groupe :	116; 121; 126; 127; 131; 136; 137; 145; 152; 181; 191; 196; 202-207; 211-217; 219; 225; 230; 243; 245; 246; 247; 248; 252; 255; 258; 259
Grammaire :	123; 138-139; 148; 170; 195; 196; 230; 238-241; 255
Imprimerie :	39; 41; 42; 165; 181; 210; 217; 221
Journal :	40; 41; 126; 133; 152; 165; 170; 176; 177; 182; 187; 190; 191; 193; 217; 229
Langue maternelle (place de) :	237; 241-244
Manuel :	123; 133; 141; 182; 193-195; 252
Méthode naturelle :	38; 68; 72; 113; 123; 224; 228-231 ; 233; 238; 242; 246; 247; 258; 259; 263; 265; 266
Monographie :	120; 142-147; 157; 164; 170; 178
Motivation :	118; 189; 210; 216; 229; 230; 242; 254; 260; 264

“Part du maître” / rôle de l’enseignant :	113; 126; 133; 134; 135; 149; 171; 181; 211-217
Plan de travail :	41; 119; 126; 130; 151; 190; 196; 199-204; 218; 237; 245; 247; 248
Progression :	123; 133; 142; 197; 218; 230; 237; 238-241
Tâtonnement expérimental :	37-38; 113; 122; 126; 139; 224; 228; 230; 231; 232; 233; 259; 263; 265; 266
Texte libre :	39; 40; 41; 133; 150; 152; 176; 177; 179; 182; 186-191; 193; 203; 217; 218; 229; 230

Didactique des langues

Grammaire :	46; 77; 79; 82; 88; 90; 93; 99; 123; 138-139; 148; 170; 195; 196; 230; 238-241; 255
Image (fonction dans l’apprentissage) :	72; 73; 78; 80; 81; 83; 84; 89; 90; 103; 237; 243; 252
Intégration didactique :	68; 70; 71; 75; 83; 99; 107; 253; 263
Langue maternelle (place de) :	49; 57; 62; 70; 72; 77; 80; 84; 88; 97; 102; 107; 237; 241-244
Maïeutique :	72; 76
Manuel :	18; 40; 73; 78; 79; 88; 89; 94; 103
Méthodologie active :	77-79; 99; 162; 253; 263
Méthodologie audiovisuelle :	79-95; 98; 99; 100; 101; 104; 106; 108; 113; 119; 123; 124; 137; 150; 151; 166; 172; 187; 208; 210; 238; 243; 245; 246; 247; 254; 263; 264
Méthodologie directe :	71-76; 238; 253; 263
Méthodologie non conventionnelle :	95-109; 210; 234; 243; 253; 258; 259; 264
Motivation :	16; 72; 76; 85; 87; 105; 118; 189; 210; 216; 229; 230; 242; 254; 260; 264
Procédé d’enseignement :	17; 18; 24; 62; 66; 67; 68; 69; 72; 73; 77-78; 80-82; 88-92; 94; 97;

	99; 107; 113; 118; 137; 150; 172; 185; 197; 210; 224; 229; 230; 232; 235; 237; 238; 242; 243; 244-248; 252; 253; 254; 259; 263; 264
Progression :	71; 72; 82; 84; 90; 104; 123; 133; 142; 197; 218; 230; 237; 238-241
Séquencement :	17; 45; 62; 73; 75; 76; 85; 89; 108; 113; 117; 162; 230; 237; 241; 248- 253; 254; 255; 259; 264
Transposition didactique :	230; 253; 259
Travail de groupe :	39; 42; 79; 91; 92; 97; 98; 116; 121; 126; 127; 131; 136; 137; 145; 152; 181; 191; 196; 202-207; 211- 217; 219; 225; 230; 243; 245; 246; 247; 248; 252; 255; 258; 259

Linguistique

Compétence - performance :	47; 48; 52; 58; 223; 227
Distributionnalisme :	46; 47; 80; 83; 87
Grammaire générative :	46; 49; 239
Langue (fonctions) :	84; 105; 107; 234; 239; 243; 263
Pragmatique :	87
Théorie des actes de parole	87; 88; 90; 94; 238
Langue - parole :	47; 58; 223

Pédagogie

Enseignement programmé :	139
Méthodes actives :	68; 76; 77
Mouvement des réformes pédagogiques :	475; 162; 181; 184; 231
Pédagogie expérimentale :	77
Pédagogie du travail :	37; 152; 184; 263
Pédagogie institutionnelle :	144; 215; 220
Puérocentrisme :	72; 123; 124; 181

Psycholinguistique

Behaviorisme :	46; 47; 50; 55; 59; 82; 83; 84; 86; 88; 96; 98; 99; 106; 107; 108; 149; 231; 232; 233; 238; 244; 263
Cognitivismes :	46; 49-54; 59; 86; 88; 106; 107; 108; 231; 232; 234
Constructivisme :	55; 63
Concept mentaliste de l'apprentissage :	46; 47; 50; 63; 232; 233; 238; 242
Concept naturaliste de l'apprentissage :	50-63; 73; 77; 105; 107; 228; 232; 233; 242; 258; 263
Conception volontariste de l'apprentissage :	55-63; 84; 233; 241
Concept d'interlangue :	49; 51-53; 54; 58; 106; 228
Modèle de moniteur :	49; 53-54; 58; 228
Ecole culturaliste soviétique	55-59; 233; 244
Modèle d'apprentissage :	63; 73; 77; 84; 87; 93; 97; 105; 107; 224; 231-235; 237; 242; 243; 263
Modèle d'apprentissage innéiste :	50; 63

Psychologie

Dynamique de groupe :	99; 102; 104; 105; 126; 205-207; 209; 211-217; 219; 254; 259
Psychologie associationniste :	69; 76
Psychologie expérimentale :	60; 72; 101
Psychologie de la Gestalt :	81; 105; 106; 107
Psychologie sensualiste :	73; 76

Index des noms

ALEX 142-144
ALIX 185
ALVAREZ 85
ANZIEU 205
ARMAND 144-146; 207
AVANZINI 153
B. E.L.C. 80
BACHELARD 20
BAILLET 150; 169; 171; 172; 173; 175;
183; 187; 191; 192; 194; 198; 204; 205;
213;216
BALZINGER 191
BAUDIN 194; 207; 213
BENDER 93
BERLITZ 76
BERTRAND 116-118; 121; 122-124; 126;
135; 141; 148-150; 153; 154; 162; 163;
165; 166; 169; 172; 174; 184; 194; 195;
199; 200; 201; 204; 205; 206; 210; 215;
223; 225; 227; 228; 231; 232; 234; 238;
239; 240; 241 ; 242; 244; 245; 246; 248
B ESSE 88
BIALYSTOK 52
BLOOMFIELD 46; 80; 224
BONNEMASSON 171; 194
BOZZO 204; 206
BRULIARD 153
C. E.L. 172
C.R.E.D.I.F. 80
CABRAL 204; 206
CAILLOT 182; 186; 194
CARONI 151
CATTELAIN 192; 205; 213
CHEVALARD 230
CHOMSKY 46-48; 49; 50; 51; 58; 59; 86;
93; 223; 227; 232; 233
CLANCHÉ40; 230
COLLECTIF LANGUES 170
Commission Langues 116; 127-129; 148;
163; 166; 167; 171; 182; 198; 219
DAGOIS 169; 172; 181; 185; 186; 193;
194; 195; 196; 208; 225
DUBREUIL 58
Ecole Moderne 132; 261
ECUER 178
F.I.F.E.M. 167
FA VIER 178; 188; 207
FAVRY 138-139; 148-150; 154; 162; 165;
169; 171; 205; 215; 225
FELIX 51
FREINET, C. 37;39;40; 184; 193; 197;
209; 215; 227; 228; 238
FREINET, E. 208; 214
FRIES 82
GALISSON 51; 88
GALPERIN 55; 57; 58; 233
GARANDERIE 106
GAUDIG 184
GRIMM49
HABY 166
HADDAD 169; 171; 203; 204; 205; 206;
207; 208;212
HARRIS 46; 81; 241
HELBIG46
HOCKETT82
HUMBOLDT 49
I.C.E.M. 32; 38; 127; 148; 163; 167; 198;
208; 219; 261; 267
ISNARD 186
JANITZA 53
JANOT 170; 186; 199; 205
JENSEN 139
KECHICHIAN 186
KERSCHENSTEINER 184
KODRON 185
KRASHEN 53; 54; 228; 233

KUHN 19-25; 70; 100; 155; 159; 257;
263;264;265
LA GARANDERIE 58; 234
LARANJEIRA 151
LAUNAY 151; 152; 169
LEMAÎTRE 204; 250-252
LÈMERY 167
LEONTIEV 55; 57; 58; 233
LONZANOV 96; 97
LOZANOV 96; 101
MACHE 260
MIALARET 23
MICHEL-VALETTE 58
MOREL 169; 195; 196; 210; 213; 216
NYS 194
OBERLIN 194
PAVLOV 96
PAYRAU 186; 194
PIAGET 227
POITEVIN 116; 125-127; 130-131; 162;
165; 169; 172; 174; 186; 191; 205; 206;
207; 212; 214; 224; 228; 248
POSLANIEC 194; 195; 196; 208; 210
PUREN 68; 95; 264
ROGERS 102; 214; 215
RONDEAU 119
ROUCAUTE 133-135; 136; 137; 138;
162; 165; 169; 174; 186; 205; 206; 207;
215
ROUX 203; 204; 207; 250
ROY 204; 207
ROZES58
SALA 171; 202; 205; 207; 211
SALA VIN 171; 195; 202; 205; 207; 213
SANLIARD 130; 162; 169
SAPIN 171
SAPORITO 198
SAUSSURE 45
SCHARRELMANN 184
SCHLEMMINGER 58; 153; 175; 178;
179;197;207
SEUNKER 52
TOLMAN 86
VALLES - FERRER 233
VYGOTSKY 58
WASHBURNE 197
WODE51

Jusqu'à présent, l'utilisation de la pédagogie Freinet dans l'enseignement des langues était restée peu connue. Cet ouvrage se veut une première analyse de cette démarche telle qu'elle se pratique depuis les années cinquante dans l'enseignement public, au collège, au lycée et même à l'université.

L'auteur décrit comment les enseignants utilisent, dans leurs classes de langues, les différentes techniques Freinet, comme la correspondance, le texte libre, la sortie-enquête, le journal, la bibliothèque de classe, le plan de travail, les outils autocorrectifs, le travail en équipe, le conseil de classe, etc. Il analyse leurs pratiques du point de vue pédagogique, linguistique et didactique. Il montre comment les enseignants ont développé leurs propres concepts par rapport au tâtonnement expérimental et à la méthode naturelle pour l'apprentissage des principales langues vivantes telles que l'anglais, l'allemand, l'espagnol, le français. Il s'agit-là d'une démarche originale et d'une réflexion théorique innovatrice pour la didactique des langues. L'auteur les situe également par rapport à l'évolution de l'enseignement des langues en général et aux différents paradigmes didactiques.

Gerald Schlemminger est maître de conférences à l'Université de Paris XI (I.U.T de Sceaux). Il a une formation de base en linguistique de l'allemand et du français et une formation en pédagogie et en didactique (Université de Hambourg et Université de Bordeaux). Il est directeur du C.R.E.L.O. (Centre de Recherche en Enseignement de Langues à Orsay) de l'Université de Paris XI et fait partie du C.I.R.F.E.M. (Centre Interuniversitaire de Recherche sur Freinet et l'Ecole Moderne) de l'Université de Bordeaux IL Au sein de l'I.C.E.M. (Institut Coopératif de l'Ecole Moderne / Mouvement Freinet), il est responsable du Secteur Langues et directeur de *Tracer — Revue d'innovation et de recherches en enseignement des langues vivantes*.

