



Université des Sciences et Technologies de Lille

Centre Université-Economie d'Education Permanente

Département Sciences de l'Education et Formation d'Adultes

Thèse en Sciences de l'Education

Présentée et soutenue publiquement par

Christina PALOMEQUE

le 5/12/2008

Véronique LECLERCQ, Directeur

DIDACTIQUE DE L'ESPAGNOL

DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Analyse d'un dispositif et évaluation des résultats

L'enseignement/apprentissage entre déterminisme et liberté

Membres du jury :

Marie-José GREMMO, Professeur des Universités, Nancy II, Rapporteur

Véronique LECLERCQ, Professeur des Universités, Lille I

Marie-Françoise NARCY-COMBES, Professeur des Universités, Nantes, Rapporteur

Mercè PUJOL BERCHÉ, Professeur des Universités, Lille III

ECOLE DOCTORALE INTERUNIVERSITAIRE : SHS

Remerciements

Je voudrais dédier ce travail à Marc, dont la patience a été sans faille.

Mes remerciements vont aux auditeurs et aux étudiants qui se sont prêtés à toutes mes propositions d'enseignement et qui m'ont rendu le prix de mon effort par leur apprentissage.

Une pensée particulière va à Peggy, qui a apporté son aide sans compter pour que ce travail prenne forme

Que soient également remerciés Albert, Silvie et Nathalie pour leur patience attentive et leur accompagnement, les responsables de filières universitaires qui ont autorisé la formation des primo commençants, ainsi que Jean et Daniel, infatigables et imperturbables éveilleurs d'inquiétudes.

Un grand merci à Véronique LECLERCQ qui m'a fait confiance et dont le patient accompagnement a été un appui indispensable à la réalisation de ce travail.

.

Sommaire

INTRODUCTION : L'ESPAGNOL A L'USTL DE L'EXPERIENCE A LA RECHERCHE : COMMENT POSER LA PROBLEMATIQUE, QUEL EST L'OBJET DE RECHERCHE ET QUEL EST LE CHOIX DE METHODOLOGIE ?	1
Le constat.....	3
Les questions associées à la pratique et à la théorie.....	3
Le problème de l'hétérogénéité : nécessité de processus didactiques internes à la classe	4
Les évaluations comme outils externes de mesure des acquis des apprenants	5
Quel type d'évaluations peut-il répondre à notre attente?.....	5
Le recueil des données dans le but de la recherche.....	7
Constitution de « groupes théoriques » utiles à la démarche de recherche	8
Problématique et Méthodologie Théorie et Pratique : dynamique nécessaire à la démarche didactique et à celle de recherche	9
Problématique : première question	11
Deuxième question	11
Le choix des évaluations	12
Plan de la démarche de recherche	14
PREMIERE PARTIE : CHAMP DE LA RECHERCHE : UNE PRATIQUE REFLEXIVE A L'ORIGINE D'UNE CONCEPTION DIDACTIQUE	21
1. Le Cadre Institutionnel.....	23
1.1 La FC au CUEEP	23
1.2 Le CUEEP et les langues	24
2. Elargissement du questionnement	28
2.1 Diversité accrue des pratiques et enrichissement des opportunités de comparaisons	29
2.2 Synthèse visuelle des liens entre action et réflexion, pratique et théorie	30
3. Vers une adaptation au contexte qui constitue le champ d'observation de ce travail.....	31
3.1 Un contexte universitaire de non-spécialistes	31
3.2 Rencontre d'une expérience particulière et d'un contexte favorable	31
3.3 Une opposition traditionnelle à dépasser en LE : celle de FI /FC	32
3.4 Temps de « face à face » versus temporalité didactique : nouvelle adaptation	32
3.5 Choix d'une nouvelle approche et besoin d'une expérimentation préalable.....	33
3.6 Quelles sont les nouvelles questions ?	34
4. La FC comme terrain d'expérimentation de compactage didactique	36
4.1 La FC comme terrain d'expérimentation	36
4.2 Intérêt de la création d'un projet FC	36
4.3 Transfert à la F.I. du nouveau projet créé et testé en F.C.....	37

5. Le cadre de la recherche	39
5.1 Synthèse de notre positionnement : les questions qui s'imposent.....	39
5.2 Choix des évaluations comme point de départ de la problématisation/stratégie	40
5.3 Un cursus de 24 heures pour une évaluation de niveau B2.....	41
6. Arguments en faveur d'une didactique pour adultes en FI.....	42
6.1 Spécificité de la FI en LE : langue de spécialité ou ... autonomie ?.....	42
6.2 Figure de synthèse.....	42
7. Champ d'observation : une pratique réflexive concrétisée par la recherche	43
7.1 Premier aspect de l'enracinement d'une démarche dans son histoire	44
7.2 Différenciation entre didactique et pédagogie ou unité du savoir et diversité des contextes	45
7.3 La conceptualisation didactique de LE dans son lien au réel : le rapport corps/langage/langue.....	46
7.4 La didactique comme approche stratégique de construction de l'autonomie en lien avec les évaluations	48
8. Cadre conceptuel et choix méthodologiques	51
8.1 La didactique de LE comme le traitement de situations paradoxales	51
8.2 L'expérience de vie comme « dénominateur commun » aux savoirs disciplinaires et à l'enseignement/apprentissage en langue : une approche anthropologique.....	52
8.3 Le rôle du dispositif L.E.T.R.A.S. comme point d'équilibre de la situation didactique	54
8.4 LETRAS et pratique	55
9. Caractérisation de la recherche	56
10. Conclusion.....	57

DEUXIEME PARTIE : BREVE HISTOIRE DES USAGES ET DES COUTUMES DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES EN EUROPE DEPUIS L'ANTIQUITE JUSQU'A LA PERIODE MODERNE : QU'EST-CE QUE LE SAVOIR LANGUE ?.....

1. Introduction	64
2. Mise en perspective historique : une réalité « vieille comme le monde » et une problématique toujours actuelle.	65
3. La présence du caractère « naturel » des langues dans le milieu institutionnel	66
4. La préoccupation de la formation.....	67
5. Aujourd'hui, le rôle de l'Union Européenne	67
6. Perspectives historiques	68
6.1 Des origines mythiques à nos représentations.....	68
6.2 Echo antique de l'enseignement / apprentissage des langues dans un texte du XX ^e siècle	69
7. Quelles évolutions ?.....	71
7.1 A travers les similitudes et les différences, la question du savoir langue	71
7.2 La situation actuelle	72
8. L'histoire de l'E.L.E. dans la littérature espagnole.....	74
8.1 Enseignement de l'Espagnol comme langue de colonisation.....	75
8.2 L'enseignement de l'Espagnol en Amérique : le travail philologique des ordres religieux	75
8.3 La tradition des dialogues comme méthode d'enseignement d'une langue	76

8.4	La présence de l'espagnol en Europe du Nord.....	77
8.5	Présence de l'espagnol en Italie	77
8.6	Présence de l'espagnol en Angleterre	78
8.7	Quelles relations avec la didactique et la didactique de la langue ?.....	78
9.	La tradition d'enseignement de l'espagnol en France depuis la fin de la Renaissance....	79
9.1	Qu'est-ce que le « savoir langue » à la lumière de la tradition: un « savoir quotidien » associé à la vie?.....	80
9.2	La didactique de l'espagnol en France.....	81
9.3	Problématiques comparables à celles de notre époque	86
10.	L'espagnol aujourd'hui	88
10.2	Tradition et modernité de l'espagnol	88
11.	Quelques questions s'inscrivant dans la problématique de notre démarche	89
11.1	L'Approche communicative : regard critique	89
11.2	L'Approche actionnelle : analogie avec l'apprentissage « naturel ».....	90
12.	Conclusion.....	91

TROISIEME PARTIE : DIDACTIQUES DES LANGUES ET SITUATION PARTICULIERE DE LA DIDACTIQUE DE L'ESPAGNOL EN FRANCE AU 20^{EME} SIECLE..... 97

1.	Introduction	99
2.	Les méthodologies et méthodes en devenir à travers le siècle dernier.....	99
2.1	Méthodologies et contextes.....	99
2.2	Méthodologies et méthodes	100
2.3	Ruptures et filiations selon les époques	101
2.4	Naissance de la didactique	101
2.5	La méthodologie traditionnelle	102
2.6	La méthodologie naturelle	103
3.	La méthodologie de la « méthode » directe	104
3.1	Les principes fondamentaux	104
3.2	Les méthodes active et orale	105
4.	La méthodologie audio-orale.....	106
5.	Importance de la linguistique.....	107
6.	L'approche communicative	109
7.	L'approche actionnelle.....	111
8.	Panorama sous forme de tableaux des différentes méthodologies qui ont traversé les didactiques des langues au 20^{ème}	112
8.1	Présentation des tableaux.....	112
8.2	Synthèse de l'évolution des méthodologies	113
9.	Evolution du paradigme psycholinguistique.....	117
9.1	Passage de la méthode directe à la méthode audio orale et audiovisuelle.....	117
9.2	Passage de la méthode audio orale et audio visuelle à la méthode situationniste et structuro-globale.....	117
9.3	Passage de la méthode situationniste et structuro-globale aux Approches Communicatives.....	117

9.4	Les Approches Communicatives des années 1980.....	118
9.5	L'Approche Psychopragmatique.....	118
9.6	Les Approche Cognitives.....	118
9.7	La « Natural Approach ».....	118
10.	Evolution du paradigme linguistique.....	119
10.1	Passage de la méthode directe aux méthodes audio orales et audiovisuelles.....	120
10.2	Passage des méthodes audio orales aux méthodes situationniste, structuro globale et audiovisuelle des années 1960/1970	120
10.3	Passage de la méthode situationniste et structuro globale aux approches communicatives	121
10.4	Les approches communicatives des années 1980	121
10.5	Les approches cognitives	121
10.6	Evolution des objectifs.....	123
10.7	Objectifs didactiques de la méthode audio orale et audiovisuelle.....	123
10.8	La méthode situationniste et structuro globale.....	123
10.9	Les différentes approches communicatives.....	124
11.	Evolution des méthodologies	125
11.1	Constat des résurgences	125
11.2	Le refus de la traduction	126
11.3	Les problèmes rencontrés.....	128
12.	L'Espagnol en France : une tradition d'enseignement différente.....	129
12.1	Synthèse de la situation actuelle de l'Espagnol	129
12.2	Traditionalisme humaniste et esprit pratique	130
12.3	Dynamique de la tradition.....	131
12.4	Nécessité historique du continuum	133
13.	Conclusion.....	138

QUATRIEME PARTIE : DIDACTIQUE DE LA LE CONÇUE COMME UN « PARADOXE EXISTENTIEL ET PRODUCTIF » : QUELS PARADIGMES POUR GERER LES SITUATIONS ? 141

1.	Introduction	143
2.	Utilité du concept de « paradoxe existentiel productif » en didactique théorique et pratique	148
2.1	Définition du paradoxe et en quoi une didactique de LE peut être conçue comme paradoxale....	148
2.2	Liens entre paradoxe et didactique de LE	148
2.3	Instantané de la figure paradoxale.....	149
2.4	Les dissymétries des situations didactiques	151
2.5	Mouvement, paradoxe et construction des acquis.....	152
2.6	Relation entre paradoxe et action ou « opération ».....	152
2.7	Remarques critiques.....	153
3.	La situation didactique comme responsabilité commune de la totalité des acteurs de la classe	154
3.1	Inégalité et égalités dans la situation didactique: le rôle de l'enseignant.....	154
3.2	Didactique d'une discipline et multiplicité des contraintes.....	154

3.3	Les « médiations » et « médiateurs » dans les rapports entre apprenants et objets du savoir	155
4.	La langue comme « savoirs quotidien » versus « savoir savant »: quel est l'« objet » de savoir et quelles sont les conséquences du choix?	159
4.1	Les savoirs quotidiens	159
4.2	Apprentissage et régressions	159
4.3	Niveaux d'apprentissage et niveaux conceptuels en LE	160
4.4	Ambiguïté du savoir langue dans l'institution	161
4.5	Les variables et les constantes dans le savoir langue et les savoirs savants	162
4.6	Langue naturelle et savoirs savants	163
4.7	La langue naturelle comme base des savoirs	163
4.8	Utilité de cette conception.....	164
4.9	Impact possible de la recherche en didactique de LE	165
4.10	Synthèse du rapport avec la LE: la LM comme base de référence expérientielle pour la construction des outils d'apprentissage de la LE.....	166
5.	Approche anthropologique de la didactique de LE: une possibilité de cohésion entre dimensions naturelles et dimensions culturelles	167
5.1	Anthropologie : concept de « fécondation »	167
5.2	Utilité de rendre explicite la référence anthropologique en LE	168
5.3	Les liens entre les savoirs et la condition humaine: à <i>fortiori</i> entre langue et humain	169
5.4	Valeur rituelle de l'enseignement/apprentissage: la dimension initiatique.....	169
5.5	Didactique de LE: le paradigme anthropologique au service d'une « hyper socialisation » à travers la notion philosophique de « sujet ».....	171
6.	La notion de « sujet » comme outil de la construction de l'individu dans le groupe et comme principe d'autonomie	172
6.1	Définition anthropologique de la notion de sujet	173
6.2	Le « sujet » comme cause, moyen et but didactique	174
6.3	Comment éviter la fossilisation des savoirs	175
6.4	La constitution du groupe	176
7.	Langage, anthropologie, philosophie et didactique de LE.....	178
7.1	Nature des langues et classification anthropologique.	179
7.2	LETRAS et le paradigme philosophique	180
7.3	La nécessité de l'approche philosophique.....	181
7.4	Langue/culture et contextes : les « boîtes es silènes ».	182
8.	Benoît Spinoza ou une conception de l' « étant »	184
8.1	La culture hispanique de B. Spinoza.....	184
8.2	Liens thématiques entre Spinoza et la didactique	185
8.3	Empirisme et connaissance, organisation du langage et logique	188
9.	Neurobiologie, concepts spinoziens et cours de LE	190
9.1	Du corps actif à l'esprit.....	191
9.2	Quel lien avec Spinoza ?.....	194
9.3	L'importance des émotions	195
10.	Conclusion.....	196

CINQUIEME PARTIE : FONDEMENTS DU DISPOSITIF DIDACTIQUE L.E.T.R.A.S. 201

1. Pratique didactique et illusion performative	203
1.1 Introduction.....	203
1.2 Rapport au réel et rapport au discours.....	203
1.3 Les contextes d'une relation communicative	204
1.4 Caractère indécidable de la représentation: liberté, contrainte disciplinaire et accommodation...	205
1.5 Différences d'échelle de la dissymétrie partielle en didactique de LE.....	207
2. Les stratégies à la base des apprentissages.....	209
2.1 Introduction.....	209
2.2 Origine historique et étymologique du concept de « stratégie »	209
2.3 Le concept dans le cadre de la psychologie cognitive.....	210
2.4 Stratégies et styles d'apprentissage	211
2.5 Recherches communes de stratégies explicites et attention partagée sur les processus de traitement des problèmes posés.....	212
3. Comment les fondements du dispositif rejoignent l'expérience.....	213
3.1 Liens vitaux entre perception, image et stratégie de vie	214
3.2 Perception visuelle, concepts d' « <i>affordance</i> » et d' « affect »	215
3.3 Corps et parole	216
3.4 Langue et communication	216
3.5 Langue et « affect ».....	217
3.6 Emotions, rapport au passé, fonction du récit	218
3.7 Y a-t-il quelque chose d'incompréhensible dans la naissance du sens ?.....	218
3.8 Les apports complémentaires d'A. Tomatis: liens entre oreille et production vocale.....	219
3.9 La perception auditive.....	220
4. LETRAS ou 3 séquences didactiques de référence dans le dispositif	223
4.1 Introduction.....	223
4.2 PREMIERE SEQUENCE DIDACTIQUE	224
4.3 Liens entre contraintes physiologiques et réalisation vocales	230
4.4 Le « trapèze » vocalique, la forme de la bouche et les possibilités de réalisation en fonction des mouvements possibles du maxillaire	231
4.5 Voyelles, consonnes et règles de tonicité.....	232
4.6 Voyelles et consonnes C/Z, G/J	234
4.7 Utilisation du laboratoire	235
4.8 Travail technique dans le laboratoire de langues	237
5. DEUXIEME SEQUENCE DIDACTIQUE	239
5.1 Le corps et le sujet	239
5.2 Le corps <i>orienté</i>	239
5.3 Le corps et le mouvement	241
5.4 Mouvements, mouvements oculaires, adjectifs démonstratifs et adverbes de lieu	243
5.5 La relation de l'objet au verbe: les pronoms réfléchis, COI et COD	243
5.6 Le lien des objets avec soi: la possession.....	245

6. Le sujet et le temps	246
6.1 L'espace comme organisateur du temps	246
6.2 Différentiation utile entre « modes » et « temps »	247
6.3 Comment introduire la notion de « passé » et expliquer la présence des 2 passés, « imparfait » et « parfait »?	247
7. Conclusion.....	252
 SIXIEME PARTIE : RESULTATS ET ANALYSES.....	 255
1. Introduction : Recueil de données.....	257
1.1 Critères retenus pour la constitution du corpus de données	257
1.2 Les instruments de mesure choisis.....	259
1.3 Cadre commun des exercices proposés dans le cadre de l'USTL.....	260
1.4 Conclusion	262
1.5 Cadre commun des exercices d'application du travail fait en classe	263
1.6 Niveau ciblé	265
1.7 Les évaluations des travaux des étudiants.....	269
1.8 Evaluation de l'exercice n°2 : le texte à trous.....	277
1.9 Evaluation de l'exercice n°3 : les Question à Choix Multiple ou QCM	280
1.10 Evaluation de l'exercice n°4 : le thème.....	283
1.11 Evaluation n°5 : l'expression écrite personnelle	284
2. Textes de compréhension : annales DELE.....	285
2.1 Identification et Présentation des Groupes.....	285
2.2 Résultats et analyse	289
2.3 Synthèse	372
2.4 Conclusion générale pour l'exercice.....	375
3. Textes à trous.....	376
3.1 Texte à trous 1.....	376
3.2 Texte à trous 2.....	388
3.3 Texte à trous 3.....	401
3.4 Texte à trous 4.....	414
3.5 Texte à trous 5.....	426
3.6 Texte à trous 6.....	433
3.7 Synthèse.....	441
3.8 Conclusion générale pour cet exercice.....	444
4. QCM.....	445
4.1 DESCRIPTION	446
4.2 MODALITES DE TRAITEMENT DES DONNEES QCM.....	448
4.3 COMPARAISON ET ANALYSE	450
4.4 Catégorie REPER (traverse les 3 groupes)	450
4.5 Catégorie REPER : évaluation des groupes 5, 6 et 8 appartenant au Gr2 ou Groupe Expérimental.....	461
4.6 Catégorie DELAV	472
4.7 Catégorie LETRAS 1	486

4.8	Catégorie LETRAS 2.....	490
4.9	Catégorie DELDIF.....	495
4.10	Synthèse.....	505
4.11	Conclusion	508
5.	Phrases de theme	509
5.1	A. Type d'exercice et différences entre les 3 groupes.....	509
5.2	Evaluation des thèmes.....	510
5.3	La dimension quantitative.....	510
5.4	Comptage des mots.....	511
5.5	Origine de la méthodologie choisie pour faire l'analyse.....	512
5.6	Modalités du programme informatique créée dans le but du traitement des thèmes.....	512
5.7	Préparation du travail pour faire tourner le programme.....	514
5.8	RESULTATS ET ANALYSES.....	515
6.	EXPRESSION PERSONNELLE	573
6.1	Introduction.....	573
6.2	Tableaux du nombre de mots corrects produits par les étudiants exprimés en %.....	575
b.	Moyennes du nombre de mots corrects et des notes obtenues.....	577
c.	Synthèse.....	580
	Conclusion	580
	CONCLUSION	583
1.	Le problème du chercheur	585
2.	La recherche et les disciplines de tutelle	586
3.	La recherche appliquée aux données	590
4.	Résumé de l'argumentation théorique	595
	BIBLIOGRAPHIE	597
	INDEX DES AUTEURS	623
	INDEX DES FIGURES ET TABLEAUX	630
	INDEX DES ANNEXES	611

INTRODUCTION :

L'Espagnol à l'USTL¹

De l'expérience à la recherche : comment poser la problématique, quel est l'objet de recherche et quel est le choix de méthodologie ?

¹ Université des Sciences et Technologies de Lille 1

Le constat

L'hétérogénéité des acquis en Langues Étrangères (LE), dans les classes² d'étudiants non-spécialistes, est le problème central à résoudre pour le praticien qui doit assurer le face à face dans le milieu institutionnel : il doit trouver les moyens de faire émerger les situations didactiques qui permettent l'apprentissage ou la continuation de l'apprentissage d'une langue, ainsi que les instruments qui en mesurent la teneur.

Le problème peut être en partie résolu s'il dispose des moyens qui permettent d'organiser des groupes de besoins à la suite des tests : il faut pour cela un nombre suffisant d'étudiants et une quantité d'heures adaptée aux besoins qui se présentent.

Mais s'il y a plus de cohérence à l'intérieur de chacun des groupes de besoins constitués, l'hétérogénéité n'est pas réduite pour autant entre les groupes. Se pose alors le problème du type d'enseignement pour les étudiants ayant un nombre moins important d'acquis, car, quel que soit le groupe auquel ils participent et la classe à laquelle ils appartiennent, ils doivent être évalués dans les mêmes conditions et avec les mêmes moyens s'ils sont candidats au même diplôme.

Si le problème n'est pas traité, c'est-à-dire si les moyens de réduire les écarts entre les besoins ne sont pas trouvés, l'idée de l'échec des groupes et classes les plus faibles est un *a priori* accepté.

Cette résignation nous paraît contraire à l'entreprise didactique. C'est pourquoi nous avons créé le dispositif didactique L.E.T.R.A.S.³ dont le rôle permettrait de réduire les hétérogénéités et de donner à tous les étudiants, primo commençants ou autres, la possibilité d'être évalués par des examens du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*.

Qu'est ce que LETRAS ? Quel procès a-t-il permis son existence ? Joue-t-il son rôle ? L'analyse des résultats du travail des étudiants qui en ont bénéficié doit nous donner une réponse qui sera l'aboutissement de notre recherche.

Les questions associées à la pratique et à la théorie

Quelques questions se présentent immédiatement, allant du niveau concret de la pratique au niveau de réflexion et d'analyse que suppose la recherche. Elles concernent à la fois les réponses pratiques à donner pour mener à bien l'action dans la classe et la réflexion qu'elles suscitent.

- Qu'est-ce qu'un « cours de langue » ? Comment s'y prend-on dans une classe de langue ? Quel type de savoir est-il traité dans la classe ? Qu'est-ce que le « savoir langue » ? Comment en partager la réalité entre les divers acteurs ? Y a-t-il des buts disciplinaires à se fixer à l'intérieur

² « Classe » ou « groupe » ? Dans la pratique c'est le mot « groupe » qui l'emporte dans l'enseignement supérieur. Le mot « classe » nous semble relever d'une représentation plus administrative associant l'Institution à l'espace dans lequel la situation didactique a lieu. Le « groupe » considère l'ensemble des personnes. Nous introduirons une nuance qui nous paraît importante : le « groupe » est une réalité que la démarche didactique doit construire.

³ Langue / Espace / Temps / Représentation / Autonomie / Stratégie : LETRAS

d'un temps donné ? Quels sont-ils ? Comment les traiter ? Comment vérifier la valeur des enseignements/apprentissages ? Quels instruments employer pour vérifier les acquis ? Quels acquis ?

D'autres concernent plus directement le travail de recherche.

- Comment évalue-t-on le travail fait en classe de langue par le groupe que constituent les apprenants et l'enseignant ? Quelles traces du travail réalisé sont-elles produites ? Si ce sont des travaux d'étudiants, comment peuvent-ils constituer les données qui seront analysées dans le but de répondre aux questions posées ? Quelle pertinence et quelle utilité ont-elles dans une perspective de recherche ? Comment entreprendre une recherche menée sur la pratique didactique et les productions issues de cette dernière ? Quels sont les buts de cette recherche ?

Nous essaierons de répondre à ces questions, mais auparavant, nous devons centrer notre présentation sur ce que nous pensons être le nœud auquel se relie tout ce faisceau de questions. L'ensemble de ces questions concourt à construire, à divers niveaux, le discours qui organise la réalité didactique dont nous essaierons de rendre compte.

Le problème de l'hétérogénéité : nécessité de processus didactiques internes à la classe

Le premier aspect que nous prendrons en compte est celui de l'hétérogénéité des besoins dans les classes de langues, car c'est dans cette diversité que se cristallise le cœur de la nécessité didactique et de là que partent les questions sur la pratique et sur la théorie.

Qui parle d'hétérogénéité dans un contexte didactique pose d'emblée le problème des moyens qui autoriseraient la réduction de cette dernière au cœur d'un groupe de personnes devant travailler ensemble pour atteindre un même but. Cela suppose que l'on puisse constater l'évolution à partir d'un état présentant des diversités de différents ordres vers un nouvel état dont les caractéristiques montreraient plus de cohésion. Cet état présenterait un tronc commun d'éléments d'ordres définis partagés par la totalité du groupe. Entre ces deux points se situent divers processus dont les caractéristiques didactiques sont à étudier, l'homogénéité des acquis, qui est le but à atteindre, étant l'idéal.

La question qui se pose est : comment faire tendre la diversité des savoirs des apprenants vers une certaine homogénéité,

- à l'intérieur de chaque classe d'une part, quand il est impossible d'organiser différents groupes de besoins, afin d'harmoniser les acquis et de pouvoir en faire le constat lors des évaluations,
- entre des classes ou groupes différents d'autre part⁴, afin de pouvoir les comparer les uns aux autres dans une préoccupation institutionnelle de cohérence des enseignements et validations

⁴ C'est ce cas de figure qui concerne notre recherche ; cela n'exclut pas que les techniques employées dans une telle circonstance ne puissent être employées à l'intérieur d'une même classe dont les apprenants présentent des besoins différents.

des apprentissages ?

Notre préoccupation première est bien la recherche des moyens de rendre homogènes les acquis des étudiants par rapport à la discipline et d'en faire le constat à travers des évaluations qui répondent aux besoins institutionnels.

Les évaluations comme outils externes de mesure des acquis des apprenants

Le deuxième aspect de cette question d'homogénéité des acquis des groupes de besoins et des classes pose le problème du constat des apprentissages et de leur validation.

Ce constat doit être fait au moyen d'évaluations dont la valeur peut être reconnue par d'autres collectivités que celle des acteurs de la classe. Ce sont les instruments de mesure externes qui permettent, selon nous, dans une préoccupation d'objectivité, la validation du travail interne⁵. Et de ce fait, ce ne sont pas seulement les apprentissages qui sont évalués, mais la cohésion qui peut exister entre enseignement *et* apprentissage⁶.

Par conséquent, le problème qui se pose corrélativement à l'enseignant qui fait le choix de ce type d'évaluations, est de ne pas exposer les apprenants à l'échec. Il a pour tâche de travailler avec eux à construire les outils qui leur permettront de faire face aux problèmes qui leur seront proposés. Le triangle enseignement/apprentissage/évaluation nous semble circonscrire l'espace/temps du cours dans sa globalité. Ces éléments ne peuvent être dissociés en langue vivante (LV), à la fois dans le temps du cours et dans celui du cursus.

Ainsi, pour le praticien, à la préoccupation des moyens d'enseignement s'ajoute la recherche des moyens d'évaluation qui permettront de faire le constat du travail accompli par le groupe apprenants/enseignant afin de le valider. Il répond à la double contrainte⁷ qui est celle des évaluations sommatives exigées par l'institution et celle de la capacité de réponse des apprenants aux examens proposés, donc de l'évaluation du travail impulsé par l'enseignant.

Quel type d'évaluations peut-il répondre à notre attente?

Parler de « valeur reconnue » par la collectivité suppose des évaluations dont la difficulté est « réelle »⁸.

⁵ Lorsque plusieurs classes sont en parallèle, les évaluations doivent être communes ou relever de niveaux comparables.

⁶ L'évaluation renvoie aux apprenants *et* aux pratiques d'enseignement. Cf. C. PALOMEQUE, « Enseignement de l'espagnol aux adultes : évaluation de l'expression personnelle. » P. 48. In V. LECLERCQ, Y. REUTER (coord.) *L'évaluation, regards croisés en didactiques*. Les cahiers d'études du C.U.E.E.P. Janvier 2006, n° 57. Villeneuve d'Ascq, USTL

⁷ En situation didactique, que ce soit en temps réel ou dans le temps du cursus, toute démarche est stratégique et, par définition, soumise à contraintes. Nous développerons le caractère paradoxal de la didactique des langues étrangères (LE).

⁸ Nous faisons la différence entre l'évaluation au moyen d'exercices travaillant sur des séquences simples et pauvres au niveau de la diversité des structures syntaxiques et de la quantité lexicale traitée et l'évaluation exposant l'apprenant à la richesse morphosyntaxique et lexicale de la langue parlée ou écrite dans les documents sociaux.

Cela signifie que, pour pouvoir employer des moyens d'évaluation « sérieux » venant de l'extérieur, le travail du praticien est de créer des situations didactiques dont les effets procureront aux apprenants les savoirs qui leur permettront de « savoir faire » le moment venu. Il faut souligner, par conséquent, que le choix des évaluations, dans cette perspective de validation des acquis et de reconnaissance de la valeur du travail de la classe, joue un rôle aussi important que celui de l'enseignement ou celui de l'apprentissage dans l'approche de la situation didactique que fait le praticien.

Ainsi, les deux axes que nous venons de présenter et qui contraignent l'action (l'axe interne étant composé de deux éléments qui sont l'enseignement *et* l'apprentissage, l'axe externe étant constitué des outils d'évaluation qui caractériseront les deux éléments du premier axe), encadrent la réflexion didactique.

Voilà qui constitue le cadre central de notre problématique. Nous pouvons résumer le propos en disant que :

- si un praticien veut évaluer le travail du groupe avec lequel il travaille, donc son propre travail, et lui donner une « valeur », il doit faire le choix d'instruments de mesure construits et approuvés par les acteurs de sa discipline, et,
- pour pouvoir faire ce choix, il lui faut favoriser des situations didactiques qui offrent aux apprenants la possibilité de construire les outils qui leur seront indispensables pour répondre aux problèmes qui leur seront posés.

C'est pourquoi nous pensons qu'analyser et mesurer les travaux des apprenants se trouvant dans de telles circonstances de classe devrait nous permettre d'analyser et de mesurer la pertinence, si tel était le cas, des démarches didactiques mises en œuvre et du système de référence auquel elles se rattachent.

Les exercices issus de l'application des grilles de niveaux constitués dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECR⁹) répondent à cette approche à la fois qualitative et quantitative de l'action didactique. C'est donc dans les annales d'examens européens d'espagnol proposés par l'Institut Cervantès¹⁰, institut habilité par l'Union en la matière, que seront choisis les exercices d'évaluation du travail de la classe.

⁹ *Cadre européen Commun de Référence pour les Langues*. Conseil de l'Europe/ Les Éditions Didier, Paris 2001. L'Institut Cervantès est accrédité, dans ce cadre, pour l'enseignement secondaire et supérieur : il propose les examens de langues qui valident les différents niveaux définis par le CECR désormais intégrés dans les cursus des collèges et lycées, ainsi que dans le LMD. Au CECR, dans son titre et sa présentation, sont associés : l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation.

¹⁰ L'Institut Cervantès agit au nom du *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España* sur le territoire national et à l'extérieur, dans le but de promouvoir et d'enseigner l'ELE (*Español Lengua Extranjera*) ; il produit, organise et valide les DELE (*Diplomas de Español como Lengua Extranjera*) à l'intérieur du CECR dans 80 pays et 291 villes, soit directement, soit par l'intermédiaire de Centres Académiques agréés. L'USTL est le Centre DELE pour l'Académie du Nord-Pas-de-Calais. Avec l'Université de Salamanque, il est membre de ALTE (*Asociación Europea de Organismos Certificadores de la Competencia Lingüística*) qui est à l'origine du cadre des niveaux de compétence en langue dont le but est la reconnaissance transnationale des certifications.

Le recueil des données dans le but de la recherche

Quelles données recueillir afin de constituer notre base d'observation et d'analyse ? Plusieurs questions se posent :

- le niveau ciblé
- le temps d'enseignement/apprentissage nécessaire pour y répondre
- les résultats obtenus.

Répondre à une évaluation dont les exercices sont choisis dans le niveau B2 du CECR¹¹ après 12, 15, ou 22 heures de face à face peut être considéré en soi comme satisfaisant pour le groupe enseignant/apprenants ayant fait équipe dans ce but. Cette situation étant établie, le travail de recherche ne fait que commencer, si l'on veut analyser et caractériser la démarche didactique qui l'a autorisée. Comment, dans une perspective didactique, questionner les moyens qui ont permis de tels résultats ? Il faut, d'une part, établir la valeur des travaux produits par les apprenants afin de permettre de caractériser le lien entre les acquis observés et l'enseignement/apprentissage : il faut, d'autre part, les comparer à ceux produits par d'autres groupes exposés à des circonstances didactiques différentes.

Cette comparaison, non seulement des résultats mais aussi du traitement des exercices proposés, peut rendre manifeste, dans une certaine mesure, certaines modalités du traitement des difficultés qui pourront nous donner des indications sur la culture de classe, donc sur les valeurs cognitives partagées par les membres du groupe. Cette dimension nous semble interagir directement avec les situations didactiques construites, menées et éprouvées par les apprenants en association avec le travail de l'enseignant.

Dans le cas qui nous occupe, les données recueillies sont des données secondaires produites par certaines classes d'apprenants d'espagnol de l'USTL. Elles sont constituées de 636 travaux d'étudiants qui n'ont pas tous reçu la même formation mais dont les exercices sont identiques ou de niveau équivalent dans le CECR. Les travaux qui seront pris en compte sont les examens écrits, partiels et terminaux, ayant donné lieu à des évaluations sommatives s'intégrant dans la validation des cursus scientifiques. Ces examens concernent diverses classes ayant bénéficié d'heures de face à face en espagnol assurées par quatre enseignants différents entre 2002 et 2006. Ces enseignants ont choisi librement leurs exercices, tout en répondant à une obligation : les choisir dans des annales¹² de niveau B2 du DELE. Ce qui différencie ces travaux¹³, c'est que les étudiants qui les ont faits n'ont pas tous

¹¹ Cf. Annexes.

¹² Annales du D.E.L.E. : *Preparación Diploma Básico Español lengua extranjera*. D.B.E. J. ARRIBAS, R.M. de Castro. EDELSA, Madrid, 1994, 2004. Le prologue rappelle que le *Diploma de Español como Lengua Extranjera* (DELE) est l'unique diplôme officiel valable internationalement. Ces diplômes sont délivrés par le Ministère d'Education et Sciences ; ils sont organisés par l'Institut Cervantès et les épreuves sont élaborées par l'Université de Salamanque.

¹³ Nous présenterons en détail la matière des examens ; les copies choisies pour constituer les données l'ont été parce qu'elles présentaient, quelles que fussent la classe et l'année d'études considérées, au moins un exercice d'une compétence en commun.

bénéficié du même dispositif didactique. La césure se fait entre 2 principaux groupes¹⁴ de copies réunissant :

1. les travaux des étudiants ayant déjà étudié l'espagnol avant d'arriver à l'université et pour lesquels la pratique de la classe est une continuation des pratiques du secondaire adaptées au contexte du supérieur par le choix des documents authentiques utilisés et des examens;
2. et ceux des étudiants primo commençants majoritairement inscrits en L1¹⁵ à l'USTL. Ces derniers ont bénéficié du dispositif didactique LETRAS. Ce dispositif fera l'objet de notre travail de recherche.

Constitution de « groupes théoriques » utiles à la démarche de recherche

Nous avons constitué des ensembles de copies en « groupes théoriques » de niveau utiles pour notre recherche. Ces « groupes théoriques », constitués par les données recueillies, sont constitués de classes et groupes réels d'apprenants ayant bénéficié du même type de formation :

- le premier, ou Groupe Témoin (Gr.1), est constitué de travaux d'étudiants ayant déjà bénéficié du face à face traditionnel dans le contexte de l'enseignement secondaire¹⁶ et qui ont l'espagnol en 1^{ère} ou 2^{ème} langue dans leur cursus universitaire de premier cycle en continuation à leur formation précédente : les travaux recueillis sont ceux d'étudiants de 1^{er} cycle, soit de L1, L2, ou L3.
- le deuxième, ou Groupe Expérimental (Gr.2), est constitué de travaux d'étudiants primo commençants dont les évaluations doivent être, dans le cadre institutionnel, d'un niveau comparable à celui des étudiants du premier groupe. Ce groupe a bénéficié du dispositif didactique LETRAS. On peut retrouver par la suite ces étudiants en L2 ou en L3, associés à des étudiants ayant suivi les cursus du Gr.1.

Nous avons donc ajouté :

- le troisième groupe ou Groupe Mixte (Gr.3), dans lequel les étudiants du Gr.1 et du G2 se retrouvent dans les mêmes classes, en L2 ou en L3.

Il est intéressant de pouvoir comparer leurs travaux quand ils bénéficient tous ensemble d'un enseignement sans LETRAS assuré par des enseignants différents.

Notre recherche concerne donc le travail didactique réalisé dans les classes d'étudiants primo commençants dont le niveau d'évaluation doit être égal à celui des étudiants ayant bénéficié d'un cursus d'étude de l'espagnol depuis le collège ou le lycée. Le type d'hétérogénéité qui est à réduire, pour revenir à la différence introduite auparavant, est ici celle qui existe entre classes différentes devant être évaluées par les mêmes outils. La question qui se pose est de savoir si le dispositif

¹⁴ Il y en a un 3^{ème} dont nous expliquerons la fonction.

¹⁵ L1, L2, L3 sont les abréviations qui désignent les 3 années constituant le Premier Cycle universitaire dans le LMD. Certains étudiants inscrits directement en L2 ou L3 peuvent aussi être des primo commençants.

¹⁶ Cela signifie une moyenne de 250 heures de face à face.

didactique LETRAS permet d'exposer les apprenants primo commençants à des exercices de niveau B2 du CECR. Comment réagissent-ils à des évaluations qui sont choisies pour des camarades ayant une histoire assez longue¹⁷ d'apprentissage dans la discipline ?

Le but de notre recherche est de savoir quel rôle joue LETRAS dans le procès d'acquisition en procédant à la mesure et à la comparaison de travaux identiques ou comparables réalisés par des étudiants dont les besoins de départ étaient différents. Et s'il répond à l'attente des acteurs de la situation didactique.

Ce qui nous intéresse est de voir comment le dispositif permet le choix de telles évaluations et comment il peut fonctionner, le cas échéant, pour faciliter le traitement des exercices. Quelles différences pourront-elles être mises en exergue entre les travaux d'étudiants ayant bénéficié de LETRAS et les autres ?

C'est le processus de construction théorique et d'accommodation pratique de l'acte d'enseignement, associé à celui de l'acte d'apprentissage comme instrument de validation du premier, qui constitue à la fois le cœur de la pratique et de l'analyse de ce dispositif. L'analyse des exercices d'évaluation et des réactions des apprenants aux problèmes que ces derniers leur posent nous permettra de voir si le dispositif fonctionne, et, si tel était le cas, jusqu'où va sa pertinence.

Problématique et Méthodologie

Théorie et Pratique : dynamique nécessaire à la démarche didactique et à celle de recherche

Poser le critère de « navette »¹⁸ permanente entre théorie et pratique comme élément de départ de la réflexion suscite toute une série de questions à formuler ainsi que la recherche des réponses qu'elles impliquent.

Comment organiser la problématique, quelles questions se posent et quelles réponses pourrait-on y apporter ?

¹⁷ Cette histoire peut être très différente selon les cas et il n'est pas exclu que nombre des apprenants qui constituent le GT (ou Gr.1) auraient pu intégrer le GE (ou Gr.2) à titre de « faux » primo commençants. Cette souplesse n'est pas possible, hélas, dans l'organisation concrète des enseignements qui sont faits en fonction des filières et non par groupes de besoins. Mais cette dimension ne joue pas dans notre travail car les normes qui ont été créées pour évaluer les travaux sont les mêmes pour tous. La note donnée par le professeur correcteur est indiquée mais n'est pas la référence utilisée dans notre mesure. Nous précisons la démarche lors de la présentation des données.

¹⁸ Dans *Dialogue sur la nature humaine*, (Boris CYRULNIK, Edgar MORIN, La Tour d'Aigues, Editions de L'Aube, 2000, Poche Essai, 2004, 87p., p.14), Edgar Morin met en opposition la démarche cartésienne de fragmentation de la pensée à celle de B. Pascal ; il souligne chez ce dernier la nécessité d' « une pensée en navette » qui « relie » les divers degrés de réalité. Cette dynamique nous semble être un des éléments centraux de la préoccupation didactique.

a. Place de la discipline dans son contexte

L'Espagnol est la discipline qui nous intéresse dans le contexte de l'USTL. Elle est, à l'exception des régions frontalières avec l'Espagne, la deuxième langue choisie (parfois par défaut) par les apprenants. Cela la place également dans ce rang dans l'enseignement supérieur. Elle fait partie du premier cycle pour certaines filières mais est inexistante des programmes dans les cycles suivants, sauf cas particulier¹⁹.

Les origines géographiques nationales et internationales des étudiants, associées à cette position de deuxième²⁰ langue, cristallisent de fait l'hétérogénéité des besoins. Diverses causes objectives sont à l'origine de cette hétérogénéité. La discipline ne fait pas partie des matières à fort coefficient dans les filières scientifiques de l'enseignement secondaire. Elle peut aussi y être optionnelle ou disparaître totalement de la formation. Les étudiants qui arrivent à l'USTL ont donc une histoire souvent différente dans la discipline²¹. L'apprentissage qui doit se poursuivre dans l'université est court et la langue ne jouera pas nécessairement un rôle dans le devenir professionnel des futurs scientifiques.

b. Besoins stratégiques et adaptation au terrain

Ceci est la description du terrain dans lequel travaille le praticien qui se trouve ainsi devant l'alternative que nous avons évoquée :

- soit il prend en compte les paramètres que nous venons de décrire et les accepte avec fatalité car il sait
 - o que la discipline disparaît très rapidement des cursus scientifiques
 - o donc que cette hétérogénéité est irréductible dans le laps de temps de face à face qui est imparti à la discipline,
- soit il se positionne différemment et essaye de faire que les étudiants partent avec un bagage acceptable et représentatif de l'image d'un niveau d'enseignement « supérieur » :
 - o pour les individus, la classe et l'institution
 - o pour des collectivités plus vastes que sont
 - les institutions européennes (C.E.C.R.)
 - les collectivités des natifs de la langue dont la zone géographique et culturelle est vaste (peut-être aurions-nous dû placer cet argument en premier).

¹⁹ Les filières de Commerce International et de Communication la conservent.

²⁰ La notion de « première » et « deuxième » langue a disparu du discours : on ne doit plus parler que de « langues ». Nous savons le temps qu'il faut dans la pratique pour que les habitudes changent.

²¹ L'hétérogénéité n'est pas seulement le résultat des accidents de parcours, mais aussi celui des circonstances personnelles, car apprendre une langue est une entreprise personnelle. La génération qui est actuellement dans le secondaire ne devrait théoriquement pas poser les mêmes problèmes puisque la validation des acquis se fait aussi dans le CECR et que l'enseignement est fait dans des groupes de besoins et non dans les classes.

C'est la deuxième branche de l'alternative qui est à l'origine de la réflexion menée, des essais de pratique renouvelés et adaptés, du travail dont nous essayons de rendre compte dans une perspective de recherche, en formulant et en définissant les questions, et en analysant les nombreux aspects qui les caractérisent. Notre démarche sera en « navette » entre théorie et pratique, exigeant à tout instant la nécessité de caractériser le rapport entre une dimension et l'autre.

Problématique : première question

La première question de notre problématique, en tenant compte du contexte décrit est : peut-on se donner les moyens didactiques de réduire en peu de temps de face à face l'hétérogénéité que nous venons de décrire ?

Quelles attitudes, quels dispositifs théoriques, quelles pratiques, quelles relations entre théorie et pratique, entre réflexion et action, quels outils peuvent-ils être mis au service d'une démarche dont le but est de répondre aux attentes des différentes collectivités prises en compte ? Car, si le terrain n'offre pas les meilleures conditions, il n'en reste pas moins que la qualité de l'action didactique doit être réelle.

Cette première question est centrale, et nous pourrions formuler une proposition descriptive et explicative des moyens mis en œuvre pour y répondre. Cela sera fait par la présentation du dispositif didactique LETRAS dont nous ferons l'hypothèse qu'il peut aider à répondre, après peu d'heures de face à face, à des évaluations habituellement proposées à des apprenants ayant bénéficié de 200 à 400 heures d'enseignement/apprentissage. Nous verrons lors de cette présentation et de cette analyse quelles hypothèses ont été formulées et quelles « hypothèses/ définitions²² » ont été posées pour développer le processus de recherche et d'application.

Deuxième question

La deuxième question, corrélative à la première, est celle qui interroge la valeur des réponses apportées à notre première question. Il faut pouvoir mesurer l'impact du dispositif sur le terrain. Pour cela nous devons poser la question des moyens d'évaluation du travail fait en classe.

Le premier critère, le plus général, est le critère d'acceptation de la valeur des évaluations par la collectivité, ainsi qu'il a déjà été dit. Si nous voulons utiliser les mêmes outils d'évaluation pour le Gr.2 que pour le Gr.1, la question qui se pose en théorie et en pratique est : quels enseignements/apprentissages mettre en œuvre ensemble afin de pouvoir choisir des instruments d'évaluation identiques ou comparables à ceux utilisés dans les classes du Gr.1 ?

Résumons notre propos :

- comment réduire la distance existant entre les besoins de primo commençants et les acquis

²² A. DAMASIO propose des hypothèses de travail ayant la forme de définitions qui initient et permettent la réflexion et la recherche dans leurs liens avec la pratique. Dans les sciences qui concernent l'homme, ce type de démarche est utile car les principes que l'on pose servent de référent aux observations que l'on fait dans le concret. Cette démarche convient à notre approche. Cela est particulièrement illustré dans le paragraphe « Hypothèse sous forme de définition » p. 58 in *Spinoza avait raison*. Paris, Odile Jacob, 2003. 346 p.

d'apprenants ayant une connaissance de la discipline, afin de les évaluer à l'aide des mêmes outils,

- comment, en considérant qu'une solution a peut-être été apportée à cette question, mesurer l'adéquation de cette réponse à la circonstance en la confrontant aux moyens d'évaluation proposés par la communauté la plus large ?
- comment, dans notre recherche, comparer et évaluer les résultats de ces évaluations ?

Si nous tenons compte de l'exigence des buts visés (acceptation du niveau des acquis par les différentes collectivités citées) le problème des moyens de mesure se pose au praticien. Quels moyens d'évaluation précis peuvent-ils être choisis afin de répondre à cette attente et comment les mettre en œuvre ?

Le choix des évaluations

Nous entrons là dans le 2^{ème} critère, concret, du choix du type d'évaluations.

En langues, le travail de l'Europe et l'harmonisation apportée par le C.E.C.R. sont aujourd'hui la référence. Les examens internationaux produits par les universités natives en accord avec le contrat européen en la matière, deviennent la référence que l'on ne peut ignorer. Ces examens sont publiés et accessibles aux enseignants français. Les examens de l'année sont connus par les enseignants des institutions françaises devenues « centres académiques » pour l'organisation des examens, la formation des jurys et la présentation des examens²³. Ils sont aussi parfaitement connus des étudiants qui n'ignorent pas leur poids dans un CV et dont la mobilité est favorisée par les programmes Erasmus ou Socratès. La toile est aussi un moyen de diffusion des informations sur les niveaux européens de langues et les institutions de référence.

La réalité de ce contexte fait de ces examens le moyen d'évaluation privilégié du niveau des acquis des apprenants et, par voie de fait, de celui des moyens didactiques mis en œuvre.

Le choix des instruments de mesure s'est porté sur les examens du D.E.L.E. de niveau B2 car ils répondent aux critères développés auparavant²⁴ en s'inscrivant dans le niveau « seuil ». Il faut ajouter à cela que, dans le document *Application/reconnaissance du CECR*²⁵ le niveau B2 est celui qui concentre la majorité des formations, sans présenter la difficulté du C1/C2 qui s'adresse davantage aux spécialistes ou aux personnes ayant résidé dans les pays hispanophones et désirant évaluer leurs

²³ L'USTL est Centre Académique pour l'organisation des 2 sessions du D.E.L.E. en collaboration avec l'Institut Cervantès de Paris qui est l'intermédiaire avec les universités de Salamanque et de Madrid.

²⁴ Cf. note de bas; le choix ne s'est pas porté sur le niveau « accès » parce que le contexte de l'enseignement supérieur et l'histoire des classes du Gr.1 pèsent dans la décision. Outre cela, le but du dispositif n'est pas de former des commençants, mais de donner les moyens aux apprenants de traiter un niveau de langue général et de pouvoir faire face aux exercices du discours universitaire.

²⁵ www.coe.int Cette adresse dans le site ALTE propose une progression des niveaux : A1/CM2 ; A2/3° ; B1/3°LV1, T-LV2, CTI FC ; B2/T-LV1, CTI FI, IUFM ; C1/T-LV1 spécialiste, 1° cycle universitaire (Licence) ; C2.

acquis. Cependant, le niveau *Seuil* reste difficile pour des primo commençants.

Les exercices choisis dans ce cadre sont :

- la compréhension écrite
- les textes à trous
- les QCM.

Ils sont complétés par un exercice de traduction de la langue maternelle (LM) vers la LE (appelé « Thème » dans les copies et adapté du travail de laboratoire de langues) et par une rédaction de 150 à 200 mots appelée « Expression Personnelle », elle aussi issue du travail collectif sur les documents sociaux traités en classe²⁶.

Nous devons souligner une conséquence de ce qui vient d'être exposé. Si nous pouvons apporter une réponse à la question de la réduction des écarts entre les besoins des apprenants du Gr.2 et du Gr.1, nous pourrions aussi répondre à la question qui se pose, à une autre échelle : celle des classes hétérogènes qui présentent des étudiants ayant bénéficié du cursus traditionnel à côté d'étudiants ayant très peu d'acquis ou primo commençants, et pour lesquels l'organisation administrative n'autorise pas la création de groupes de besoins. Sans préjuger des résultats, la pratique nous permet de dire que les classes dans lesquelles le praticien peut mettre en œuvre le dispositif LETRAS ne posent pas les mêmes problèmes que les classes dans lesquelles ce travail ne s'est pas fait.

En ce qui concerne le travail de recherche d'autres questions se posent.

Nous avons expliqué comment les données ont été constituées. Le problème qui se pose est : comment les utiliser ? Quels résultats recherche-t-on ?

Une fois constituées, les données doivent permettre :

- de présenter les orientations de la pratique didactique mises en œuvre par LETRAS
- d'évaluer et de comparer les travaux des étudiants
- de mesurer les acquis à travers ces exercices
- de faire le lien entre les propositions didactiques qui ont été concrétisées dans les situations didactiques et les résultats
- d'en constater l'impact possible.

La diversité des enseignants concerne le Groupe Témoin, constitué par les classes des étudiants venant de cursus traditionnels et auxquels le dispositif LETRAS n'a pas été proposé.

Le Groupe Expérimental est composé de classes sous la responsabilité de 2 enseignants qui sont formés au dispositif.

²⁶ Les exercices qui vérifient la « compréhension », la connaissance du code et du lexique (qui partent des textes en passant par les textes à trous pour arriver aux QCM) sont tirés des annales du DELE, donc externes au travail fait en classe ; la partie « production » est associée au travail fait au laboratoire de langues et à l'étude de documents sociaux adaptés aux filières des étudiants ou apportant toutes sortes d'informations culturelles et sociales.

Le Groupe Mixte, ou groupe composé de classes où les étudiants du Groupe Témoin et du Groupe Expérimental se retrouvent ensemble en deuxième année d'espagnol, bénéficie de l'intervention d'enseignants différents dont la pratique est traditionnelle.

Les résultats permettront peut-être aussi de proposer une organisation de l'enseignement qui intègre le fait qu'en langue ce n'est pas le « programme »²⁷ qui permet d'acquérir les connaissances pour des adultes et que ce n'est pas, non plus, la quantité d'heures de face à face qui peut résoudre les difficultés que rencontrent les apprenants. Nous pourrions peut-être démontrer que la catégorie de primo commençant a toute sa place dans les cursus du supérieur à condition que les moyens adéquats soient employés pour obtenir l'autonomie qui permet à chaque apprenant d'être évalué par des instruments proposés par la collectivité internationale et au niveau considéré.

Cela nous mènera à nous interroger

- sur le type de savoir particulier qu'est une langue,
- les liens biologiques qui la relient au corps et à l'expérience qu'il a du monde,
- les faits neurobiologiques qui relient le corps, ses émotions, ses sentiments et le langage,
- le rôle de l'expérience de l' « espace » et du « temps » dans la constitution du système linguistique,
- le rôle central de la « durée » dans la constitution des stratégies d'apprentissage et dans la construction des potentialités de performances.

Nous réfléchissons au bénéfice que peut représenter la compréhension et l'acquisition de la cohésion systémique d'une langue par rapport à tous ces critères.

Pour un apprenant adulte (les étudiants de FI sont jeunes, mais adultes), briser la glace de l'étrangeté d'une LE en saisissant les mécanismes qui la sous-tendent et qui la relient au réel éprouvé par chacun à travers le corps et la culture personnelle, n'est-il pas le meilleur moyen d'accéder à l'acquisition des compétences constitutives du savoir langue ?

Plan de la démarche de recherche

Notre travail de recherche se divise en 6 parties.

Dans la première partie nous présenterons le cadre institutionnel de l'USTL/CUEEP. Nous montrerons comment la création d'une section de FC a permis de disposer d'un terrain d'expérimentation dans lequel s'est forgé le dispositif didactique LETRAS. Nous soulignerons les liens avec l'Institut Cervantès et le rôle du CECR qui ont permis de mettre en place un système d'évaluation des apprentissages au moyen des exercices proposés par les examens européens d'Espagnol Langue Etrangère, ELE.

²⁷ Le mot est utilisé dans le sens où il est employé pour les savoirs savants (nous reprenons ici l'opposition faite par L. VYGOTSKI entre la langue considérée comme « savoir quotidien » et les savoirs scientifiques) dont les connaissances sont hiérarchisées en fonction de l'âge, des cursus scolaires et universitaires, de la complexité des concepts élaborés par l'histoire cognitive des hommes. Les langues appartiennent à un autre domaine du savoir pour celui qui n'en fait pas un objet d'étude.

Dans le champ d'observation de la recherche nous expliquerons comment la recherche s'enracine dans la pratique et son histoire, et comment la pluralité des contextes pédagogiques pose le problème de l'*unité* didactique du savoir langue. Nous décrirons l'émergence d'une réflexion menant à *une pratique didactique commune* pour étudiants non-spécialistes de FI et de FC en Espagnol²⁸. Nous poserons le problème que pose le savoir langue qui participe à la fois d'une réalité physique issue de notre organisation physiologique et d'une réalité de l'esprit qui le codifie et l'organise.

Nous mettrons en place le concept de « *physicalité* » du savoir langue à enseigner qui doit rencontrer la « *corporéité* » de l'apprenant. Nous montrerons comment cette approche constitue une base didactique qui traverse tous les niveaux de besoins, quel que soit l'âge des apprenants.

Nous situerons notre démarche dans le rapport défini par Y.Lenoir entre « didactique du discours » et « didactique du réel », en montrant que notre travail est tendu par une dynamique « en navette » toujours ancrée dans la référence à la pratique et à l'expérience, systématiquement tendue vers la réflexion et la construction théorique.

En ce qui concerne l'aspect théorique de la langue nous présenterons l'« hypothèse-définition » centrale de notre travail qui favorise, selon nous, la construction de l'autonomie indispensable à l'apprentissage visant à l'acquisition de la Capacité Communicative telle que :

CC = cE/T Morphosyntaxe²⁹

Sémantique

Le questionnement sera élargi en annonçant les critères à partir desquels nous avons orienté notre travail de recherche en didactique de l'Espagnol dans le domaine des Sciences de l'Education.

Dans la deuxième partie nous essaierons de répondre à la question : qu'est-ce que le savoir langue ? Pour y répondre nous ferons une présentation historique de la tradition des discours et des pratiques éclairant les conceptions d'enseignement/apprentissage des langues qui ont traversé les générations depuis l'Antiquité jusqu'à nos jours. Nous poserons le problème du *statut* de ce savoir particulier, quotidien *et* savant, dont les éclairages changent à travers les âges en balançant toujours entre apprentissage « naturel » et apprentissage « institutionnel ». Nous montrerons comment le caractère *paradoxal* de ce savoir continue d'hésiter entre

- choix de didactisation du code de la langue dans une perspective grammaticale ou linguistique, d'une part,
- et pratique communicative institutionnalisée dans une approche analogique à l'apprentissage qui se ferait dans un contexte linguistique et culturel authentique, d'autre part.

Ainsi, nous soulignerons les similitudes entre les pratiques qui ont été valorisées par les générations à travers les époques.

Nous préciserons la réalité historique de notre discipline depuis le règne de Louis XIII et évoquerons l'importance des apports de nos prédécesseurs dans les traditions française et espagnole.

²⁸ Nous avons indiqué que la formation FC avait pris fin en 2005.

²⁹ CC : Capacité Communicative ; c : constante ; E : Espace ; T : Temps.

Le problème du « *statut* » nous mènera à le classer dans la catégorie de « savoir quotidien³⁰ » ou « savoir commun », les « savoirs savants » étant ceux des disciplines construites volontairement par l'homme à partir de la capitalisation³¹ de ses connaissances.

Nous soulignerons le fait que le rapport que les générations établissent avec les langues qu'elles parlent est un *rapport constant*, notre problème didactique étant de trouver les liens qui rattachent cette constante aux moyens cognitifs, culturels et techniques de notre époque. Nous montrerons que dans le champ de la recherche notre propos est de créer des raccourcis cognitifs qui permettront aux apprenants du milieu institutionnel d'accéder rapidement à ce nouveau savoir-faire.

Dans la troisième partie nous réduirons notre focalisation : de la tradition historique nous passerons à la réalité de notre discipline dans les contextes contemporains. Nous rappellerons la situation de la recherche en didactique des langues et ferons une analyse de l'évolution des paradigmes mobilisés par les méthodologies et les approches du 20^{ème} siècle afin de caractériser LETRAS dans cette perspective. Nous situerons la place originale de l'espagnol dans ce paysage et dans l'enseignement secondaire français : P. Lenoir nous permettra de la qualifier d' « ellipse méthodologique ». Nous réfléchirons aux possibilités proposées par les approches communicative ou actionnelle qui font partie des pratiques contemporaines et essaierons de montrer en quoi LETRAS est une rupture et en quoi ce dispositif respecte l'originalité traditionnelle de notre discipline sans perdre de vue les recherches menées dans les autres langues. LETRAS trouvera-t-il sa place dans ce paysage ?

Dans la quatrième partie nous présenterons les questions qui sont à l'origine de la théorisation de notre démarche. Nous ferons le lien avec les auteurs et nous nous appuyerons sur ceux-ci pour organiser notre propos.

Nous proposerons le paradigme anthropologique comme premier outil du savoir langue à enseigner ou à apprendre, paradigme réduisant de fait l'opposition nature/culture qui préside traditionnellement aux choix didactiques. Lévine et Dévelay nous permettront d'introduire les concepts de « désappartenance » et de « réappartenance » qui autorisent un nouveau rapport au contexte institutionnel et qui remettent au centre de tous les dispositifs le rôle du « sujet anthropologique ». Nous essaierons de caractériser notre conception de la théorie de la langue à laquelle nous nous référerons.

Nous montrerons que la didactique est pour nous une action relevant d'une méthodologie de l'accommodation soumise à contraintes, un système paradoxal productif. L'opposition traditionnelle

³⁰ VYGOTSKI, Lev, *Pensée et Langage*. Paris : La Dispute, 1997.

³¹ Nous ne savons pas comment le savoir langue s'est « capitalisé » à travers notre histoire; mais nous ne pouvons dissocier ce savoir de notre corps par l'intermédiaire de la voix et de ce que le son, cri ou murmure, exprime de ce en quoi et par quoi le réel nous affecte. « Parler » est en lien avec l' « éprouvé ». Les savoirs scientifiques, s'ils sont au départ l'effort cognitif de description et de compréhension du réel, sont constitués de et par la langue dans une tension qui est interne à la construction du sens. Ce sont des discours issus de discours. Ces savoirs ont des « objets » qui ont besoin de lieux institutionnels de conservation et développement, alors que la langue est un outil de vie au quotidien qui se passe de la réalité institutionnelle.

« nature/culture » est ici considérée comme une unité à l'intérieur d'un positionnement anthropologique, complété par la conception philosophique de la notion de « sujet » à l'origine de ses apprentissages dans une perspective spinozienne mettant au centre de la démarche le corps et ses affects. Cette présentation sera enrichie par le travail en neurophysiologie de A. Damasio qui nous servira à soutenir notre positionnement. Le dispositif LETRAS : Langue / Espace / Temps / Représentation / Autonomie / Stratégies est le résultat de cette mise en rapport entre les dimensions anthropologique, philosophique et scientifique: importance du corps pour produire la langue dans ses dimensions naturelle et culturelle, liens de cette réalité à l'Espace/Temps, nécessité du « sujet » pour parler de Représentations et Autonomie à travers la capacité de Stratégies. En partant du statut de « savoir quotidien » ou « savoir commun » nous interrogerons le rapport enseignant/apprenant/savoir afin de montrer que ce rapport en langue est différent. Toujours à partir du « statut » le concept de « transposition didactique » sera questionné. Le paradoxe souligné que représente l'apprentissage de la langue par la langue, ainsi que celui de la situation didactique institutionnelle par rapport à un savoir bio / culturel pose le problème de la recherche de critères différents de ceux des savoirs savants. Nous proposerons un nouveau rapport enseignant/apprenant spécifique à l'enseignement/apprentissage de la langue et nous montrerons comment la réification du rapport à l'espace et au temps, construite en commun dans la langue cible en utilisant l'expérience de vie dite par la LM, procède à l'élaboration d'une métalangue de référence, à la fois objective et subjective. Le triangle didactique sera construit pour nous dans le rapport enseignant-apprenants/expérience de vie/savoir langue. L' « expérience de vie » est organisée par les représentations du rapport à l'espace / temps, dimensions partagées par tous les acteurs de la situation didactique. Nous montrerons comment cette référence personnelle et sociale aide à favoriser l'autonomie des apprenants au fur et à mesure de la réflexion menée sur le rapport entre LM et expérience et leur rapport à l'apprentissage /acquisition du savoir langue.

Dans la cinquième partie nous présenterons le dispositif LETRAS dans le contexte de la langue espagnole. Le dispositif est basé sur les *perceptions* ou *affects* que le sujet traite dans son *esprit* lorsqu'il en a été informé par son corps.

La *Stratégie* de LETRAS est basée sur la négociation permanente que tout apprenant doit apprendre à gérer entre les informations que lui donne son corps et l'utilisation qu'en fait son esprit. Cette démarche explicite s'applique autant à celui qui explique qu'à celui qui comprend. Elle est le résultat de plusieurs paramètres mis en système qui constituent les fondements du dispositif.

La corporéité, associée à la dimension de production sonore de la LE, à la capacité d'audition et à la vue, est le point de référence central de l'expérience de vie dans sa dimension concrètement physiologique. Les sensations que procure la LE (en compréhension et en production) situent l'apprenant dans un rapport réel et direct entre l'objet à apprendre et ses capacités physiologiques. La prise de conscience que l'on a du corps peut permettre d'exploiter l'expérience à la fois corporelle et spirituelle qui est celle de l' *Espace /Temps*. Le concept d'*orientation* corporelle du corps (position des organes et des membres) peut favoriser le lien entre perception du réel et traitement par la langue

maternelle du contexte donné. C'est cette relation que chacun établit entre son contexte et la façon dont il le dit que la LE traite. Nous posons l'hypothèse que l'orientation temporo-spatiale est basée sur l'expérience corporelle de cette dimension fondatrice que la langue exprime à travers la maîtrise du système prépositionnel et adverbial de lieu, le système temporel étant basé sur les mêmes marqueurs auxquels s'ajoutent les adverbes de temps et les comportements verbaux, associés aux diverses modalités comportementales des actions de la vie ou transposés dans la réalité discursive qu'est le récit.

Le concept de *Représentation* est ici en lien avec le *style d'apprentissage* : chaque apprenant peut gérer ses images mentales comme il le souhaite par rapport à la *thématicité* traitée par la collectivité, sa responsabilité étant d'utiliser la stratégie qui réunit les moyens linguistiques et le sens créé. C'est sa responsabilité de *sujet* qui est sollicitée, mettant ainsi en lumière la capacité d'autonomie par rapport au savoir traité.

Nous proposerons 3 séquences fondamentales du dispositif et essaierons de montrer comment elles constituent le noyau de référence commun à tous les acteurs de la situation didactique mettant en place la possibilité d'auto correction ainsi qu'une attitude d'inférence par rapport à tout document social traité.

Dans la sixième nous présenterons les données. Elles comparent les travaux d'étudiants primo commençants ayant bénéficié de LETRAS dans des cursus courts à ceux d'étudiants poursuivant leur formation commencée dans l'enseignement secondaire. Nous expliquerons nos critères de choix des travaux d'étudiants, l'organisation des groupes théoriques de recherche et l'organisation des sous groupes d'exercices communs à comparer³².

Tous les exercices analysés ainsi que leurs descripteurs seront placés en annexes. Les résultats obtenus par la comparaison et la quantification des travaux seront analysés et nous en tirerons les conclusions qui s'imposent.

Nous essaierons de déterminer si nous pouvons conclure à une acquisition d'autonomie par les apprenants en fonction de leur capacité d'inférence. L'évaluation des résultats des apprenants permettra d'évaluer LETRAS. Nous décrirons pour cela le comptage des mots constituant les exercices et la fonction de ce comptage, nous mettrons en place un système de correction unifié qui permettra la comparaison précise des travaux, nous expliquerons le traitement informatisé des données et la méthodologie du programme informatique créé afin de les traiter et d'en interpréter les résultats. Ces résultats seront le fruit d'une nouvelle correction que nous comparerons à celle effectuée par les enseignants. Nous essaierons de voir aussi en quoi les barèmes traditionnels de notation peuvent ne pas répondre au travail effectivement réalisé par les apprenants. Cela nous permettra de voir ce qu'il est possible de faire après 24 heures de face à face (c'est là le cursus le plus court ; 4 heures en sont consacrées aux évaluations à la fois formatives et sommatives).

³² Les examens analysés partagent au moins un exercice en commun. Il peut arriver que d'autres exercices identiques aient été traités par des groupes différents. La comparaison implique la nécessité de sous groupes d'analyse à l'intérieur des groupes principaux. Nous les présenterons.

La dernière partie sera constituée par la Conclusion

En fonction des résultats obtenus et des conclusions qui pourront en être tirées, nous verrons :

- si l'hétérogénéité est réduite entre les Gr.1, Gr.2 et Gr.3 et quelle est la nature des écarts,
- si elle existe dans le Gr.2 et quelle est la nature des écarts,

En fonction de cela nous pourrons qualifier LETRAS et caractériser son impact.

Dans le cas d'un résultat encourageant, nous poserons la question sur l'utilité et la pertinence de l'organisation de l'enseignement de l'espagnol en milieu de non spécialistes de FI comme un service transversal de FC, ouvert au choix de formation des apprenants en fonction de leurs besoins et structuré par des références didactiques lisibles par tous.

PREMIERE PARTIE :

**Champ de la recherche : Une pratique réflexive à l'origine
d'une conception didactique**

1. LE CADRE INSTITUTIONNEL

La formation en langues à L'USTL entre 1994 et 2005³³, période dans laquelle s'inscrit en grande partie notre action, a été assurée dans le cadre du CUEEP (Centre Université – Economie d'Education Permanente), Institut Universitaire qui y est rattaché. La Formation Initiale (FI) et la Formation Continue (FC) y ont été organisées et gérées avant la création de la Maison des Langues en 2005. Le rôle de ce nouveau cadre est d'organiser et gérer l'enseignement en Formation Initiale exclusivement. Seule la Formation Continue en Anglais est restée au sein de l'Institut et fonctionne de pair depuis la rentrée 2005 avec la F.C.E.P. (Formation Continue et Education Permanente) qui assure l'enseignement des langues en FC dans le cadre de l'Université des Lettres et Sciences Humaines de Lille 3.

La FC en Espagnol au CUEEP a pris fin à la rentrée 2005. Le travail didactique dont nous traitons ayant été mené en FC et FI conjointement pendant les années de gestion du CUEEP, le dispositif LETRAS a continué d'être expérimenté en FI dans le cadre de l'USTL et se poursuit actuellement. La recherche qui nous occupe concerne le travail des étudiants de FI ; mais, à l'origine, le dispositif didactique a été élaboré et mis en place en premier en FC, avant d'être partagé entre les deux formations.

1.1 La FC au CUEEP

L'action de formation en espagnol dans le cadre du CUEEP s'est déroulée entre la rentrée 1994 et la fin de l'année universitaire 2004.

Le CUEEP est un Institut rattaché à l'USTL. Créé en 1968 sous la forme juridique d'un Institut Supérieur du Travail, sa mission était de mettre à la disposition du public et des entreprises régionales la potentialité universitaire.

La référence à l'Education Permanente et aux Accords Inter-Professionnels est à l'origine de sa création, assurant ainsi les missions de Service Public aussi bien en FI qu'en FC. L'ingénierie et les activités de recherche font aussi partie de ses missions.

L'institution, à ses origines, présente divers aspects qui peuvent être présentés de la façon suivante :

- Elle est insérée dans la réalité socio-économique régionale par la présence de centres régionaux³⁴ relativement autonomes. Ces derniers proposent leurs actions de formation aux organismes extérieurs et aux entreprises locales.
- Les Départements Pédagogiques de Formation de base, Expression Ecrite et Orale, Mathématiques, Eco-Droit, Relations Humaines, Sciences, Informatique et Langues assurent :
 - o La définition des contenus des formations
 - o La recherche pédagogique

³³ Le recueil de données se fait jusqu'en 2006 : les copies de l'année sont le travail des classes sous la responsabilité d'enseignants différents dans le cadre de la nouvelle structure « La maison des Langues ».

³⁴ Certains centres ont été intégrés aux Universités du Littoral et de l'Artois depuis quelques années.

- Le recrutement et la formation des formateurs
- La réalisation des modules de formation
- Les activités de recherche sont associées aux activités de formation dès la création du Centre ; le laboratoire TRIGONE associé au CUEEP a été créé en 1986. Centré sur les Sciences de l'Éducation, un de ses intérêts est le lien entre formation et développement en ingénierie de l'éducation.

Ce laboratoire était constitué de deux équipes :

- NOCE (Nouveaux Outils pour la Coopération et l'Éducation) travaille en informatique, sciences et technologies de l'information et de la communication,
- MEGADIPE (Méthodologie Générale, Analyse des Dispositifs et de Pratiques Educatives) travaille en Sciences de l'Éducation.

Actuellement, une restructuration est en cours. Noce a rejoint le laboratoire d'informatique de Lille 1 (LIFL), tandis que l'équipe des sciences de l'éducation est en cours de fusion avec deux autres équipes de Lille 3 pour fonder un nouveau laboratoire, le CIREL (Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille).

Quels que soient les niveaux considérés (des niveaux VI ou V Bis aux niveaux II et I)) ses actions s'adressent aux adultes. Sa philosophie vise à faciliter l'accès à la formation à toutes les étapes de la vie de tous les types de publics.

En ce sens l'Institut favorise les parcours de formations personnalisées à travers divers dispositifs tels que

- l'enseignement à distance
- l'enseignement en centre de ressources associé à l'auto formation
- les APP, Ateliers de Pédagogie personnalisée

qui sollicitent de nouvelles technologies de l'information et de la communication.

1.2 Le CUEEP et les langues

Le CUEEP est intervenu sur deux versants de la formation : en FI et en FC.

1.2.1 La Formation Continue et l'Espagnol jusqu'en 2005

L'Espagnol n'est pas une discipline traditionnellement enseignée dans la région ; la situation géographique proche de la Grande Bretagne, l'histoire croisée des régions qui aujourd'hui constituent l'Euro Région désignent les langues anglaise et néerlandaise comme les langues étrangères « naturelles » au département. Le français joue le même rôle dans les régions voisines.

La même réalité se pose pour les académies du Sud Ouest et de la région Midi Pyrénées pour le castillan et le catalan, auxquels s'ajoute le basque aujourd'hui.

L'éloignement géographique et culturel rend le choix de la proposition de l'espagnol en FC dans le

Nord originale. Mais diverses réalités changent cet éclairage.

La présence de la langue dans l'enseignement secondaire dont la pratique s'est accrue ces dernières années a été un argument de poids pour cette création. De même, la globalisation économique et l'importance des échanges commerciaux entre la Péninsule Ibérique, le Nord de la France et de l'Europe y ont contribué. Un autre argument a favorisé l'ouverture de la formation : le poids des échanges touristiques amenant de nombreux auditeurs à s'intéresser à une langue à laquelle ils sont sensibilisés par leurs voyages. Il ne faut pas oublier le rôle de l'Amérique Latine dans l'économie du tourisme, pas plus que la réalité économique que représentent les échanges avec le MERCOSUR.

C'est la prise en compte de tous ces paramètres qui ont aidé à la décision institutionnelle de créer la formation.

La proposition expérimentale faite par le praticien a aussi été un argument de poids car elle s'inscrivait dans la tradition de recherche en ingénierie de l'Institut.

D'une formation de primo commençants de 60 heures la première année de l'ouverture, la formation est arrivée à assurer 4 niveaux différents préparant aux Examens Européens de langues³⁵. Le volume horaire des dernières années a atteint 420 heures année.

1.2.2 Le CUEEP et l'Institut Cervantès

Dès la création de la FC la demande de collaboration avec l'Institut Cervantès a été formulée. La présence de cette institution espagnole dans la région, représentante des instances de E.L.E³⁶ à l'étranger, avait disparu depuis quelques années. Le CUEEP a sollicité la collaboration de l'Institut espagnol afin d'organiser un Centre d'Examen Académique pour les Examens Européens de Langue en son siège. Cette demande a été acceptée et l'USTL est aujourd'hui Centre Académique pour les examens de E.L.E. à la suite du passage des langues du CUEEP à la Maison des Langues. Les hispanistes titulaires sont respectivement Responsable de Centre et Président du Jury. Deux sessions d'examens sont annuellement organisées pour environ 100 à 120 candidats par an pour l'Académie.

1.2.3 La Formation Initiale et l'Espagnol jusqu'en 2005

Les langues enseignées en FI sont jusqu'à la date précisée³⁷ : l'Allemand, l'Anglais, l'Espagnol, l'Italien et le Portugais pour les Langues Etrangères, ainsi que le Français Langue Etrangère (FLE) et l'Expression Ecrite et Orale (EEO).

Le volume horaire total de l'espagnol variait autour de 3000 heures d'enseignement à l'année. La langue, accompagnant toujours l'anglais dans toutes les filières pour lesquelles elle est demandée, concernait exclusivement le premier cycle général en DEUG. Elle était présente en Licence et en

³⁵ Les niveaux proposés aux auditeurs souhaitant passer les examens du DELE sont le B2 et le C2 du C.E.C.R.. (Intermedio et Superior). Les examens pouvaient être présentés à partir de 60 et 120 heures de formation pour certains auditeurs se présentant au B2, de 120 à 180 ou 240 heures pour ceux désirant passer le C2.

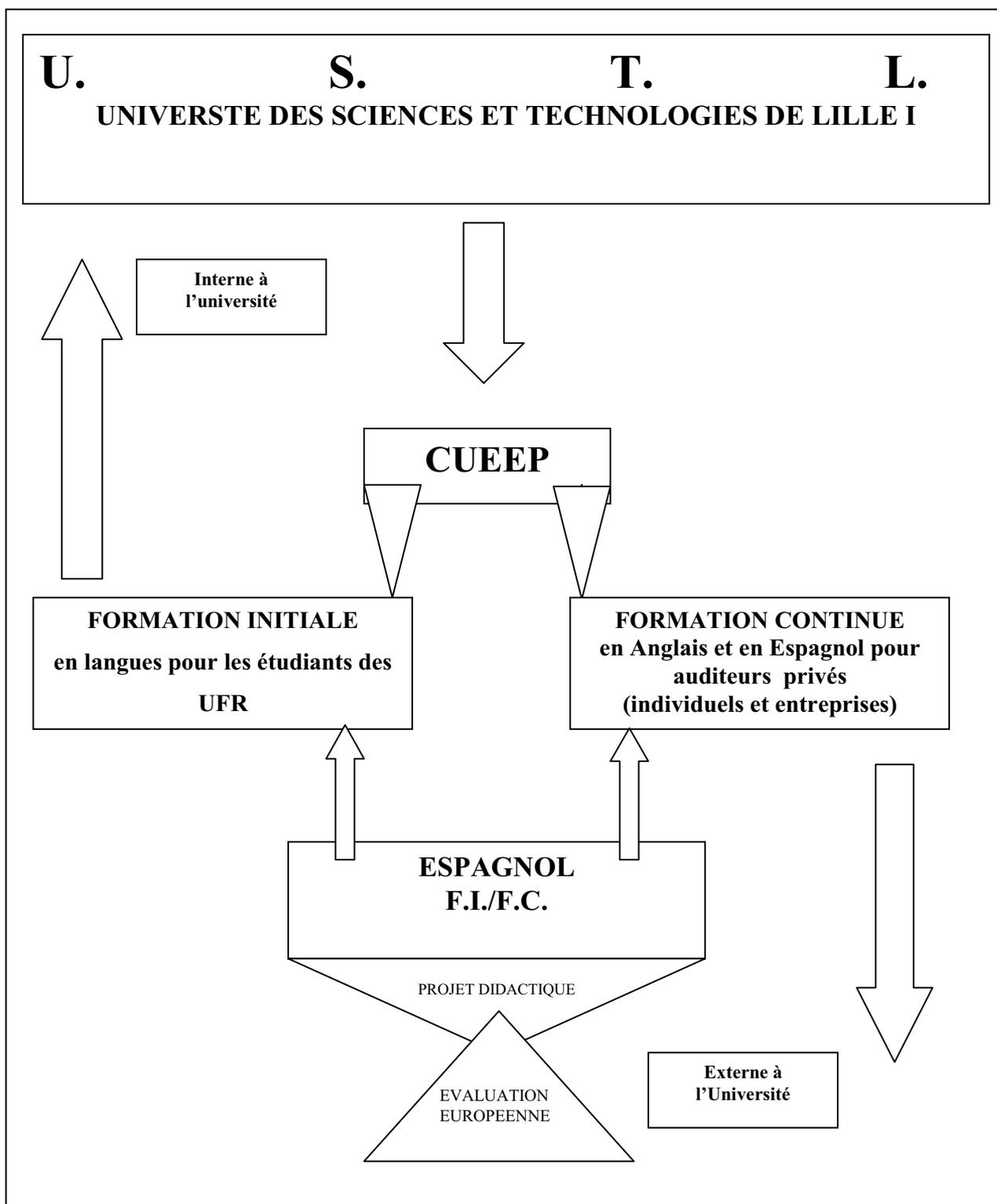
³⁶ Espagnol Langue Etrangère.

³⁷ 2005 : l'Italien et le Portugais ne sont plus enseignés en FI et ne l'ont jamais été en FC, jusqu'à l'association avec la FCEP de Lille3.

Maîtrise essentiellement dans les filières de Commerce et Commerce International. Elle n'était plus proposée en Licence des matières scientifiques, ces dernières ne conservant, dans la majorité des cas, qu'une seule langue, en l'occurrence, l'anglais.

La figure n°1 présente une synthèse visuelle de ce qui vient d'être exposé.

.../...



*Le projet commun FC/FI « Espagnol » dans ses contextes institutionnel
et son unité didactique entre 1994 et 2005*

1.2.4 La Formation initiale et l'Espagnol depuis 2005

Les langues étrangères sont maintenant au nombre de 3 (les 3 premières de la liste précédente) et dépendent de « La Maison des Langues » qui fait partie du « Service Commun » de l'USTL.

La réforme menée pendant ces dernières années avant la séparation du CUEEP et depuis cette séparation a entraîné une diminution significative des moyens, donc des heures de face à face. Elle est associée au passage au L.M.D. La notion de 1^{ère} et 2^{ème} langue a disparu dans le discours au bénéfice « des langues » ainsi que le montre le nom de la « Maison des Langues ». Sur le terrain peu de choses ont changé. Nombreuses sont les filières qui ont supprimé l' « autre » langue des programmes. Celles qui l'ont conservée ont réduit les heures de face à face complétant les « heures étudiants » par la présence de ces derniers au C.R.L.³⁸ dans le but de produire un travail³⁹ en LE ou en lien avec cette dernière. Le centre propose des documents sur divers supports, des moyens informatiques et la présence de tuteurs qui peuvent aider les apprenants à trouver les outils de leur apprentissage. Cette organisation va tout à fait dans le sens général de l'organisation de l'enseignement des langues aujourd'hui. Cependant, il faut rappeler que l'apprenant disposant de telles ressources doit déjà disposer de moyens autonomes pour pouvoir exploiter les moyens qui lui sont offerts. La formation à cette autonomie n'a pas encore de statut reconnaissable en amont de ces activités ou dans leur accompagnement.

En ce sens L.E.T.R.A.S. se veut être un instrument pour l'Espagnol en ce qu'il vise à donner très vite à l'étudiant cette capacité qui peut favoriser, s'il le souhaite, la poursuite de son auto apprentissage.

2. ELARGISSEMENT DU QUESTIONNEMENT

Dans la dynamique de notre démarche il est à souligner que l'impact des activités d'enseignement/apprentissage, menées en parallèle dans différents contextes et dont la convergence sur les choix didactiques a été soulignée, a été décisif

- dans l'émergence de nouvelles interrogations suscitées par l'expérience, acquise et en actes,
- dans la confrontation de ces interrogations
 - o à la formation théorique reçue
 - o aux réflexions et aux recherches menées pour satisfaire aux besoins du terrain dans le respect des contraintes institutionnelles.

Circonscrites dans un faisceau de possibilités d'actions et de contraintes, elles ont mené à des choix didactiques dont la modalité s'est progressivement aiguisée au cours des années. En l'absence de la simultanéité des diverses contraintes en présence, peut-être n'aurions-nous pas choisi de travailler à unifier notre recherche réflexive et notre pratique.

³⁸ Centre de Ressources Linguistiques développé parallèlement à l'installation du L.M.D.

³⁹ La nature en est définie avec l'enseignant.

2.1 Diversité accrue des pratiques et enrichissement des opportunités de comparaisons

Aux activités qui viennent d'être évoquées se sont ajoutées :

a. une expérience dans l'enseignement supérieur de spécialité : le travail avec des étudiants dans le domaine de la « version »⁴⁰ a renoué les liens avec l'exemple traditionnel reçu à l'époque de la formation universitaire initiale de spécialité. Cela n'a aucune incidence sur notre propos en termes de contenus mais doit être considéré comme utile dans la maturation des représentations que l'enseignant peut se faire des trois domaines d'intervention. Cette expérience sert de contrepoint en permettant d'exclure ce type d'activité, du moins dans les mêmes conditions, des enseignements/apprentissages qui ne s'adressent pas aux spécialistes ;

b. une expérience avec des étudiants en « Sciences Economiques et Sociales » posant la problématique de l'enseignement de la langue à de non spécialistes de FI, telle que nous la trouverions par la suite dans le cadre de l'USTL et à laquelle notre travail essaye de répondre.

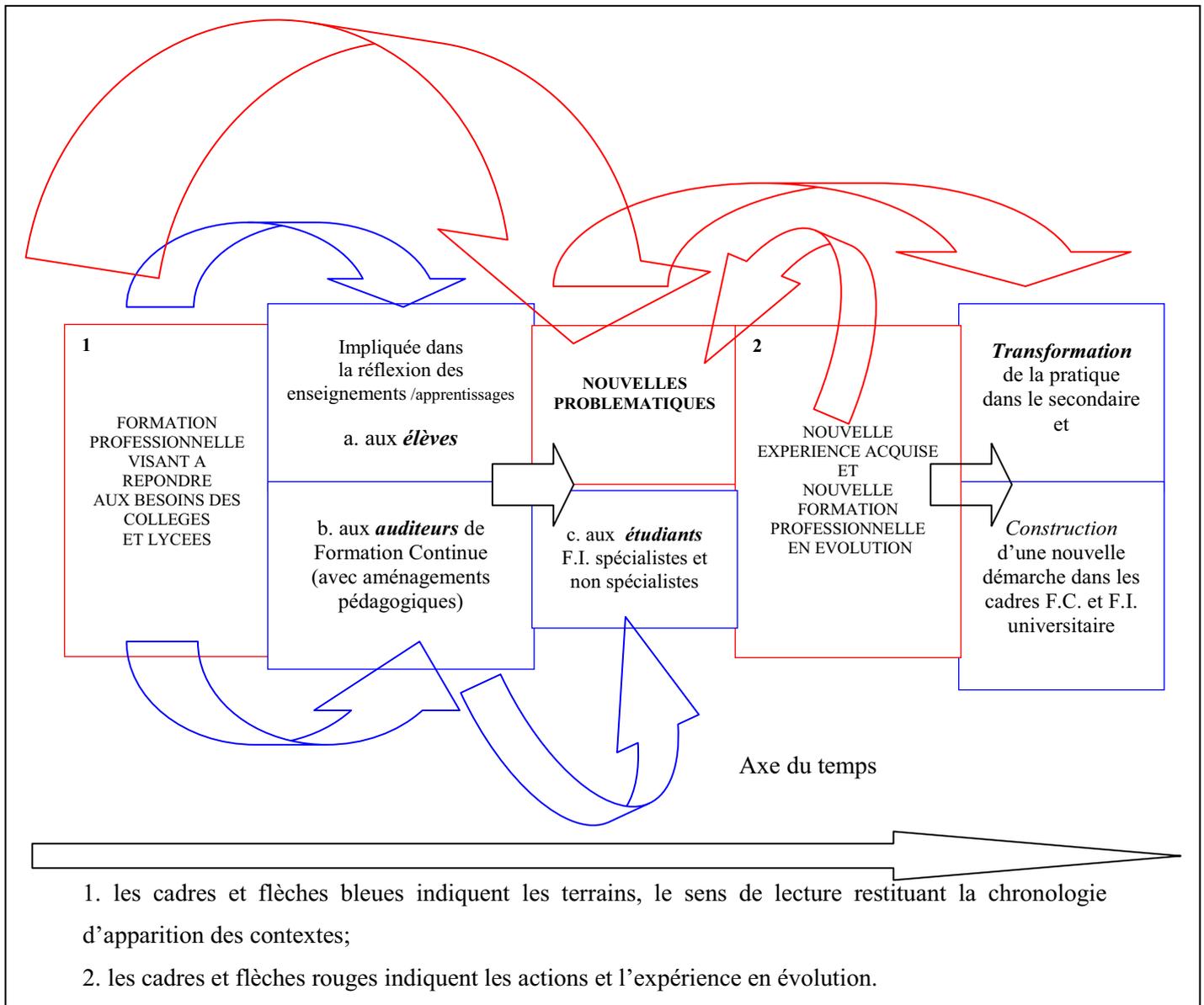
Si nous faisons le bilan, à l'expérience de l'enseignement secondaire (collège et lycée) se sont ajoutés les enseignements en FC pour adultes ainsi que les enseignements en FI pour spécialistes et non spécialistes de l'Enseignement Supérieur, cela dans une même période.

La réflexion a autorisé la « triangulation » des terrains cités. Comment cela s'est-il fait puisqu'il y a 4 terrains d'action ?

Le parallèle possible entre les étudiants de FI non spécialistes et les étudiants de FC dont nous avons l'expérience s'est imposé, faisant de ces deux domaines habituellement séparés des domaines équivalents du point de vue didactique. L'expérience acquise dans ces contextes différents a permis d'intégrer le paradoxe de la diversité et l'identité simultanées des situations didactiques en langues. La diversité des publics n'a pas affecté l'unité de l'enseignement/apprentissage, et cette double dimension s'est imposée comme nœud gordien de la réflexion : la question d'une didactique commune possible de la langue en est devenue la pierre angulaire. Non seulement pour des raisons pragmatiques d'économie de moyens et d'énergie, mais aussi parce que la matière s'y prête si l'on veut bien reconsidérer le statut du « savoir » auquel on peut la rattacher, et la manière dont ce « savoir », considéré sous un angle nouveau, peut être travaillé en fonction des critères d'enseignement et d'apprentissage répondant aux besoins de contextes différents.

⁴⁰ Cette pratique nous renvoie à la plus ancienne tradition d'enseignement/apprentissage des langues attestée depuis l'Antiquité. Nous ferons référence à cet aspect par la suite.

2.2 Synthèse visuelle des liens entre action et réflexion, pratique et théorie



Synthèse visuelle des terrains d'expérience ayant nourri les problématiques à l'origine de notre travail

Cette figure est à lire de manière dynamique : la pratique nourrit la réflexion qui la transforme. Au fur et à mesure de la diversification des terrains et des actions, la démarche s'enrichit tout en transformant la représentation que l'on a des contextes dans lesquels elle s'inscrit ; de nouvelles attitudes et de nouvelles réponses apparaissent au fur et à mesure, ainsi que de nouvelles questions.

3. VERS UNE ADAPTATION AU CONTEXTE QUI CONSTITUE LE CHAMP D'OBSERVATION DE CE TRAVAIL

3.1 Un contexte universitaire de non-spécialistes

En 1991, nommée à l'Université des Sciences et Technologies de Lille 1 sur le premier poste d'Espagnol créé dans ce contexte scientifique, la pertinence des pratiques croisées des années précédentes s'est matérialisée à nos yeux en un seul lieu et dans une même action.

Les enseignements antérieurs avant la création de ce premier poste avaient été assurés par des enseignants vacataires exerçant dans le secondaire.

Donc, pour le nouveau venu qui ne disposait d'aucune base, d'aucune tradition et d'aucune référence interne à l'institution, de nombreuses possibilités se sont présentées.

Dans ce nouveau cadre, les contraintes institutionnelles du secondaire ne pèsent plus sur les choix didactiques : il est utile de souligner en premier cette liberté nouvelle. Le deuxième élément est que l'absence de tout enseignement organisé auparavant propose matière à réflexion et un ample champ d'action.

3.2 Rencontre d'une expérience particulière et d'un contexte favorable

Nous pourrions dire maintenant, et en mettant cela en perspective, que le faible degré d'intégration pédagogique de l'espagnol dans le système universitaire considéré a autorisé son fort niveau d'intégration didactique, contrairement sans doute à d'autres langues trop redevables de la progression scolaire et universitaire. Le caractère de « Langue Vivante 2 » (LV2) donnant moins d'importance à la matière, socialement peu ou pas du tout associée au monde scientifique, favorise paradoxalement la nécessité d'une réflexion solide sur la cohérence interne, autonome et autosuffisante en rapport aux objectifs fixés par une préoccupation méthodologique. L'expérience triple menée pendant les années précédentes est donc un adjuvant précieux et central car il permet de faire la discrimination entre les besoins d'enseignement et d'apprentissage. L'expérience acquise en FC et déjà expérimentée avec des étudiants de FI non-spécialistes s'est imposée comme étant la plus adaptée.

La raison de la représentation selon laquelle cette démarche antérieure peut être adéquate est que les apprenants de l'USTL sont des adultes, jeunes, qui font écho aux auditeurs de FC dont certains ont le même âge ; outre cela ils ont en commun le fait que les uns et les autres ne sont pas des étudiants de « spécialité ». Enfin, des étudiants de FC des filières scientifiques sont intégrés aux groupes de FI en langues. Tous partagent le même intérêt : celui d'acquérir la maîtrise de la capacité communicative qui constitue le but essentiel de leur apprentissage, ce qui est beaucoup pour des « hispanisants » mais moins que ce qu'exige le travail du futur « hispaniste ». Par conséquent, ce sont les techniques développées dans la pratique de FC qui ont prévalu dans la réponse apportée aux besoins des étudiants qui font partie du cadre institutionnel de FI de l'USTL.

3.3 Une opposition traditionnelle à dépasser en LE : celle de FI /FC

Une opposition sépare encore dans de nombreux domaines la FI de la FC Il est donc utile de rappeler que les étudiants des universités scientifiques ne sont pas comparables aux étudiants de FI des universités littéraires ; ce sont des *non-spécialistes* et cette caractéristique rentre en ligne de compte pour rapprocher la formation qui peut leur être donnée de celle que l'on peut donner en FC à d'autres non-spécialistes. La majorité des étudiants ont derrière eux une longue histoire d'apprenants de langues étrangères et les connaissances ou les lacunes qu'ils manifestent dans le Supérieur relèvent d'autres méthodes de remédiation que celles d'une hypothétique poursuite des « programmes » du secondaire ou d'une pâle imitation des cours de spécialité. Leur spécificité s'impose et la notion de « programme » doit être questionnée.

Les cours ne peuvent en aucun cas, pour des raisons disciplinaires et circonstancielles, être inscrits dans une démarche programmatique qui serait, analogiquement aux matières scientifiques, la poursuite logique des acquisitions conceptuelles apportées par l'apprentissage secondaire. La différence, qui n'est pas sans conséquences sur la réflexion didactique entre les diverses disciplines en présence, est que l'on doit s'interroger sur ce que seraient les « acquis conceptuels » apportés à des bacheliers scientifiques par la « deuxième langue » et leur poursuite dans la formation de l'enseignement supérieur. Sans compter le fait que les groupes proposés par les U.F.R. ne présentent dans cette discipline aucune homogénéité. La différence des niveaux des apprenants qui n'ont pas été reçus au BAC en fonction de leurs performances en espagnol, même si la discipline en a aidé quelques-uns, et le fait qu'ils constituent un « public captif », sont aussi une des données de la problématique didactique qui se présente. Gérer l'hétérogénéité et prendre conscience du fait que le savoir langue dans un tel contexte n'a pas pour but premier⁴¹ d'enrichir le niveau conceptuel des étudiants, remet en cause toute idée de « programme » et pose des questions sur les moyens à mettre en œuvre pour traiter les besoins et fournir les moyens d'une nouvelle modalité d'expression. Nous ne sommes plus sur des « contenus » programmables, mais sur des « comportements » à enseigner/apprendre. Cela doit se faire au moyen d'autres attitudes.

3.4 Temps de « face à face » versus temporalité didactique : nouvelle adaptation

L'interrelation entre notre expérience de l'enseignement / apprentissage pour adultes et notre conscience de la rupture nécessaire avec l'enseignement secondaire a aiguisé le questionnement afin de l'adapter au contexte. Le paramètre du volume horaire imparti aux formations est au centre de la nouvelle phase d'adaptation. Les horaires de face à face sont réduits alors que les besoins de formation et d'évaluation ne le sont pas nécessairement.

Ainsi, le nouveau contexte institutionnel présente un concentré de toutes les circonstances

⁴¹ Cet enrichissement est un fait par le contact avec les documents sociaux proposés, les différences observées entre la réalité des espaces sociaux et économiques de la LE et ceux de la LM, et les nécessaires éclairages interculturels traités.

professionnelles vécues auparavant et la même hétérogénéité. Il ajoute cependant un nouveau paramètre technique d'importance : le volume horaire des cursus, très inférieur aux volumes du secondaire et aussi aux volumes traditionnellement proposés en FC⁴². Cela induit un changement notoire dans la temporalité didactique et le rythme des pratiques. Le changement d'échelle que suppose le compactage horaire contraint à une nouvelle recherche d'adaptation. Comment obtenir des résultats comparables en divisant le temps de face à face presque par 3 ? Il faut trouver le moyen de mettre en place des stratégies qui, en demandant trois fois moins de temps, assureront des apprentissages qui pourront être évalués « sérieusement ». La contrainte du type des évaluations, que nous avons mise en exergue dès le début, est soumise à une contrainte de valeur acceptable dans le contexte considéré.

La difficulté du maintien de l'efficacité de l'action didactique dans ces conditions, la question des évaluations qui y est associée, la recherche de solutions adaptées et les questions qui s'y rattachent constituent la trame de notre travail, après avoir été l'objet de notre réflexion et le but de notre pratique.

3.5 Choix d'une nouvelle approche et besoin d'une expérimentation préalable

L'expérience accumulée se heurte au temps court des cursus. Il faut donc trouver une nouvelle approche nourrie des précédentes mais s'adaptant aux nouvelles contraintes.

Dans une telle situation, le praticien est sollicité autant par sa préoccupation de répondre aux besoins du réel que par les représentations qu'il s'en fait. L'enseignement dans un contexte universitaire est différent de celui du contexte du secondaire, à cause de la qualité « adulte » des apprenants et de la réalité institutionnelle. A l'opposé, et du point de vue des apprenants, il est probable que les attentes des néo bacheliers n'aient pas été très différentes de ce que l'on pourrait appeler les pratiques d'un enseignement secondaire prolongé, cette caractéristique étant indissociable d'une culture d'apprentissage largement partagée en la matière.

Si nous voulions proposer aux apprenants une autre approche, une rupture explicite avec leurs habitudes d'apprentissage en LE, il fallait être sûr de ce que nous apportions.

Une nouvelle étape de l'expérience et de la réflexion se met à ce moment-là en place. Elle aura besoin d'un terrain d'expérimentation avant de devenir une méthode de référence. Les étudiants de FI étant tenus à des évaluations sommatives ne pouvaient servir de terrain direct d'expérimentation. Il nous fallait éprouver l'efficacité des choix d'enseignement en ayant la possibilité d'évaluer les modalités d'apprentissage dans des temps de cursus limités, sans mettre en danger les apprenants. Le niveau des évaluations ayant été choisi, tout le problème était de pouvoir mener des apprenants primo commençants à traiter des exercices issus d'annales de ce niveau sans qu'ils soient exposés à l'échec.

⁴² Un cursus annuel de FC est de 60 heures ; un cursus de FI, pour les formations générales, est de 24 heures.

Christian Puren écrit quelque chose qui peut résumer ce qu'a été notre situation⁴³ : « Toute méthode est à la fois un projet, un outil et une pratique. » Il ajoute un peu plus loin : « La méthode [...] est à la fois une théorie de la pratique et une pratique de la théorie. Si cela est vrai le professeur de LVE doit être idéalement un « méthodologue », c'est-à-dire un professionnel capable de prendre ses distances tout autant vis-à-vis de ses pratiques à partir des savoirs théoriques, que vis-à-vis des théories (et des théoriciens...) à partir des connaissances pratiques.»⁴⁴ Loin d'être le praticien « idéal », cette description concerne cependant nos préoccupations et notre action. Nous essaierons d'en rendre compte dans ce travail.

On peut toujours poser la question de l'utilité de cette entreprise dans un contexte institutionnel valorisant peu la démarche. L'évidence rappelle qu'il est difficile de concevoir et d'exercer le métier d'enseignant sans la préoccupation profondément affective et intellectuelle du « sens » de l'action entreprise. C'est un lieu commun que de dire que le « sens » est fondateur de l'histoire (individuelle et collective) qui caractérise notre humanité dans ce que nous croyons qu'elle a d'unique. Ce « sens » est l'affect puissant du besoin de la transmission/acquisition des savoirs existants, accumulés, portés et recréés dans l'infinie tension du travail qui traverse les générations. Il est tout aussi évident, à l'instar de bien de professionnels des métiers de l'enseignement des savoirs, et contrairement à d'autres activités professionnelles non moins utiles mais d'applications différentes, que le métier de l'enseignant s'inscrit institutionnellement dans cette perspective qui est une perspective sans doute éthique, mais avant tout anthropologique. C'est à partir de ce paradigme que nous construirons notre réflexion/pratique. Cela nous semble nécessaire en langue (qui est un savoir biologique *et* culturel qui *nous* concerne) et cela présente aussi l'avantage de libérer des considérations culturelles et économiques qui hiérarchisent les disciplines en fonction des contextes historiques. Travailler en didactique c'est se libérer de ces contraintes pour mieux gérer les contraintes de l'enseignement dans son rapport à l'apprentissage, ou comme le dit E. Morin, pour mieux dialoguer avec le réel. Ce n'est que lorsque cette dimension humaine est claire que les valeurs culturelles peuvent être traitées.

3.6 Quelles sont les nouvelles questions ?

Les premières questions qui émergent de la confrontation des problématiques anciennes sur la didactique de l'espagnol (dans la préoccupation de mise en place d'une démarche méthodologique) et de ce nouveau terrain d'action peuvent être résumées de la manière suivante.

- a. En partant de la connaissance de :
 - la pratique de l'enseignement secondaire,

⁴³ Ch. PUREN, 1988, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Coll. dirigée par R. GALISSON, Nathan, CLE International. p.13.

⁴⁴ Ibidem, p. 14.

- la pratique de l'enseignement universitaire aux spécialistes,
- la pratique de l'enseignement en F.C. aux adultes,
- et la pratique de l'enseignement aux étudiants non-spécialistes

peut-on répondre de façon adaptée aux nouveaux contextes considérés

- o si l'on introduit une volonté méthodologique associée à
- o l'harmonisation des enseignements/apprentissages au sein du même établissement
- o tout en tenant compte de la spécificité des filières
- o et des durées courtes des cursus ?

b. Comment cette connaissance y répond-t-elle et quel usage faire du métier acquis au fil des différentes pratiques associées à la réflexion, si l'on veut introduire une organisation reconnaissable des objets linguistiques qui feront émerger les capacités communicatives?

c. Les nouvelles conditions d'enseignement (volumes horaires allant de 16h, 24 et 30h pour la majorité des filières, les 48 ou 60 dans les filières de Commerce International étant une exception) n'exigent-elles pas de nouvelles recherches et expérimentations puisque les étudiants suivront des modules de langues au moins pendant les trois années qui constituent la Licence, ce qui exige pour le moins une cohérence disciplinaire constituant le premier cycle de leurs études ?

La circonstance considérée présente les besoins d'une « harmonisation », (ce qui exige la concertation entre les différents intervenants si l'on considère le travail par rapport à la valeur des évaluations proposées pour les diplômes) qui n'est plus celle du secondaire, qui n'a rien à voir avec les études de spécialité et qui demande peut-être quelque chose en plus⁴⁵ que ce que propose l'enseignement/apprentissage en FC. Le nouveau paramètre à prendre en compte est le caractère sommatif des évaluations, caractéristique du cadre institutionnel. Cet aspect en FI est central, surtout aujourd'hui dans le cadre du LMD. A l'opposé, la FC est totalement souple pour ce qui concerne les langues quand les étudiants ne sont pas inscrits dans une logique d'examen (ce qui est le cas du D.A.E.U. par exemple).

Où trouver un terrain d'expérimentation du « compactage » didactique sans mettre en danger les étudiants de FI ? Nous avons pensé qu'une section de FC dans le même établissement, serait une superbe possibilité d'expérimentation⁴⁶ de la réflexion, du projet et de l'impact de leur pratique.

⁴⁵ Il ne nous semble pas que ce soit du point de vue didactique que cette différence se fait jour ; cela a davantage à voir avec la culture de classe, les étudiants de FI n'étant pas passés par le monde social extérieur à l' « école » et ayant acquis des habitudes de pensée et de travail dans les classes de langues antérieures à leur venue à l'université. Les nouvelles dispositions prises dans l'enseignement secondaire changeront sans doute cela : nous pensons en particulier au contact avec les entreprises et aux projets développés en seconde et première.

⁴⁶ Le travail avec les auditeurs de FC a toujours été explicite en ce sens et toute nouvelle expérience d'enseignement a été soumise aux critiques des apprenants qui en ont apprécié les qualités positives ou négatives par rapport à leur propre travail d'apprenants.

4. LA FC COMME TERRAIN D'EXPERIMENTATION DE COMPACTAGE DIDACTIQUE

Très impliquée dans l'expérience proposée par l'action en F.I. mais gênée par les contraintes des volumes horaires et les difficultés liées à l'hétérogénéité des groupes, nous avons ressenti la nécessité d'une démarche plus harmonieuse et plus cohérente dans laquelle nous pourrions avoir plus de liberté de recherche et d'application, sans écarter la possibilité d'une production en ingénierie qui serait utile dans divers contextes.

La structure du CUEEP disposait d'une section FC en Anglais : nous avons demandé aux décideurs la possibilité de créer une section de FC en Espagnol. Cela rendait possible dans un même lieu deux pratiques administrativement différentes, mais proches du point de vue didactique.

4.1 La FC comme terrain d'expérimentation

L'autorisation nous a été donnée en 1993 de créer une section de FC Espagnol tournée vers le public extérieur. L'organisation proposée était semblable en son principe à celle de l'Anglais déjà existante, mais très différente dans ses critères, ses contenus et son organisation curriculaire.

L'enseignement de l'espagnol s'est progressivement diversifié. Partant d'un groupe de niveau « débutant » il s'est enrichi rapidement au fil des années de quatre niveaux supplémentaires dont les caractéristiques seront exposées plus loin. (Cette expérience a pris fin en septembre 2005). Nous avons créé à nouveau une situation de pratiques croisées semblable à celle des années précédant notre action à l'USTL.

4.2 Intérêt de la création d'un projet FC

L'intérêt de cette création est d'ordres divers :

- a. la FC est tournée vers un public ouvert, extérieur, alors que la F.I. s'adresse à un public « captif » : le plaisir du travail avec des étudiants ayant choisi leur formation et « motivés » est une raison importante ;
- b. la satisfaction donnée par le climat positif de l'enseignement/apprentissage ouvre des perspectives nouvelles pour la réflexion et la pratique ;
- c. le fait de « créer » l'enseignement ex nihilo ouvre un chantier superbe de mise en place d'un nouveau projet didactique tout en disposant de la maîtrise du temps ;
- d. le temps pouvant être employé en cohérence avec l'action menée, les évaluations peuvent être envisagées avec plus de liberté que dans le cadre universitaire interne ;
- e. l'expérimentation, si elle ne porte pas ses fruits, n'a pas un caractère dangereux pour les apprenants parce que l'on dispose de plus de temps pour corriger les erreurs et parce que les auditeurs ne sont

pas tenus à des résultats chiffrés qui compteront dans la réussite de leur année d'études.

Le plaisir de l'échange avec des apprenants disposant d'expériences très diverses⁴⁷, les rapports différents de ceux du cadre de la FI, l'enrichissement apporté par un travail toujours renouvelé et exigeant, la liberté des choix didactiques soumis à critique constructive et la possibilité de mener à bien des expériences vérifiant le bien-fondé d'un positionnement théorique, résument notre activité. La réactivité des apprenants aux propositions de travail qui leur sont faites, leurs sensations et leurs sentiments, plus librement exprimés, sont une aide précieuse à la confirmation ou à l'infirmité des choix didactiques.

4.3 Transfert à la F.I. du nouveau projet créé et testé en F.C.

4.3.1 Avantages du transfert

Nous dirons que les réponses aux besoins didactiques ressentis comme nécessaires pour satisfaire à un bon enseignement /apprentissage en FI ont trouvé le lieu de leur mise en place et de leur expérimentation dans le « laboratoire » que la FC a fourni grâce à son organisation particulière. Les caractéristiques proposées par la FC, parce que tout devait y être créé, peuvent se résumer de la manière suivante :

- a. Possibilité d'alléger les contraintes institutionnelles présentées par la F.I. (dans le respect de la demande des auditeurs de F.C.) :
 - en ce qui concerne le volume horaire des enseignements,
 - en ce qui concerne l'hétérogénéité des besoins d'enseignement des classes de non-spécialistes issues des différentes UFR ;
 - en ce qui concerne les contenus (thématiques sémantiques de « spécialité » pratiquées pour certaines formations avec ce que cela suppose dans des groupes de besoins hétérogènes, voire dans des groupes constitués d'étudiants venant de filières différentes).

- b. Possibilité de création des contenus curriculaires :
 - en fonction de l'observation du terrain : besoins manifestés ou détectés, temps pour les corrections de stratégies, organisation et harmonisation de toutes les réponses nécessaires à l'enseignement/apprentissage ;
 - en fonction d'un système fiable d'évaluations par rapport au monde extérieur, aux auditeurs et aux institutions européennes ;

⁴⁷ Les adultes jeunes et moins jeunes peuvent venir du monde professionnel ; d'autres peuvent être des étudiants de l'Enseignement Supérieur qui veulent apprendre la langue pour des raisons personnelles alors que cette dernière n'est pas enseignée dans leur filière scientifique. Ce qui est intéressant c'est que la culture de classe n'est pas univoque car la différence entre les auditeurs permet de diversifier les approches explicatives et les pratiques.

- en fonction de la possibilité d'évaluation de l'enseignement et des apprentissages faisant l'économie du caractère exclusivement sommatif de celle-ci.

Accompagnant cette liberté de création curriculaire, la programmation des séquences didactiques s'est mise en place progressivement par rapport à l'observation et la réflexion sur la réalité anthropologique des besoins de tout locuteur⁴⁸.

c. Possibilité d'évaluations européennes pour conclure :

- permettant de mesurer plus objectivement l'action menée dans son ensemble
- permettant d'affiner les représentations que l'enseignant et les apprenants partagent dans ce domaine (la confrontation aux représentations résultant de la valeur des exercices proposés par les collègues des Institutions établissant les examens européens de langues, donne un profil identifiable des niveaux à atteindre dans la discipline)
- permettant d'évaluer les durées nécessaires d'enseignement/apprentissage en fonction des résultats obtenus aux exercices européens⁴⁹ et par rapport aux durées d'enseignement proposées par les niveaux européens

Ce ne sont là que quelques arguments très largement significatifs de l'intérêt présenté par le croisement des pratiques donnant lieu, dans un cadre sans réelles contraintes administratives, à la créativité, l'échange, la pratique et la correction des options didactiques choisies. Le CECR souligne le besoin de liberté du praticien par rapport aux contraintes méthodologiques en rappelant que ce qui est essentiel c'est la réalité des acquis dans un procès respectueux des valeurs éthiques et sociales portées par le cadre institutionnel.

Ce que cette expérimentation a clairement permis de définir, c'est le nombre d'heures nécessaires à un enseignement/apprentissage organisé dans la référence à LETRAS, permettant de proposer des évaluations de niveau B2 de ELE à des apprenants bénéficiant de peu d'heures de face à face, sans les exposer à l'échec.

4.3.2 La pratique : un choix qualitatif

Les limites horaires et le caractère contraignant du rôle des évaluations sont à l'origine de nombre de frustrations de part et d'autre.

Ainsi, l'enseignant qui dispose d'un volume total de 24 heures pour assurer une formation linguistique à un groupe réunissant des étudiants primo commençants, des étudiants moyens et des étudiants

⁴⁸ Le CECR propose, en ce sens, depuis 2001, une grille des compétences pour l'auto évaluation ou pour l'évaluation de ces compétences.

⁴⁹ La liberté d'emploi du temps en FC a permis de proposer les exercices des examens européens à la fin de cycles de 15, 20, 30, 45, 60 heures d'enseignement /apprentissage. L'expérience de l'usage des examens européens en interne a été acquise ainsi.

confirmés, sans oublier tous les possibles états de connaissances intermédiaires que seule la « matière » langue propose, se trouve inmanquablement devant une problématique tragi-comique qui le situe de fait entre le marteau et l'enclume.

Que va-t-il choisir ?

- Le sacrifice d'un certain nombre d'étudiants (que son choix se porte sur les plus compétents ou les moins compétents ne changeant rien au problème) ?
- Un « programme » allégé pour ne pas mettre les moins compétents en échec ?
- Une évaluation en fonction de la représentation qu'il a du niveau théoriquement exigible en rapport avec la filière et l'année concernée ? Par rapport à quels critères ?
- - Va-t-il se tourner vers une solution administrative en soumettant les notes à péréquation en fonction des nombreux paramètres en présence ?

Toutes ces solutions sont sans doute appliquées, y compris, ce qui est la solution la moins rentable en termes humains, la résignation à accepter la discipline comme une discipline excentrée, donc impossible à traiter avec sérieux. Elle n'est pas acceptable de notre point de vue car

- les circonstances décrites représentent pour nous une atteinte grave à la nécessité du « sens » que nous avons présentée dans la conception philosophique et éthique de notre rôle professionnel, « sens » qui ne peut être dissocié du ressenti personnel,
- et qu'elle peut être ainsi un facteur de dévalorisation de la discipline et des acteurs en présence

L'expérimentation menée en FC a répondu à ces questions en assurant le praticien de la qualité de sa démarche et de la possibilité de choix d'une évaluation acceptée par la collectivité institutionnelle. La pratique de FC, ayant eu pour première préoccupation celle de compacter l'action didactique, a permis l'application de la même dynamique en FI sans porter préjudice aux étudiants.

5. LE CADRE DE LA RECHERCHE

5.1 Synthèse de notre positionnement : les questions qui s'imposent

Résumons notre propos pour la FI et poussons-en les conséquences jusqu'au bout :

- persuadée de la nécessité d'un nouveau type d'enseignement de l'espagnol pour des étudiants, adultes, non spécialistes,
- disposant de l'expérience en FC pour Adultes,
- ayant pu développer une nouvelle action dans un nouveau cadre FC laissant une totale liberté du choix des moyens,
- convaincue de l'efficacité de cette option et
- ayant évalué les risques d'échec dus à la contrainte d'un « formatage » de l'enseignement/apprentissage

un faisceau de questions s'est imposé de lui même ayant pour but la qualité des procès et des résultats.

A partir :

- de la durée des cursus
- des différentes pratiques issues des recherches menées dans les langues présentes dans l'institution
- de l'absence de tout modèle adapté au terrain considéré
- de l'existence du CECR,

pouvait-on problématiser l'action didactique à mener, et, par conséquent, le travail de recherche sur cette action ?

5.2 Choix des évaluations comme point de départ de la problématisation/stratégie

Nous avons posé que la qualité des évaluations était le point de départ du problème posé. C'est en fonction du but à atteindre et en fonction du temps réellement disponible que la réflexion a été engagée pour mener à bien l'élaboration des moyens didactiques adaptés: la didactique est ainsi au centre d'une triangulation entre : besoin d'évaluations valables/ besoins des apprenants et durée des cursus/nature du savoir langue.

Le CLES⁵⁰ n'étant pas encore proposé, nous n'avons eu aucune hésitation à choisir les Examens Internationaux d'Espagnol proposés dans le *Cadre Commun Européen des Langues* par l'Institut Cervantès. Nous savons que les examens qu'il propose s'organisent en trois niveaux qui sanctionnent un niveau de base, un niveau intermédiaire et un niveau supérieur.

C'est à partir des exercices proposés par le deuxième niveau, niveau appelé « *Intermedio* », (niveau B2 à la suite du B1, entre les niveaux de base A1/A2 et les niveaux de maîtrise C1/C2 de la langue/culture), que nous avons repensé notre curriculum et que nous nous sommes proposée de répondre à la question suivante : *quelle stratégie d'enseignement mettre en place afin de permettre aux apprenants de répondre correctement aux évaluations proposées par les instances autorisées et servant à sanctionner leur apprentissage à l'USTL ?*

- Comment faire pour que cet apprentissage puisse se connecter à la réalité extérieure du « marché » de l'enseignement/apprentissage de l'espagnol dans l'espace européen (et dans le monde) ?
- Comment l'enseignement donné en FI, (cadre institutionnel particulier dans lequel la discipline joue un rôle discret par rapport aux autres disciplines et dont l'évaluation ne présente pas les mêmes caractéristiques d'exigence de niveau que les disciplines scientifiques) peut-il s'harmoniser avec ces pratiques du monde extérieur?
- Comment amener nos étudiants à un résultat satisfaisant (et comparable à ceux exigés par l'Union Européenne) à l'occasion des évaluations sommatives, adaptées à leur formation et garanties par les instances tutélaires ?

⁵⁰ CLES : *Certificat en Langues de l'Enseignement Supérieur*.

- Comment s'assurer de la qualité des enseignements et se rassurer sur la qualité des apprentissages ?

Nous disposons d'une longue expérience des examens écrits et oraux de ELE, de leurs exigences, de leurs évaluations. Nous avons donc tout naturellement utilisé les maquettes des examens proposés par l'Université de Salamanque pour élaborer nos propres maquettes d'examens. Ils ont sanctionné les apprentissages des quatre niveaux créés en FC, allant des primo commençants aux étudiants pouvant se présenter au niveau « *Superior* » des examens internationaux.

Ce type d'examens a évalué et continue d'évaluer aujourd'hui les étudiants de FI, soit au niveau *Intermedio* soit au niveau *Superior*⁵¹ en fonction des filières et des années d'études. (Le niveau « accès » du CECR n'a pas été employé dans notre cadre, même pour les primo commençants).

5.3 Un cursus de 24 heures pour une évaluation de niveau B2

Si nous voulions employer un certain niveau d'évaluation, garant de la formation reçue et acquise, tel qu'il a été décrit ci-dessus, il fallait trouver le moyen de donner les moyens aux étudiants d'y répondre.

Ainsi nous avons essayé d'amener des étudiants disposant de 24 heures de cursus à être évalués par les exercices des examens de niveau *Intermedio*, le but étant de les intégrer lors de leur deuxième année universitaire, sans trop de difficultés, aux groupes d'étudiants formés depuis la 4^{ème} du collège ou la seconde du lycée qui suivent une formation en relais avec celle du secondaire.

- *Comment répondre à ce projet de formation en 24 heures ?*
- *Comment obtenir des résultats non pénalisants à des évaluations de niveau B2 du Cadre Européen avec des étudiants primo commençants ?*
- *Comment les amener à la fin de ce cursus à présenter un oral de 10 minutes sur un sujet librement choisi, de niveau universitaire (aucune modalité semblable à celles du baccalauréat n'étant acceptée) et sans support écrit?*

Quelle démarche didactique de l'espagnol proposer dans un cursus de 24 heures afin de répondre aux exigences de qualité sanctionnées par des évaluations européennes ?

⁵¹ Le niveau *Intermedio* est utilisé pour tous les groupes, en accord avec la grille européenne d'évaluations ; le *Superior* intervient sur la décision de l'enseignant en fonction du niveau des étudiants avec lesquels il travaille. Certains exercices peuvent cependant être choisis dans ce niveau pour le travail de la classe.

6. ARGUMENTS EN FAVEUR D'UNE DIDACTIQUE POUR ADULTES EN FI

Nous avons décrit les deux versants de l'Espagnol à l'USTL à travers le CUEEP. Depuis 2005, il n'y a plus d'Espagnol qu'en FI. La « Maison des Langues » est la nouvelle structure administrative et s'inscrit elle-même à l'intérieur du Service Commun du Premier Cycle.

6.1 Spécificité de la FI en LE : langue de spécialité ou ... autonomie ?

Nous avons montré comment un projet construit dans un cadre de FC a été transféré au cadre de la FI de non spécialistes.

Une remarque peut être faite, avant de présenter une figure synthétisant notre démarche.

Elle concerne le problème de la séparation des enseignements en langues entre FI et FC basée sur l'argument suivant : c'est celui de l'enseignement de la « langue de spécialité ⁵² ». Or, est-il besoin de rappeler que quelqu'un qui a les compétences suffisantes en langue n'a pas besoin d'une situation de face à face pour travailler le champ lexical de sa spécialité, dont on peut supposer qu'il maîtrise la sémantique avec plus d'aisance que l'enseignant de langue non formé à la discipline concernée ?

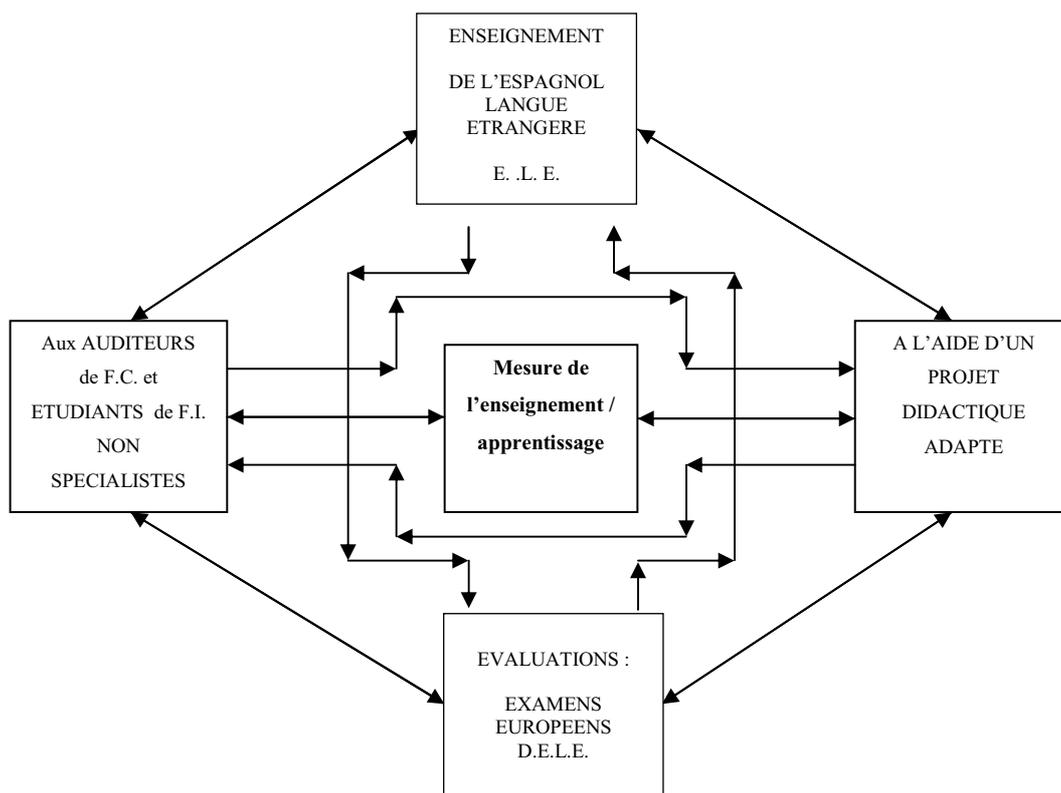
Il nous semble que les efforts doivent, avant tout, être concentrés sur le travail de construction de l'autonomie de l'apprenant. L'autonomie en LE, faut-il le souligner, permet de développer les efforts d'apprentissage qui seraient utiles à l'acquisition des compétences spécifiques associées à l'exercice professionnel ou aux intérêts personnels. Sans oublier de rappeler que les contextes sont aussi des lieux d'apprentissage : les échanges entre pays de l'Union et les stages jouent un rôle déterminant au niveau de la langue de spécialité.

6.2 Figure de synthèse

La figure de synthèse qui suit est inspirée du schéma proposé par G. Mialaret ⁵³ lorsqu'il expose le problème général des didactiques. Nous l'avons adapté ici à notre conception de ce qu'il convient de faire quelle que soit la formation administrative considérée. L'idée est non pas, pour l'instant, de traiter de didactique dans les aspects soulignés par l'auteur, mais de disposer d'un support pour organiser visuellement les actions qui ont été menées dans les contextes considérés et qui aujourd'hui concernent la FI seulement.

⁵² Nombre d'institutions aujourd'hui optent pour les cours de spécialité en LE, faits par des enseignants natifs formés à la discipline qu'ils enseignent dans leur langue. Dans l'Union, l'échange d'enseignants de diverses disciplines pourrait se généraliser, laissant aux enseignants des langues la (lourde) charge d'aider à construire l'autonomie de l'étudiant dans la discipline LE. Cela n'exclut pas que des enseignants de langue non natifs puissent se spécialiser dans un domaine autre que la LE. Mais en termes économiques et politiques, une vision plus ouverte dans le sens européen, nous apparaît, à court terme, comme plus payante.

⁵³ G. MIALARET, *Les sciences de l'éducation*, 2005, p.71.



Contenus de la démarche à inscrire dans le contexte présenté par la figure p. 27

Nous voyons que l'évaluation du travail produit à la suite des situations didactiques est au cœur de l'organisation. Cette évaluation de l'enseignement/apprentissage est l'effet miroir des évaluations des travaux produits par les apprenants. Il s'agit bien de faire un enseignement de E.L.E. qui puisse être évalué par des examens standards européens basé sur un projet didactique commun à deux formations traditionnellement séparées en langues: la FC et la FI. Cette distinction n'est pas opérante en ce qui concerne ce travail.

Ce qui doit être souligné c'est que la préoccupation centrale de la démarche est d'organiser l'enseignement/apprentissage du « savoir langue » en fonction des limitations horaires des cursus proposés en FI et d'en mesurer la pertinence et la portée par l'étude des évaluations des apprentissages en s'appuyant sur les évaluations proposées par la collectivité des experts.

7. CHAMP D'OBSERVATION : UNE PRATIQUE REFLEXIVE CONCRETISEE PAR LA RECHERCHE

En guise de préambule : liens entre la théorie et la pratique dans les contextes historiques personnels à l'origine de ce travail

La recherche que nous entreprenons est ancrée dans un continuum expérientiel personnel. C'est dans

un long passé professionnel et dans l'évolution de la réflexion et des pratiques qu'elle prend racine. Le travail que nous faisons ici caractérise et cristallise la démarche tout en la transformant et en l'enrichissant. M.F. Narcy-Combes⁵⁴ nous explique comment sa pratique, enracinée dans son parcours, ne peut que s'enrichir d'une attitude réflexive et d'une démarche de recherche. Elle rappelle que « sans références théoriques, il est bien difficile de faire face à l'imprévu des situations rencontrées dans les établissements scolaires. » Elle évoque les nombreuses années de tâtonnement qui ont favorisé sa formation et l'on aidée à « voir un peu plus clair en ce qui concerne les implications de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. » De manière comparable à ce que dit M. Castelotti⁵⁵ elle insiste en écrivant : « [...] au terme d'un questionnement constant, c'est l'entrée dans une démarche de recherche structurée qui a enfin apporté la lumière, et a permis bien des fois de débloquent des situations difficiles, ce qui conduit à proposer une démarche semblable en formation des maîtres. C'est en effet la possibilité de trouver des réponses aux problèmes de terrain qui est offerte au praticien qui dispose d'un cadre théorique. »⁵⁶

7.1 Premier aspect de l'enracinement d'une démarche dans son histoire

Les premières années de pratique d'un enseignant du secondaire au contact des apprenants, élèves de collèges et de lycées, constituent la base des questions que ce dernier se pose et se posera toujours sur le sens de son métier.

Le travail entrepris ici a commencé dès ces premières années et s'est concrétisé dans certains choix didactiques à partir de 1986 car c'est à cette époque que notre activité d'enseignante du secondaire s'est enrichie, parallèlement, d'actions d'enseignement en Formation Continue pour Adultes en langue espagnole.

L'observation des circonstances professionnelles, la réflexion, les lectures, les échanges avec les collègues ainsi que les expériences de terrain, ont nourri dès cette époque une interdépendance constante entre les actions menées dans chacun des deux cadres institutionnels. Cet ensemble de choses a favorisé, parfois par tâtonnements, la pratique d'essais, d'expérimentations de choix didactiques, de comportements pédagogiques partageant des caractéristiques communes.

En réduisant énormément notre approche pour les besoins de notre présentation, nous pourrions dire qu'il s'agissait d'une seule et même matière, la langue (accompagnée de sa dimension culturelle), à travailler avec des *apprenants différents* dans *deux contextes institutionnels* différents. Mais il est important de souligner que la matière doit être considérée dans son unité car les besoins langagiers recouvrent en langue, d'un point de vue communicatif et en fonction des circonstances sociales considérées, des réalités équivalentes dans le choix des éléments du code.

Nous avons pu observer au cours de ces années de présence dans l'enseignement secondaire l'intérêt

⁵⁴ NARCY-COMBES, M-F., *Précis de didactique, Devenir professeur de langue*, Paris : Ellipses, 2005, p.143.

⁵⁵ CASTELOTTI Véronique, DE CARLO Maddalena, *La formation des enseignants de langues*, CLE International, Paris : Coll. Didactique des langues étrangères, 1995.

⁵⁶ Ibidem, p.143.

que suscitaient auprès des élèves (collège et lycée) les pratiques et les expériences proposées à leurs aînés de FC. Ces dernières leur étaient présentées comme telles. L'évaluation des apprentissages confirmait cet intérêt. Ce croisement des pratiques qui concernait essentiellement les techniques de traitement de la langue, pourrait ouvrir des perspectives d'observation systématisée dans une autre action de recherche⁵⁷.

7.2 Différenciation entre didactique et pédagogie ou unité du savoir et diversité des contextes

Ce préambule, illustrant de manière quelque peu anecdotique une certaine pratique et la progression réflexive qui y est associée, est nécessaire pour éclairer un positionnement qui a toujours visé le point de vue de la didactique de l'Espagnol dans toutes les circonstances professionnelles rencontrées. Nous devons préciser ici la différence que nous établissons entre didactique et pédagogie.

La « frontière » entre didactique et pédagogie en langue est particulière. Du point de vue didactique nous avons eu recours au concept d'« *unité* » du savoir à enseigner, quel que soit le degré de capacité conceptuelle des apprenants.

a. Unité didactique de la réalisation phonétique et unité morphosyntaxique

Quel que soit le groupe d'apprenants avec lequel on travaille, la matière traitée est toujours, en partie, la même⁵⁸. Cela doit s'entendre dans le sens où quels que soient les types de communication construits, échanges du quotidien ou discours philosophiques ou scientifiques, ce sont les mêmes outils physiologiques et linguistiques auxquels l'on a recours. La langue est *une et polymorphe*. Seul le niveau conceptuel/culturel, donc la dimension sémantique individuelle, introduit une différence de représentation de la nature qualitative de la langue utilisée. Les outils ne changent pas. Seule la « thématité » (nous empruntons le concept à Furokaya) des discours varie en utilisant les invariants physiologiques et linguistiques.

Cette dimension constitue à nos yeux un premier caractère paradoxal du savoir langue, qui, comme souvent dans le vivant, est constitué de constantes qui autorisent son existence tout en se matérialisant dans une apparente infinité de possibilités basées sur la plasticité combinatoire des matériaux utilisés. Les contraintes qui s'exercent sur le locuteur sont celles de la « physicalité » de la langue et de l'abstraction du code, ou, en d'autres termes plus proches de Spinoza et Damasio, celles du corps et de l'esprit.

⁵⁷ On pourrait imaginer d'adapter LETRAS à l'enseignement primaire et secondaire.

⁵⁸ Cela est particulièrement valable pour les commençants ; par la suite la richesse lexicale et sémantique fait la différence, sans pour autant changer la réalisation phonétique et prosodique et le code morphosyntaxique.

b. Pluralité des contextes pédagogiques et besoin d'un « dénominateur commun » didactique

Aussi, la pédagogie (ou l'andragogie) a occupé une dimension à part dans la réflexion sur les moyens de traitement de la discipline. Cette dernière, en dehors des dimensions d'attention sociale et cognitive qu'elle implique, est associée aux représentations que l'on a du niveau expérientiel et conceptuel des apprenants. Les différences de niveau conceptuel incluent des degrés d'abstraction différents et en cela exigent les précautions d'usage. Mais le problème didactique en LE reste entier une fois la dimension pédagogique prise en compte.

La conscience de l'unité d'apprentissage des réalisations phonétique et prosodique⁵⁹, associée à l'unité du code de base, a été à l'origine du besoin de construction d'un tronc commun didactique adaptable aux différents contextes pédagogiques. La conceptualisation didactique de la LE est devenue le canevas dans lequel la dimension pédagogique a apporté les variables nécessaires à l'adéquation aux contextes vécus.

Michel Dabène⁶⁰ résume dans ses grandes lignes le positionnement en rappelant que : « L. Legrand (1966) s'interroge, par exemple, sur la nécessité de passer d'une attitude empirique ou inconsciente, « passionnelle ou conformiste » à une technique consciente et raisonnée, nourrie des apports de la linguistique, de la psychologie et de la « pédagogie expérimentale », ce qui préfigure les premières modalités de la didactique des langues. »

Ceci est un premier repère dans l'évolution de l'attitude au travail d'enseignement, prenant en compte le processus d'apprentissage et le lien entre les deux.

Le questionnement sur le « tronc » ou « dénominateur commun » servant à la fois de base organisée et de guide souple à la situation didactique, a marqué notre pratique qui s'est enracinée dans le terrain des classes tout en se guidant d'une abstraction cohérente de référence. Nous pourrions parler, en forçant le trait, de la mise en place volontaire de la « gestion » d'une nécessaire schizophrénie professionnelle. Cette « attitude » professionnelle, en s'adaptant à ses divers contextes, a affiné la représentation de son action et s'est affranchie de la « tradition » d'enseignement pour aller vers une dimension plus proche de la situation vécue et de sa conceptualisation. En cela nous abordons une nouvelle dimension paradoxale du savoir langue qui contraint l'enseignant à négocier à tout instant avec ses « savoirs savants » personnels indispensables à la mise en place de propositions favorisant l'apprentissage d'un « savoir commun » ou « quotidien » qui dit la même chose que la LM.

7.3 La conceptualisation didactique de LE dans son lien au réel : le rapport corps/langage/langue

Un deuxième point de repère qui précise notre démarche est la modalité selon laquelle se déroule

⁵⁹ Si cette phase n'est pas acquise, tout apprentissage de LE devient difficile, voire impossible.

⁶⁰ DABENE Michel, 2005, « Quelques repères, perspectives et propositions pour une didactique du français dans tous ses états, in *Didactique du français, Fondements d'une discipline*, sous la direction de CHISS, DAVID, REUTER, p.19.

cette évolution : nous sommes alors dans ce qu'Edgar Morin propose quand il écrit : « Il s'agit de s'exercer à une pensée capable de traiter avec le réel, de dialoguer avec lui, de négocier avec lui ». ⁶¹ N'est ce pas, en grande partie, le rôle de l'utilisation d'une langue ?

La pensée consciente est associée à la connaissance et cette dernière ne peut être séparée de la pensée. Elles ne peuvent être dissociées de l'action inscrite dans une séquence donnée et maîtrisée de la vie. L'action s'inscrit dans l'espace/temps de façon cohérente si elle est le résultat d'une pensée en dialogue avec lui et si elle est intégrée dans le contexte social qui s'y inscrit.

Nous avons intégré dans notre approche théorique la notion du « corps » comme outil de réalisation de la LE. Nous élargissons ici son rôle dans le sens où il est la cause et la finalité de notre « être » au monde, réalité qui est dite par la langue.

Notre rapport au monde, médiatisé par le corps « percevant » et par le langage, donc par la langue et la pensée, s'est imposé comme un principe indispensable à la construction de l'attitude professionnelle qui préside à la situation didactique ⁶² en LE.

A partir de là, nous avons inversé notre réflexion, l'inversion s'avérant révélatrice de paramètres utiles en didactique de LE.

Le corps, dans ses différentes dimensions, produit la langue qui est un outil ⁶³ social : *en quoi un savoir social tel une langue, associée à notre capacité cognitive, se met-il au service de notre corps dans son existence même en établissant les liens aux contextes qui se présentent, en les constatant et en les prévoyant ?* Le rapport corps/connaissance/langue ou langue/connaissance/corps s'est imposé comme référent dans la construction de la réflexion théorique de la didactique de la LE. Elle a permis de situer cette dernière au carrefour de l'expérience de vie avec ses conséquences sur l'élaboration des connaissances et le lien de ces dernières avec notre capacité de langage exprimé par la langue. La didactique de la langue doit faire le lien entre l'individu, son expérience connaissante du monde et son effort d'apprentissage d'une nouvelle langue à travers son expérience du langage dans sa LM.

Nous développerons cette dimension centrale de notre recherche en faisant appel à Antonio Damasio. Cet auteur oppose Descartes à Spinoza et montre comment le corps est l'outil par lequel la pensée, fruit de l'esprit, lui-même somme inattendue des opérations neurologiques, traite avec le réel. La langue, quelle qu'elle soit, est une des dimensions centrales de ce commerce entre individu et réel. C'est ainsi que nous avons intégré le corps dans la situation didactique, à la fois comme origine et but de la situation.

Cette approche ne couvre pas, bien sûr, tous les domaines de la vie ⁶⁴ ; mais la nature de la langue, dont la première fonction symbolique est de reconstruire le contexte physique et les rapports cognitifs et sociaux qui s'y inscrivent, nous semble relever de ce lien entre pensée et réel.

⁶¹ MORIN Edgar, 2005, *Introduction à la pensée complexe*, Point Seuil, p. 10.

⁶² De nombreuses remarques peuvent être faites au sujet de l'interdépendance entre pensée connaissante et action, le facteur social et l'aménagement culturel de l'espace-temps par l'homme multipliant les contextes à décrypter.

⁶³ Nous dirions même un « membre » supplémentaire tel la main qui permet de prendre contact et de transformer le contexte.

⁶⁴ La vie végétative, à la base de notre existence, échappe à la pensée consciente, qui est celle qui nous intéresse. Cf. A. DAMASIO, 1994, 1999.

Un autre argument radical en faveur de ce lien entre langue et réel est l'existence même du contexte institutionnel. Cela peut paraître surprenant de rappeler cette dimension ici, mais ce n'est pas dans sa dimension administrative qu'elle est intégrée à notre réflexion, mais dans sa réalité anthropologique. Que seraient nos sociétés sans cette tension séculaire de « mettre en mots » donc en langues, les rapports observés et définis avec le réel ? Que seraient-elles sans « lieu » spécifique de capitalisation de ces connaissances, de questionnement et de transmission générationnelle ?

L'enseignement/apprentissage de l'espagnol, tel qu'envisagé dans ce travail, inclut cette « négociation » avec le réel. Cette dernière nous semble être caractéristique du rapport entre la théorie didactique et la situation didactique, en relation avec la théorie et la pratique pédagogiques, toutes deux incluses dans nos « négociations » avec un réel plus vaste, celui de la vie que la langue exprime.

7.4 La didactique comme approche stratégique de construction de l'autonomie en lien avec les évaluations

7.4.1 L'autonomie, but de la didactique de LE

L'autonomie en LE ne peut se vérifier que par l'évaluation des apprentissages.

Partant du principe que la matière langue à enseigner est une constante pour ce qui concerne le code et le rapport qu'elle établit avec le réel⁶⁵, la question est celle du choix des stratégies favorisant des apprentissages rapides et adéquats.

On ne peut envisager ces stratégies de manière linéaire : si le but est connu, c'est-à-dire favoriser les apprentissages et les acquis, encore faut-il se donner les moyens de leur existence ainsi que ceux d'en mesurer la valeur.

En langue, ces évaluations ne peuvent être exclusivement et linéairement l'application de la matière travaillée en classe⁶⁶. La dimension communicative intègre la diversité des combinaisons des acquis s'opposant par définition à la seule pratique de mémorisation fidèle de l'enseignement. La construction de la capacité d'autonomie devient ainsi une donnée structurelle centrale de la didactique de LE.

Cela implique que la préoccupation de moyens d'évaluation objectifs, donc différents d'une certaine manière de la lettre de la classe, soit présente dès le début. Car c'est ainsi que la mesure des résultats des apprentissages s'avère être immédiatement le corrélat signifiant de l'action d'enseignement et la preuve de l'autonomie de l'apprenant capable de gérer des données différentes.

⁶⁵ La constante « code » n'est-elle pas en lien avec la constante « rapport avec le réel » ? Nos actions ne sont-elles pas « finies », ainsi que nos représentations ? La tradition dit que nous sommes des êtres finis et imparfaits. Bien que divers, nous partageons tous des « dénominateurs communs » tels les matériaux biologiques ou la capacité de langage. La langue ne peut échapper à cette dimension, même si nos capacités de créativité et les résultats de notre évolution nous donnent une impression contraire à l'échelle individuelle.

⁶⁶ Ceci est la conséquence directe de la dimension paradoxale des langues qui à partir de constantes permettent une apparente infinité de combinaisons.

7.4.2 Les évaluations des apprentissages

Dans cette perspective, le point de départ est une quantité « X » de savoir de référence à enseigner et à apprendre, et le point d'arrivée est un modèle construit en référence à ce premier point capable de mesurer une quantité « X' » de savoir appris.

Il y a donc 3 actions à mener qui sont les suivantes :

1. quantifier le savoir à enseigner : en langue ce n'est pas simple ;
2. quantifier le savoir appris au moyen d'outils de mesure adaptés au savoir enseigné/appris et par rapport aux exigences extérieures à la classe;
3. entre ces deux réalités, mettre en place la stratégie la plus adéquate à satisfaire la distance séparant les deux points de repère.

Cette stratégie s'est imposée à la réflexion par et dans l'expérience des différents contextes d'enseignement : effectivement, chaque circonstance a favorisé dans la théorie un questionnement issu de la comparaison des pratiques, et, dans la pratique, le partage d'un certain nombre de séquences jouant le même rôle dans le développement de l'enseignement /apprentissage.

Le choix des évaluations a été un des domaines communs aux différents contextes didactiques qui a posé de nombreuses questions et qui, par-là même, a eu des répercussions importantes sur les choix des stratégies d'enseignement. Mises en place depuis longtemps dans notre histoire, ces dernières restent aujourd'hui un élément constant de l'action didactique menée à L'USTL.

7.4.3 Liens entre pratique et théorie

Dans la double circonstance qui vient d'être présentée, la question qui se pose est celle de savoir comment les interpénétrations disciplinaires qui prennent leur source dans l'unité de la matière langue peuvent être possibles et comment elles sont rendues possibles.

Les réponses, qui sont loin d'être immédiates à première vue, relèvent cependant de l'« évidence »⁶⁷ pour le praticien en action.

- Tout d'abord parce que l'action en FC pour adultes ne peut être nourrie, de fait, et dans la période historique évoquée⁶⁸, que de la formation dont a bénéficié l'enseignant du secondaire et de l'expérience de sa pratique dans les collèges et les lycées (aujourd'hui encore alors que le domaine andragogique est exploré dans nombre de disciplines, la plupart des enseignants intervenant en FC Langues sont des enseignants du secondaire sans formation particulière pour l'enseignement/apprentissage des adultes ; nombreux sont ceux qui, par ailleurs, si l'occasion leur en était présentée, en refuseraient la possibilité car ils ne se sentent pas armés pour le faire⁶⁹).

⁶⁷ Ici l'« évidence » est comprise comme la réponse contextualisée dans et par l'action ; elle se fait dans l'immédiat sans la prudence que propose la connaissance des autres options théoriques possibles.

⁶⁸ La création des I.U.F.M. est postérieure à la date considérée. Les préoccupations andragogiques ne font pas encore partie des références.

⁶⁹ On pourrait interroger ce refus en questionnant la représentation confuse que beaucoup d'enseignants se font de leur rôle et du rôle parental ; cette dimension est impossible face à des apprenants adultes.

Tout le contenu théorique et pratique dont l'enseignant dispose ne peut être inspiré que par les références qu'impliquent son histoire et son contexte professionnel. Cela veut dire que, concrètement, il possède un bagage professionnel du secondaire qu'il doit adapter au nouveau contexte dans lequel il se trouve en faisant appel à son intelligence sociale pour établir la pratique pédagogique que requiert la situation didactique.

- Ensuite, et en sens inverse, certaines pratiques induites par la FC constituent une nouvelle expérience professionnelle qui oblige l'enseignant à une révision du cadrage de la discipline et de son comportement pédagogique. Même si la présentation des contenus apparaît dans la relative linéarité du discours, nous ne pouvons que souligner la présence des rétroactions, jeu permanent entre théorie et pratique, circonstances et personnes.

Par effet de retour, un certain nombre de changements dans le rapport aux collégiens et aux lycéens prend place dans la pratique, ouvrant de nouvelles possibilités dans l'un et l'autre des contextes.

Nous concluons en disant que cet entrelacs d'interrogations, de solutions, de choix théoriques, d'actions, de comportements mis en commun dans les deux cadres d'intervention, posent d'emblée la question suivante: comment le traitement technique de la langue, caractère commun des situations didactiques, peut-il se faire dans des contextes aussi différents⁷⁰ ?

7.4.4 La LE considérée comme une réalité d'ordre anthropologique : le lien humain à l'espace/temps

Nous donnerons une réponse rapide dans un premier temps : le caractère grammatical normatif de la LE invitait à penser que l'on enseigne la même chose aux uns et aux autres, pour différents qu'ils soient, la logique voudrait qu'une didactique de la discipline puisse avoir de nombreuses interfaces (dans le sens informatique du terme) entre les différents types de formations, l'écart le plus important étant rattaché à la démarche pédagogique liée à la différence des cadres institutionnels et des publics apprenants. L'unité linguistique est paradoxale par rapport à la diversité communicative, nous l'avons évoqué.

La réponse traditionnelle est d'ordre grammatical. (Il faut également rappeler que, dans la réalité de la pratique, la majorité des documents didactiques disponibles, en dehors des choix possibles de matériaux sociaux, sont des « méthodes » majoritairement créées pour les collèges et les lycées.)

Pour ce qui nous concerne, ce n'est pas à partir du point de vue grammatical que notre approche s'unifie, mais à partir de critères d'ordre anthropologique.

Ainsi que nous l'avons souligné, le lien entre la langue, le corps dans l'espace-temps et la relation entre pensée et réel exprimée par cette dernière, permet de construire un nouveau syllabus des séquences à traiter en situation didactique, en relation explicite avec ces paramètres. Cette approche de la discipline par rapport au « réel » est centrale dans le dispositif que nous proposons. LETRAS est

⁷⁰ S'il s'agit dans une certaine mesure de ce que l'on appelle le code, le traitement de ce dernier n'est pas ici un enseignement grammatical.

construit sur la conception physiologique de la réalisation de la LE, organisée théoriquement par la maîtrise du rapport à l'espace exprimé dans la LE par le système prépositionnel et adverbial de lieu, associé à la maîtrise du temps de vie et du récit exprimés par les temps verbaux et le système adverbial de temps. Ce sont les séquences indispensables à l'apprentissage systémique de la LE, à partir desquelles toutes les évolutions sont possibles.

8. CADRE CONCEPTUEL ET CHOIX METHODOLOGIQUES

8.1 La didactique de LE comme le traitement de situations paradoxales

La présentation qui vient d'être faite nous ouvre la voie vers une conception de la didactique dont la citation suivante, de Jean François Halté⁷¹, rappelle le cœur de notre travail : « La caractéristique majeure de la didactique des matières est de s'intéresser 1) aux savoirs et savoir-faire, 2) en tant qu'ils s'enseignent et s'apprennent. Le premier point établit la ligne de démarcation la plus forte avec la pédagogie à laquelle on reproche sur ce plan - il y a d'autres critiques – le (trop) peu d'attention à la spécificité des savoirs. Le second la sépare des disciplines de référence parce qu'elle prend en charge le couple enseigner/apprendre. Si l'on abandonne l'une ou l'autre de ces caractéristiques et la relation qui les unit, la didactique s'amuit dans la pédagogie ou s'évapore dans la recherche fondamentale. Dans le principe, ces distinctions suffisent à l'identité de la didactique. »

L'action didactique se situe donc sur le point d'équilibre entre les savoirs et savoir-faire à traiter d'une part et, d'autre part, l'action d'enseignement/apprentissage dans sa réalité contextuelle. En langue, cette double contrainte est un problème réel, car le type de savoir à traiter coïncide avec le couple enseigner/apprendre, en ce que le savoir ne peut être constaté qu'à partir du savoir-faire. Cette dimension est sans doute à l'origine du caractère non linéaire du cours de langue, plus en prise avec la « négociation » avec le réel⁷², qui le différencie radicalement de la cohérence du discours du cours magistral que l'on peut observer dans d'autres types d'enseignement/apprentissage de savoirs. Il nous semble donc que, théoriquement, il est nécessaire de chercher un moyen qui puisse faciliter le maintien de l'équilibre entre gestion des savoirs disciplinaires et utilisation de ces savoirs dans des situations didactiques qui visent le savoir-faire. Il s'agit, pour nous, de la gestion d'un paradoxe, voire de plusieurs paradoxes d'échelles différentes. La différence que nous avons établie dès l'introduction entre « savoir quotidien » et « savoir savant » est rappelée ici dans l'approche didactique de la LE, en ce que le paradoxe réside dans l'utilisation d'un savoir, savant chez l'enseignant, qui lui permet d'adopter l'attitude qui favorisera l'apprentissage d'un savoir quotidien chez l'apprenant. Ce nouveau savoir s'appuie sur un savoir déjà présent qui est celui de la LM et des images mentales de l'expérience de vie du quotidien qu'elle exprime ou qu'elle suscite. L'acquisition d'une langue passe

⁷¹ J.F. HALTE, *Interaction : une problématique à la frontière*, 2005, in *Didactiques du français. Fondements d'une discipline*, p. 69.

⁷² Nous reprenons ici le terme d'E. MORIN et nous pouvons rapprocher cette conception de la « dialectique du réel » proposée par Y. LENOIR, qui l'oppose à la « dialectique des savoirs ».

par la réutilisation des connaissances d'ordre « quotidien » ou « commun » avant de pouvoir servir des niveaux de réflexion plus abstraits. Le paradoxe didactique est que ce « savoir quotidien » ne peut être rapidement acquis par l'apprenant que si le « savoir savant » de l'enseignant est mis au service de la construction des raccourcis cognitifs qui les favorisent.

8.2 L'expérience de vie comme « dénominateur commun » aux savoirs disciplinaires et à l'enseignement/apprentissage en langue : une approche anthropologique

La langue ne peut être dissociée de l'expérience de vie. Elle est l'outil de communication de nos mouvements et déplacements dans l'espace, donc l'instrument de communication de leur chronologie et de notre conception de la temporalité. Elle nous semble diverse et toujours renouvelée car les contextes de ces mouvements et déplacements, ainsi que de la durée des actions que nous inscrivons dans notre espace/temps, changent. Mais elle est avant tout associée aux dimensions vitales et prosaïques qui tissent la toile de nos représentations.

8.2.1 Une définition-hypothèse de la langue dans son rapport à l'expérience individuelle ou un dénominateur commun abstrait représentant l'expérience de vie

Le croisement des nombreuses pratiques, qui a été présenté comme base de la démarche, a favorisé l'émergence de l'idée qu'un dénominateur commun en langue est nécessaire pour rendre possible la rencontre entre les acteurs de l'enseignement/apprentissage et le savoir disciplinaire. Nous proposons une définition - hypothèse qui gère le savoir disciplinaire : nous considérons que la langue de communication est le produit du rapport spécifique entre la représentation constante de l'Espace et du Temps en tant que constructeurs de la logique Morphosyntaxique et le champ Sémantique traité par le locuteur :

$$\text{La CC} = \frac{\text{cE/T Morphosyntaxe}^{73}}{\text{Sémantique}}$$

Le lexique est pour nous la totalité des mots prononcés ou écrits, outils sonores ou visuels qui constituent la réalité de tous les éléments linguistiques, qu'ils soient d'ordre grammatical ou de vocabulaire. Cette distinction entre grammaire et vocabulaire en LE ne nous paraît pas pertinente, car c'est dissocier de fait le lien intrinsèque que la langue suppose entre l'intentionnalité du locuteur, ses images mentales, sa stratégie d'organisation des éléments de communication et la nature de ces éléments qui relèvent de la richesse lexicale de la langue

- dans sa nature qualitative, c'est-à-dire sa capacité organisatrice et
- dans sa nature quantitative, c'est-à-dire sa capacité à nommer les éléments du monde en les dénombrant.

La complexité conceptuelle, liée à la sémantique, dépend de nombreuses capacités cognitives dont la

⁷³ CC : Capacité Communicative ; c : constante ; E : Espace ; T : Temps.

langue n'est qu'un aspect du processus constructeur⁷⁴ ; en revanche, cette dernière est souveraine dans le contexte social, car elle est le moyen privilégié de la communication entre les individus, dans le sens où elle se veut explicite.

La richesse sémantique, résultat de la complexité cognitive dans son rapport à la langue, ne peut s'exprimer que dans la combinatoire originale de tous les éléments lexicaux. C'est là un aspect que nous disons qualitatif car il exprime la complexité du locuteur. Nous pensons qu'il est possible, dans un temps d'étude des discours, donc de l'écrit, de quantifier les moyens ou outils qui l'autorisent. Nous pourrions décrire cela analogiquement à l'outil informatique qui, tout en proposant un texte, permet d'associer à certains mots des zones d'hypertextes qui tendent à rendre compte de la complexité du signe lexical utilisé. Nous traiterons de cela dans la partie présentant les références méthodologiques du dispositif LETRAS.

8.2.2 Le corps, l'expérience, la représentation et l'acquisition de l'outil linguistique

C'est à partir d'une approche philosophique et anthropologique donnant la primauté de l'inscription du corps et de la conscience dans l'espace / temps, que s'est imposée progressivement l'idée d'exploiter l'expérience que toute personne en a pour en faire la « base de données » de représentations communes⁷⁵. Parce qu'elles nous semblent être plus facilement partageables, ces représentations peuvent aider à mettre en place, dans la dimension enseignement/apprentissage, l'outil linguistique. L'apprenant établit ainsi son rapport personnel à une norme telle que l'espace/temps qui, si elle est clairement exprimée, est la moins ambiguë des transactions entre interlocuteurs⁷⁶. L'apprenant joue ainsi un rôle central dans la construction de son savoir et de son savoir faire. Le lien entre l'expérience corporelle et mentale de l'espace/temps, les représentations que chacun s'en fait et les outils qu'il utilise pour communiquer ses images mentales nous semblent pouvoir constituer un corpus didactique central dans tout apprentissage de langue.

Dans la croissance de l'enfant la perception spatiale et la construction mentale qu'il en fait précèdent la représentation temporelle. L'espace et le temps, parce qu'ils sont la dimension *par* et *dans* laquelle

⁷⁴ Nous verrons le rôle de l' « affect » spinozien et de son impact sur la perception mentale du monde, ainsi que le rôle des perceptions et des sentiments des individus dans leur rapport au monde à partir des thèses de A. DAMASIO. G. COLLET nous aidera à montrer comment la LM du quotidien permet de construire les concepts scientifiques, sans oublier le rôle central du *sujet* dont la notion, associée à la « durée » nous est apportée par H. BERGSON.

⁷⁵ L'universalisation de l'utilisation des moyens de transports mécaniques, allant de la bicyclette aux fusées en passant par les avions et les satellites est l'expression la plus spectaculaire, car objective, de la maîtrise du réel par les théories des Sciences Physiques dans le domaine. Mais elles confirment la nature spatiotemporelle de tous les objets du monde, que ce soient les « êtres vivants » ou les autres. Les animaux ont conservé leur maîtrise non médiatisée par la technologie de cette dimension constituante de notre présence au monde. Comment les « organismes » ou « organisations » linguistiques y échapperaient-elles ?

⁷⁶ L'enseignement/apprentissage des outils linguistiques en lien avec une construction rigoureuse des représentations de l'espace et du temps devrait être un chapitre premier et important de la langue maternelle. Il nous semble que l'immédiateté de la présence du corps dans le contexte spatiotemporel occulte la nécessité de le traiter dans l'institution scolaire de manière précise et explicite. Le « code de la route » est un aspect tardif de cet apprentissage. Si le rapport entre expérience de l'espace/temps et langue était systématiquement traité, il serait intéressant de mener des recherches sur les conséquences de la démarche.

nous sommes, celle où nous nous construisons et se construisent toutes nos expériences au moyen de notre corps, est partageable par tous. Notre but est de donner la possibilité de maîtriser les outils qui le disent dans une langue donnée.

Le traitement du temps, dans une réflexion guidée par notre expérience de vie, est plus subtil mais tout aussi fondamental dans l'apprentissage. Si un apprenant peut se construire un système de référence des outils de la langue étrangère pour dire ses deux expériences vitales essentielles, il nous semble que nous sommes là dans la voie qui favorise l'autonomisation de l'apprenant.

8.3 Le rôle du dispositif L.E.T.R.A.S. comme point d'équilibre de la situation didactique

Le rôle du lien entre la représentation de l'expérience de l'espace/temps et la langue explique le nom de notre dispositif.

- La **Langue** étrangère est le savoir disciplinaire apporté par l'enseignant qui,
- au moyen des outils linguistiques qui disent l'**Espace** et le **Temps**,
- prend appui sur les **Représentations** de chacun
- dans le but de favoriser l'**Autonomie** de l'apprenant dans la construction du lien entre le nouveau système et le sien propre
- entraîné en cela à faire preuve de **Stratégie** dans le choix des outils favorisant la dimension pragmatique de la communication.

LETRAS essaie de faire le lien entre le versant disciplinaire et l'enseignement/apprentissage en donnant à chacun son rôle : l'enseignant puise dans ses savoirs (qui ne sont pas exclusivement disciplinaires) pour donner les éléments qui permettront à l'apprenant de faire le lien entre le savoir nouveau et son propre savoir. L'attention au savoir langue et au savoir-faire dans la création de ce lien est celle de tous ; la situation didactique avec sa dimension pédagogique est aussi le résultat de l'implication de tous *dans et par* l'action que suppose la mise en pratique des savoirs définis par l'enseignant comme rendant compte de l'expérience partagée.

Cette démarche demande la mise en forme

- d'un corpus didactique de référence intégré par une systémique des éléments linguistiques construisant le rapport de chacun à l'espace et au temps
- associé à une pratique pédagogique en lien direct avec le corpus didactique et pouvant y puiser à tout instant les arguments favorisant la cohérence de la démarche et la cohésion de la pratique.

La « neutralité » de la référence spatiotemporelle permet la construction d'un tronc commun de connaissances clairement définies et partagées par tous les acteurs de la classe qui permettront, par la suite, la diversification des champs lexicaux. Dans ce « contrat social », il nous semble que le problème principal est de donner les moyens de la maîtrise de la « *direction* » ou « *orientation* » des corps et des objets dans leurs *mouvements dans l'espace* et d'associer à cette maîtrise celle de la *chronologie* associée à *l'évolution de leur position*. Le passage au jeu de la conscience du temps dans

une dimension complexe personnelle peut se faire si la maîtrise des marqueurs dans un domaine objectif de l'espace, associé au temps, a été acquise.

Cela libère l'enseignant de la référence à la traduction⁷⁷ (avec les nombreuses variables contextuelles qui se rattachent à l'exercice) ou à l'apprentissage traditionnel car l'activité de l'apprenant est associée aux choix des outils linguistiques qui l'aideront à communiquer sa propre représentation. Il nous semble que cette « problématisation » permanente que suppose faire le lien entre les nouveaux signes auditifs et visuels de la LE et l'image mentale personnelle que l'on veut communiquer doit être le premier principe d'action à mettre en place en classe de langue. Nous en expliquerons les détails dans la présentation de LETRAS.

8.4 LETRAS et pratique

Les attitudes parentales, souvent présentes en langues à cause des dimensions affectives de ce savoir et de la régression réelle que supposent les erreurs associées à la réalisation vocale et au changement de code et de prosodie, laissent la place à un guidage de l'expérience de l'apprenant confronté au travail réellement personnel d'acquisition des outils de la LE, car associés à son corps et à son expérience de vie la plus immédiate. L'apprenant est confronté, comme l'enseignant, à l'écart entre son savoir personnel, le savoir qu'on lui propose pour le traiter et la gestion du temps réel de son intervention avec tous les aléas qu'elle comporte.

La présence du *corps dans l'espace*, la *représentation* que l'on se fait de ses *mouvements*, *l'apprentissage* de la pratique de la langue dans une perspective où toutes ses *composantes techniques* ramènent à *l'expérience et à la représentation personnelles* en les rendant *communicables*, resitue la langue dans sa dimension réelle de *langue vivante*. Le rôle de l'institution passe au second plan ainsi que celui de la culture enseignante pour ne mettre en exergue que la *dimension personnelle du travail d'apprentissage* et l'impossibilité de *construire des acquis* sans faire appel à *l'action, dont le corps est l'instrument*, et à son lien avec *l'esprit, c'est-à-dire la pensée*, par l'intermédiaire du *cerveau*⁷⁸.

⁷⁷ La traduction est le moyen de « transposition » habituel en LE. Or, cette transposition qui permet une représentation du *sens* en LM, ne garantit pas l'apprentissage et le savoir faire en LE. Il reste tout le travail individuel de l'apprenant à faire. Les 2 étapes de cet apprentissage peuvent être réduites à une seule en substituant à la traduction la référence à la représentation de l'expérience à travers les liens entre les mots de la LE et ceux de la LM. La traduction n'est plus le moyen de la compréhension, elle devient un moyen qui favorise le va et vient de l'apprenant entre ce qu'il se représente dans sa LM et ce qu'il doit en percevoir *et* en faire dans la LE. La traduction ne termine pas le procès d'explication, elle est dans le procès, si la nécessité s'en présente.

⁷⁸ La primauté du corps est celle que nous propose B. SPINOZA : nous développerons cette partie dans la présentation des paradigmes de la démarche. Le cerveau est aussi le corps. Nous ferons appel à A. DAMASIO pour montrer comment le lien corps/cerveau permet l'existence de l'esprit, donc de la pensée, et du lien abstrait que celle-ci établit avec le contexte réel ou le contexte imaginé. Le processus d'abstraction allant des perceptions à la communication de la pensée donne un rôle central à la maîtrise de la langue maternelle. Nous pensons qu'exploiter cette route facilite l'apprentissage d'une autre langue.

8.4.1 LETRAS : *théorie de la LE*

Le rapport entre le corpus didactique et la pratique pédagogique suppose le va et vient permanent, la « navette », entre le caractère concret de la circonstance didactique et la référence disciplinaire. Nous avons souligné la différence de degrés d'abstraction entre toutes les dimensions qui traversent le travail de la classe⁷⁹, en rappelant la non linéarité du discours.

Pour pouvoir gérer cet écart en temps réel, l'idéal serait de créer une théorie de la langue qui servirait de grille systémique de référence permettant la gestion des transactions de l'enseignement/apprentissage. Une telle référence représenterait, pour l'enseignant, une activité cognitive tournée vers l'intérieur et d'un ordre que l'on pourrait dire géométrique, logique et musical⁸⁰ en langue ; elle s'oppose, tout en s'y rattachant, à une activité cognitive qui est tournée vers l'extérieur, c'est-à-dire vers les apprenants, en s'inscrivant dans le concret de la situation réelle. Le mouvement permanent entre la situation et l'objet abstrait de référence exige une grande plasticité du traitement de ce dernier. Car c'est dans la recherche de l'interface entre ce qui est perçu et compris par l'apprenant et la facette de l'objet abstrait qui y répond que l'apprentissage peut se faire. Sans ce *partage* dont l'enseignant est le médiateur, la transmission/acquisition (ou construction du discours explicatif /construction du discours compréhensif) ne peut avoir lieu. Encore faut-il que le praticien dispose d'une compréhension de sa discipline qui ne soit pas linéaire. Il faudrait qu'il soit capable de tourner un objet linguistique dans ses différentes fonctions syntaxiques ou ses différentes acceptions de façon à isoler la dimension adéquate qui permettra de faire le lien (ou non) avec la proposition de compréhension ou d'action de l'apprenant.

9. CARACTERISATION DE LA RECHERCHE

Nous pouvons la définir comme qualitative et quantitative à la fois.

L'approche est qualitative dans le sens où elle est entreprise dans le but de vérifier « la ligne de crête » des acquis des apprenants. Elle a pour but de déboucher sur une « qualification » ou « disqualification » d'un dispositif et d'une pratique didactiques. Elle est donc qualitative dans la partie qui présente et analyse le dispositif L.E.T.R.A.S. car elle traite du problème de la création de sens et de la compréhension du sens en référence au savoir traité. En ce sens elle n'échappe pas à une démarche constructiviste⁸¹ : l'apprentissage, et toute réflexion s'y intéressant, y échapperaient-ils ?

Elle est quantitative car elle s'attache, à travers le recueil de données et leur analyse, à démontrer le caractère quantifiable des acquis en dehors des barèmes de notation des travaux des apprenants.

⁷⁹ C'est ainsi que nous avons parlé (avec humour) de l'activité du praticien comme « schizophrénique ».

⁸⁰ Géométrique, car toute représentation suppose un objet dans un rapport à un contexte, donc dans une position spatiale et temporelle; logique, car devant être mis en langage et construit en récit pour pouvoir être communiqué ; musical, enfin, car la langue est un son qui obéit à des tonalités et à des rythmes associés au souffle.

⁸¹ PIAGET, J. *La construction du réel chez l'enfant*, 2^{ème} édition Niestlé-Delachaux, 1950, 342p.

10. CONCLUSION

Dans le travail que nous présentons, la tension entre la pratique didactique associée à la pédagogie d'une part, et la recherche, qui éloigne en renvoyant aux disciplines tutélaires d'autre part, est une dimension importante de la mise en forme du texte. Le va et vient constant entre les représentations de l'action qu'il faut « mettre en mots » et les représentations induites par le savoir et la lecture des auteurs, doublement tendue elle aussi par l'apport de nouvelles zones conceptuelles venant de l'« extérieur » et apportées par les apprenants, doivent se rencontrer dans un territoire qui leur confère une unité.

La « connaissance » dans son rapport dialectique à l'« action », que nous concevons comme constituant un système plastique en didactique, est traitée à travers un nouveau filtre de la littérature⁸² en ce qui concerne la partie qui tente d'expliquer et d'argumenter le projet didactique constitué.

Comment l'expérience et les conceptualisations construites quittent-elles le domaine empirique pour rentrer dans la recherche ? Comment faire le lien entre les acquisitions personnelles et la littérature, nourrie des conceptualisations partagées par les auteurs ?

Si le praticien a donné une étendue à un objet de langage à travers son expérience et ses expérimentations, peut-il donner un être de langage à son action et la relier aux êtres de langage produits par les fondateurs et les garants de la discipline ? Il ne s'agit pas d'être tiraillé entre une conception platonicienne de ces objets et son opposante /complémentaire aristotélicienne. Nous préférons voir ici une manifestation du caractère « isotrope »⁸³ des objets verticaux de notre monde qui sont ceux qui relient le « haut » et le « bas », en cette circonstance le savoir/pensée et le terrain/action, s'opposant à une horizontalité « anisotrope » dans laquelle nous pouvons classer l'infinie pluralité des références littéraires et des disciplines de référence par rapport à notre centre d'intérêt. La justesse de la rencontre entre cette verticalité et le point de contact avec les bons objets horizontaux est sans doute le point d'orgue à atteindre et l'exercice le plus difficile à mener.

Y. Lenoir stigmatise cette double dimension en la nommant « dialectique du discours » et « dialectique du réel » : « Alors que les modèles et les systèmes de lois apparaissent indépendants de l'humain dans le cadre de la méthode analytico-déductive, telle qu'elle est utilisée par l'économie politique, la dialectique du discours et du réel viennent les réintroduire en tant que productions humaines. Ainsi appréhendée dans ses caractères dynamique, historique et ontologique, la dialectique vient réinscrire le processus d'objectivation dans son contexte social, spatiotemporellement déterminé, en tant que procès de création et de reproduction qui donne sens à l'action humaine. »⁸⁴

⁸² La référence à la perception par l'intermédiaire du corps et son impact sur la pensée sera traitée à travers B. SPINOZA. Son lien avec la réflexion didactique est peut-être moins classique. L'apport des sciences neurobiologiques dans la réflexion sur le langage s'inscrit dans la deuxième moitié du 20^{ème} siècle. Cette discipline est aujourd'hui une référence pour la recherche la plus récente.

⁸³ HALLE, F. *Eloge de la plante. Pour une nouvelle biologie*, Paris : Seuil, 1999, p. 71.

⁸⁴ LENOIR, Y. *Ibidem*, p.62.

Présentation des aspects qualitatifs et quantitatifs de la recherche

Aspect qualitatif : 3 dimensions l'éclairent.

En premier, tout ce qui a été décrit jusqu'ici met l'idée d'expérience au centre (et peut-être en amont⁸⁵) de la connaissance et souligne la nécessité de l'interaction entre l'accommodation progressive des connaissances et l'action. Cette dialectique posée comme l'essence même de l'apprentissage d'une langue dans son rapport double :

- à la connaissance de son système
- et à la connaissance du rapport personnel que chaque sujet établit à travers elle avec les objets du monde et l'expérience qu'il en tire

nous semble fondatrice de LETRAS.

Le rapport au terrain à travers l'emploi d'un outil qui est le dénominateur commun Espace/Temps auquel se rapportent toutes les transactions entre les acteurs a été décrit comme le problème constant à résoudre :

- par le praticien en rapport avec son système de référence cognitif et au système de référence qu'il perçoit chez l'apprenant
- par l'apprenant en rapport au sien et à ce qu'il perçoit des autres systèmes des acteurs de la classe, l'enseignant laissant la place parfois à un autre médiateur.

Le recul par rapport à l'action menée sur le terrain et dont la « fixation » est apportée par ce travail propose des stades différents et progressifs d'une mise en recherche toujours contextualisée. La dimension empirique est toujours présente dans son rapport à un positionnement philosophique qui l'intègre, d'un point de vue nourri de la pensée de B. Spinoza.

Notre démarche est aussi qualitative dans le sens où le choix externe des exercices d'évaluation rejaillit sur la qualité du processus d'enseignement/apprentissage analysé. Les acteurs de la situation⁸⁶ didactique sont sollicités par des thématiques nouvelles devant lesquelles ils doivent faire preuve de décision et de capacité de choix.

Cela nous mène à une deuxième dimension.

La gestion de ce que l'on pourrait appeler des arborescences de sens ne peuvent être traitées que dans un contexte dans lequel tous les éléments participent à la construction de la signification. La situation didactique participe de la vie en ce sens, dépassant largement le cadre institutionnel. C'est donc à chaque sujet présent dans son rapport aux objets qui lui sont proposés et aux autres sujets que revient la responsabilité de la construction de la connaissance.

⁸⁵ A. DAMASIO montre comment la perception précède le sentiment et comment ce dernier joue un rôle central dans les démarches cognitives.

⁸⁶ Nous excluons en cette circonstance le praticien.

L'identification du rapport personnel à l'espace et au temps joue pour nous un rôle central.

Une 3^{ème} dimension est associée au système de la langue.

Rien n'a de sens si l'espace et le temps de l'action considérée ne sont pas signalés. Il nous semble qu'une langue ne peut exister sans être elle-même une structure spatio-temporelle. C'est donc en traitant de manière systémique les éléments associés à l'expression de l'espace et du temps dans le rapport que chaque sujet a au monde, à travers son corps et son expérience, que l'autonomie devrait prendre sa place. N'est-ce pas dans ces marqueurs et leur agencement que se décèlent l'intentionnalité et la finalité de tout échange, et, à partir de là, la communication ?

L'aspect quantitatif.

Il est associé au corpus des données dont l'analyse permet de comparer les acquis des apprenants.

La description des exercices, la méthode ayant été mise en œuvre pour en définir la nature, d'un point de vue quantitatif et qualitatif, font l'objet du « recueil de données » et des conclusions que nous pourrions en tirer.

Notre travail de recherche essaiera d'observer et de décrire le lien entre *enseignement et apprentissage*, guidés par le dispositif LETRAS, à travers la comparaison des travaux réalisés par des apprenants de niveaux théoriquement différents. L'aspect quantitatif de l'analyse des exercices rejoindra ainsi l'aspect qualitatif de l'effort fourni par tous les acteurs de la situation didactique.

DEUXIEME PARTIE :

**Brève histoire des usages et des coutumes de
l'enseignement des langues en Europe depuis l'Antiquité
jusqu'à la période moderne : qu'est-ce que le savoir
langue ?**

1. INTRODUCTION

L'enseignement des langues est une question aiguë pour notre époque de mondialisation et de forte institutionnalisation. Les moyens technologiques dont nous disposons donnent à la question une dimension planétaire. Cependant, si les moyens ont changé, les déplacements des hommes et les échanges⁸⁷ entre eux continuent de caractériser notre évolution. La préoccupation d'apprendre d'autres langues que la langue maternelle dans le but de comprendre l'autre n'est pas récente. Les voyages et les formations bilingues, pour les traces écrites qui nous sont parvenues, ne datent pas d'hier. Nous présentons dans cette partie un échantillonnage de diverses époques dont les préoccupations ne nous sont pas étrangères. La constante du rapport des langues à la vie des hommes à travers les âges nous pose question sur la nature du type de savoir que peut représenter une LE à l'intérieur de l'institution. Nous essaierons, à travers cette synthèse, de définir ce qu'est pour nous le savoir-langue.

Il est utile de souligner dès à présent que les réponses qui ont été données aux besoins d'apprentissage qui traversent notre histoire ne présentant que peu de variations⁸⁸. Les préoccupations didactiques dans le domaine institutionnel sont liées à la création des établissements d'enseignement secondaire. Il est à remarquer que les conceptions didactiques du 20^{ème} siècle sont très proches des pratiques observées aux époques antérieures dans les pratiques d'apprentissage des langues classiques ou vivantes par les castes aristocratiques. Cette constante, remise en cause par la recherche linguistique et le structuralisme, semble revivre, d'une certaine manière, dans l'approche communicative et, aujourd'hui, dans la liberté du choix de méthodes d'enseignement/apprentissage soulignée par le CECR. L'approche actionnelle montre aussi des similitudes avec les pratiques antérieures dont les caractéristiques étaient formulées en d'autres termes et à partir d'autres perspectives.

⁸⁷ L'histoire émouvante de la disparition de *homo neandertalis* et de *homo floresiensis*, contemporains de nos ancêtres *homo sapiens*, nous invite à un principe de modestie et de prudence ; il en va des langues comme de notre généalogie. Darwin en 1871 écrivait : « Si l'homme n'avait pas été son propre classificateur, il n'eût jamais songé à fonder un ordre séparé pour s'y placer. » Ne faisons pas de notre potentiel technologique aujourd'hui notre unique référent.

⁸⁸ Sans doute pourrait-on comparer, avec les précautions que les contextes imposent, l'effort de l'apprenant actuel avec celui des apprenants des générations antérieures. L'évolution peut être soulignée, en revanche, dans les efforts liés à l'enseignement. Nous y voyons la marque de la force post-moderne des Etats et des Institutions qui les intègrent.

2. MISE EN PERSPECTIVE HISTORIQUE : UNE REALITE « VIEILLE COMME LE MONDE » ET UNE PROBLEMATIQUE TOUJOURS ACTUELLE.

Dans *Adèle et Théodore ou Lettres sur l'Education*⁸⁹ l'auteur anonyme, qui se révèle, par la suite, à la lecture, être en désaccord avec l'éducation prônée par J.J. Rousseau pour Emile, fait dire dans la Lettre Sept envoyée par la Baronne d'Almane à la Vicomtesse de Limours la chose suivante sur l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères : « Je dois d'abord vous parler des personnes que nous avons amenées avec nous : je commencerai par Miss Bridget que vous connoissez, & dont vous vous êtes tant moquée, ainsi que tout le monde, quand je la fis venir d'Angleterre pour apprendre l'Anglois à ma fille qui avait six mois. Je n'ai point oublié les bonnes plaisanteries que vous fîtes alors & sur elle & sur moi, & sur la stupidité de donner une maîtresse à un enfant en maillot ; j'eus beau vous répéter que cette manière d'enseigner aux enfants les Langues vivantes, est universellement établie en Europe, excepté en France ; rien ne put arrêter le cours de vos inépuisables moqueries à ce sujet ; il est vrai que j'ai tort de vous le reprocher, car assurément vous m'en avez bien dédommagée par l'étonnement & l'admiration profonde que vous causèrent les premiers mots Anglois prononcés par Adèle et Théodore, qui enfin aujourd'hui, toujours à votre grande surprise, parlent aussi facilement cette langue que le François. »

La nurse anglaise engagée n'est pas la seule pédagogue présente dans la famille : le professeur de dessin qui accompagne les enfants dans leur formation est italien. Les langues et les arts sont deux domaines considérés comme « fondamentaux » par l'époque et qui s'apprennent de manière « naturelle ».

Le lien avec les capacités naturelles à apprendre les langues à l'âge où l'on acquiert la langue maternelle est clairement posé. Depuis les témoignages que nous avons de l'apprentissage des langues dans l'Antiquité jusqu'à nos jours, rien n'apportera de changement à cette « vérité » qui est aujourd'hui institutionnalisée pour les jeunes élèves de nos écoles.

Une problématique qui n'a rien perdu de son actualité

La citation antérieure porte la marque de la capacité de clarté et de synthèse du 18^{ème} siècle. Son style présente ce caractère aimable de la mesure humaine, car il participe à la fois de l'anecdote et de la réflexion, du pratique et du théorique. Elle illustre en peu de mots une problématique toujours d'actualité pour les langues (serait-ce inhérent à leur « nature » ?) mais qui s'exprime aujourd'hui en d'autres termes. Elle est intéressante dans notre perspective car elle s'inscrit dans la tension qui a été

⁸⁹ Anonyme. *Adèle et Théodore ou Lettres sur l' Education ; contenant tous les principes relatifs aux trois différents plans d'éducation des Princes, des jeunes Personnes, & des Hommes*, 1782, p. 28. Tome Premier. Paris, Chez M. LAMBERT & F.J. BAUDOIN.

exposée dans la première partie et qui est celle qui réunit le monde du concret et celui de l'abstrait. La solution prônée par l'auteur du texte et dont il dit qu'elle est celle de toute l'Europe « excepté la France », représente la tendance du caractère « naturel » de l'approche de l'enseignement /apprentissage des langues étrangères. La dimension « naturelle » est introduite dès que l'opportunité s'en présente, soit par la famille soit par l'institution, dans l'histoire des apprenants.

Aujourd'hui l'institution scolaire propose la sensibilisation à l'enseignement/apprentissage des langues dès l'école primaire, mettant en avant la nécessité d'un début de contact précoce⁹⁰. Les familles dont la culture et les moyens l'autorisent sollicitent la présence de « natifs » d'une langue auprès de leurs enfants. Les associations d'échanges des enfants dans les contextes familiaux sont nombreuses et les familles mixtes exploitent leur richesse linguistique.

Les voyages et les séjours linguistiques sont une industrie issue de cette pétition de principe, marquée au coin du bon sens, selon laquelle rien ne vaut l'apprentissage en « immersion » ou « dans le bain linguistique ». Les voyages linguistiques commencent tôt dans l'histoire des individus et les programmes tels que Socratès ou Erasmus, situés à un âge plus mature, ont été mis en place par l'Europe.

Tout ceci souligne le caractère spécifique des langues qui peuvent s'apprendre en dehors des lieux institutionnels car elles relèvent d'un savoir qui participe autant du culturel que du social et du biologique.

3. LA PRESENCE DU CARACTERE « NATUREL » DES LANGUES DANS LE MILIEU INSTITUTIONNEL

Ceci est un paradoxe de taille. Les institutions elles-mêmes font appel aux « natifs » comme enseignants ou lecteurs ; certaines périodes récentes ont favorisé les démarches didactiques et pédagogiques qui soulignaient le caractère central dans le dispositif didactique de la présence constante de la langue étrangère au sein de la classe sans l'aide d'autres moyens de communication. (Nous ne pouvons que remarquer l'analogie avec le choix exposé par le texte ci-dessus tout en soulignant les différences radicales entre les contextes historiques et « institutionnels », le texte faisant état d'une éducation au sein de la famille).

La présence de cette dimension naturelle des langues pose par ailleurs le rôle de l'apprentissage des

⁹⁰ Cette « vérité » est contestée par la recherche : à un an, l'enfant n'est plus capable de distinguer les sons d'autres langues que la sienne. Nous verrons comment la plasticité neurologique permet l'apprentissage d'une LE tout au long de la vie même si sa réalisation phonétique garde la trace de la LM.

langues étrangères dans une « bonne éducation⁹¹ » (ici les enfants sont élevés dans le bilinguisme). Cela est toujours valable aujourd'hui même si le savoir langue étrangère a acquis un caractère nécessaire lié à l'économie et à la mondialisation. Elle souligne aussi les divergences possibles entre les modalités d'acquisition. Ce sont donc les choix méthodologiques possibles dans les cadres institutionnels qui sont désignés dans leur diversité. Le concept de « style d'apprentissage » peut peut-être servir de transition entre cette dimension « naturelle » / sociale et l'institution, car il reconnaît le lien existant entre le processus favorisant les acquis et la « nature » de chaque individu insérée dans ses contextes sociaux.

4. LA PREOCCUPATION DE LA FORMATION

Nous n'avons pas d'autre problématique de nos jours où, l'histoire aidant, le passage du temps ayant fait son œuvre, les savoirs ayant été accumulés et les expériences validées (ou non...), voire oubliées, nous nous retrouvons à chercher des stratégies de formation qui donneraient un outillage adéquat aux enseignants afin de favoriser « la capacité communicative » des apprenants en langues étrangères. Cela prend en compte, dans des savoirs aujourd'hui construits ou en cours de construction, toutes les composantes du vivant dans ses aspects biologiques, physiologiques, psychologiques, cognitifs, historiques, sociaux et culturels (et tous les domaines de recherche associés à ces champs). C'est, en l'occurrence, l'effort de théorisation caractéristique de notre inquiétude, qui tente, selon les cas, par l'analyse, la compréhension et l'explication, ou d'autres moyens, de saisir notre capacité à parler.

5. AUJOURD'HUI, LE ROLE DE L'UNION EUROPEENNE

Par ailleurs, si la notion de « bonne éducation », qui y incluait les langues par le passé, est soumise à bien des interprétations dans nos contextes, à celle-ci se substitue structurellement la loi européenne répondant aux besoins et aux préoccupations pragmatiques de notre réalité économique, sociale et historique. Elle est la cristallisation de tout notre passé. L'union Européenne, vaste programme historique s'il en est, ne peut envisager l'éducation des jeunes générations et la formation de ses citoyens, sans une constante préoccupation de leur capacité en « communication », la première base de cette possibilité étant la connaissance mutuelle des langues/cultures présentes dans l'espace géopolitique constitué. La multiculturalité et la transculturalité sont des données réelles de notre monde social.

⁹¹ Les dimensions socioculturelles font désormais partie de la recherche en didactique des langues. La question centrale qu'est celle de la « diversité des publics » multiplie les références sociales et culturelles à prendre en compte. Le contexte extérieur à l'institution est un des paramètres fondamentaux à prendre en compte en didactique. Cf. 10^{ème} Colloque international de L'AIRDF (Association internationale pour la recherche en didactique du français) : *Didactique du français : Le socioculturel en question*. 13,14 et 15 septembre 2007, Université Charles-de-Gaulle-Lille 3, Villeneuve d'Ascq, France.

Les réalités économiques de la « mondialisation » sont un des autres impératifs présidant à l'obligation de formation en la matière. Aussi, pour des raisons qui sont le « motif » ou le « leitmotiv » de notre époque, nous nous retrouvons dans la même situation que les générations précédentes, (en passant par le 18^{ème} siècle dont nous avons reproduit un texte) auxquelles on peut ajouter, sans grande possibilité d'erreur, toutes les communautés humaines dont les activités d'échanges et de déplacements exigeaient la connaissance d'autres moyens de communication langagiers que la seule langue maternelle.

Quelle que soit l'époque considérée, les besoins d'échanges peuvent être envisagés, toutes proportions gardées, comme une *constante* dans une perspective analogique à la nôtre. Ce sont les attestations que nous avons des préoccupations théoriques sur les langues qui sont récentes⁹². Les besoins d'échanges et de communication ont sans doute l'âge de notre espèce.

6. PERSPECTIVES HISTORIQUES

6.1 Des origines mythiques à nos représentations

Gabriel Bergounioux⁹³ qualifie de « fond assez maigre de philosophie et de religion » les textes bibliques (en référence au célèbre récit de la construction de la tour de Babel) et autres qui ont fixé les spéculations médiévales. En revanche, « A la Renaissance, la découverte du monde, l'émancipation des conceptions religieuses (la Réforme) et la relecture du patrimoine de l'antiquité (l'Humanisme) mettent de nouveau la question des langues à l'ordre du jour. » Ce qui est à retenir c'est que les textes sacrés ne séparent pas Dieu et le langage car toute la Création s'effectue chronologiquement par la parole. Charge est faite à Adam, pour prendre l'exemple des textes hébraïques, de nommer les oiseaux et les animaux terrestres. La pensée musulmane considère l'arabe comme « la seule langue capable de véhiculer le message divin »⁹⁴ Ces données illustrent à leur manière les problématiques contemporaines sur l'origine du langage, la relation entre la pensée et le langage, la diversité des langues, les approches linguistiques ou sémiotiques, etc. L'importance de la recherche fondamentale en neurosciences s'ajoute aux autres recherches, nourrissant par la même occasion les diverses polémiques occasionnées par les idéologies en présence.⁹⁵ Et nous ne pouvons pas ne pas remonter à la tour de Babel et aux préoccupations centrales des livres sacrés, ne pas traiter de la pluralité des langues et de la nécessité de se comprendre, car cette filiation est notre marque spécifique.

⁹² Nous nous référons à l'effort institutionnel car les « méthodes » d'enseignement/apprentissage des langues nous sont parvenues depuis l'antiquité. Cf. J-I. MARROU présenté dans les pages suivantes.

⁹³ BERGOUNIOUX Gabriel, 2005, « L'origine du langage : mythes et théories », 2005, in *Aux origines des langues et du langage* sous la direction de HOMBERT Jean-Marie, Arthème Fayard, p. 17.

⁹⁴ Ibidem, p.18.

⁹⁵ Nous faisons référence aux polémiques actuelles sur le concept darwinien d' « évolution » : Philippe VERNIER, dans son article : « Evolution du cerveau et émergence du langage » in *Aux origines des langues et du langage* sous la direction de J.M. HOMBERT , Arthème Fayard, p.62, écrit : « La capacité de parler acquise par l'homme au cours de l'évolution dépend de la configuration de son système nerveux , en particulier de son cerveau, mais aussi de celle de la bouche et du larynx, qui participent à la production des sons. »

Nous soulignons que le problème de la didactique des langues prend racine dans la très longue histoire de l'inquiétude humaine pour l'éducation dans une perspective de compréhension mutuelle, que cette dernière soit employée à des fins belliqueuses ou pacifiques.

6.2 Echo antique de l'enseignement / apprentissage des langues dans un texte du XX^e siècle

6.2.1 Similitudes et continuités des discours

J-I. Marrou écrit en 1948 au sujet de la « Question des langues : grec et latin »⁹⁶ en parlant des latins : « ... les premiers, ils ont su systématiquement exploiter le bénéfice de l'étude d'une langue étrangère pour approfondir la maîtrise⁹⁷ de leur langue nationale : comme nos écoliers, les petits latins pratiquaient l'exercice de la traduction du grec en latin et du latin en grec [...] ; les grammairiens latins recourent à l'étude parallèle des deux langues, préluant à notre « grammaire comparée du grec et du latin. » Le système d'éducation bilingue institué au 2^{ème} siècle avant Jésus-Christ subsiste en théorie aussi longtemps que se perpétue la tradition antique.

Faisant un commentaire sur la correspondance privée de Cicéron dans laquelle ce dernier employait la langue de culture qu'était le grec, Marrou le compare aux hommes de sa génération : « [...] l'équivalent de l'usage de l'anglais dans les notes personnelles d'un Français de nos jours (je pense à Ch. Du Bos ou V. Larbaud), ou mieux du français sous la plume d'un Allemand au temps du baron Grimm ». Cette perspective élitiste et non institutionnelle au sens actuel du terme n'est pas la nôtre mais illustre bien la méthode d'apprentissage par contact naturel qui est toujours présente dans nos représentations des bons apprentissages des langues. Quant à la notion de « grammaire comparée », un enseignant de langue, dans un avenir proche, pourra-t-il se passer de la connaissance d'autres langues que la sienne et celle de sa spécialité disciplinaire ? Pourrait-on se passer de la démarche comparative ?

6.2.2 Description de l'apprentissage par la méthode appelée « directe »

⁹⁶ MARROU, J-I., *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Paris, Seuil, 1948, p. 345.

⁹⁷ Dans une perspective un peu différente de soutien à l' « identité culturelle » des apprenants, qui n'est plus seulement un approfondissement de la LM, les auteurs du CECR écrivent, p. 106 : « Il s'agit bien surtout d'aider les apprenants à construire leur identité langagière et culturelle en y intégrant une expérience diversifiée de l'altérité ». p. 106-107 : « Bien entendu, les options ne sont jamais aussi exclusives et un progrès harmonieux de ces différentes composantes est généralement recherché, mais les exemples ne manquent pas, passés ou contemporains, d'inflexion forte des visées d'apprentissage au profit de telle ou telle des composantes de la compétence à communiquer. La compétence à communiquer langagièrement, pensée comme compétence plurilingue ou pluriculturelle, étant une (c'est-à-dire comportant des variétés de langue maternelle et d'une ou de plusieurs langues étrangères), il serait tout aussi facile de défendre le point de vue selon lequel, à certaines époques et dans certains contextes, l'enseignement d'une langue étrangère avait surtout pour objectif (même non apparent) un affinement de la connaissance et de la maîtrise de la langue maternelle. »

Une partie du troisième chapitre de la troisième partie du livre porte le titre : « La méthode directe⁹⁸ ». En s'attachant à montrer l'importance du grec dans la société latine, son essor et sa décadence, l'auteur souligne le recul progressif de la langue dans les méthodes de l'enseignement. Il rappelle que les familles aristocratiques font élever leurs enfants dans un environnement bilingue et par une éducation réellement bilingue. L'enfant au contact d'esclaves grecs apprenait d'abord cette langue avant de s'exprimer en latin. Quintilien insiste d'ailleurs pour que l'on ne tarde pas trop à enseigner le latin à l'enfant « de peur qu'il ne le parle ensuite avec un accent étranger, péril qui n'était pas imaginaire⁹⁹ ». L'enseignement de la lecture se faisait en grec, comme l'enseignement de la lecture s'est faite en latin dans nos collèges jusqu'à ce que les écoles de Port-Royal fassent triompher la priorité du français. Les écoliers étaient formés plus tard à la grammaire grecque et à la grammaire latine. Marrou dit de cette méthode qu'elle « était évidemment très efficace, à ceci près qu'elle exigeait d'un enfant latin un double effort : elle le plaçait, pour le grec, à égalité avec un Grec de naissance. « [...] Un petit bourgeois comme saint Augustin n'a pas connu le luxe d'une gouvernante grecque : le grec, et il s'en plaint, lui a été enseigné à l'école, comme une langue étrangère, *lingua peregrina*, alors que le latin lui avait été révélé, sans effort, dans l'inconscience et les jeux de la petite enfance.¹⁰⁰ » Nous retrouvons là les thèses contemporaines qui défendent l'apprentissage précoce des langues étrangères.

Le texte écrit par J-I. Marrou renvoie en écho la même problématique que celle exposée par le texte d'introduction de cette partie datant du 18^{ème} siècle. Pour connaître une langue il faut l'avoir apprise dès l'enfance et dans les conditions naturelles de l'apprentissage de la langue maternelle. L'âge n'est pas un adjuvant à cette acquisition et devient très vite un obstacle à la prononciation à la manière des natifs de la langue.

6.2.3 De l'Antiquité à nos jours :

Similitude entre les méthodes de l'Antiquité et les produits actuels du marché de la publication des ouvrages d'enseignement/apprentissage des LE

En faisant une étude des manuels scolaires bilingues du début du 3^{ème} siècle, Marrou nous présente ce qu'il appelle de « curieux manuels bilingues » que les érudits appellent les *Hermeneumata Pseudodositheana* ; « ils inaugurent la méthode suivie de nos jours encore par tant de manuels pratiques de vocabulaire ou de conversation ». Nous reproduisons la description qui en est faite: « [...] ils commencent avec un vocabulaire grec - latin, d'abord par ordre alphabétique, puis rangé selon le sens en *capitula* (noms de dieux, de déesses, ...de légumes, de poissons, d'oiseaux, ...vocabulaire

⁹⁸ Ibidem, p. 355. « Directe » dans ce contexte serait ce que nous appelons méthode « naturelle », c'est-à-dire l'acquisition de la langue pendant l'enfance.

⁹⁹ Ibidem, p. 355.

¹⁰⁰ Ibidem, p. 356 ; nous retrouvons là le type de méthodes parues à l'époque médiévale, à la Renaissance, sous les règnes de Louis XIII et de Louis XIV et jusqu'à aujourd'hui sans interruption et sans changement particulier dans la présentation. Cf. Méthodes d'auto apprentissage des langues présentes dans le commerce actuellement (Press Pocket : *L'espagnol tout de suite, Communiquer en espagnol* ; éditions bilingues, recueils de petites conversations sur des thèmes culturels du quotidien tels *L'espagnol, un quart d'heure par jour*, etc.). L'éditeur Aubier/Flammarion propose de nombreux textes dans de nombreuses langues présentés dans la langue étrangère sur la page de gauche et la traduction française sur celle de droite. Il y a beaucoup d'autres produits éditoriaux de ce type.

maritime, médical). Viennent ensuite de petits textes, très simples, analogues à ceux que nous avons vu servir de thème aux « narrations » de l'école hellénistique. [...] Ces textes se présentent sur deux colonnes, texte grec et traduction latine en regard. [...] Nous trouvons présentés de la sorte des fables d'Esopé [...] enfin et surtout un manuel de conversation courante, *quotidiana conuersatio*, qui est constitué par de petits dialogues familiers, d'un ton très savoureux, très révélateurs de la vie romaine sous l'empire ¹⁰¹».

Les Orientaux apprenaient le latin en commençant par l'alphabet avant de s'attaquer à de petits textes élémentaires semblables aux *Hermeneumata*. Les étudiants s'exerçaient à traduire afin d'acquérir une connaissance suffisante de la langue pour aborder l'étude des classiques : « C'est la méthode même dont nous nous servons aujourd'hui encore ; les petits grecs d'Egypte étaient entraînés à faire leur « préparation mot à mot », transposition à une langue étrangère de la méthode que l'école hellénistique avait mise au point pour l'étude des textes poétiques d'Homère en particulier : le travail se disposait en deux colonnes, à gauche le texte, à droite sa traduction en grec courant . »

Nous pourrions multiplier les références bibliographiques de textes d'apprentissages actuels, ou de méthodes contemporaines utilisant les mêmes démarches. Commencer par l'alphabet avant de s'attaquer « à de petits textes élémentaires » n'est pas démodé. Quant à la traduction, quels étudiants aujourd'hui encore pourraient s'en passer ? Il est intéressant de souligner que la plus ancienne tradition intègre l'apprentissage du « savoir quotidien » à travers de petits dialogues vivants dans la LE ; la langue écrite passe aussi par le travail sur les textes classiques, intégrant l'apprentissage dans une perspective culturelle¹⁰².

7. QUELLES EVOLUTIONS ?

7.1 A travers les similitudes et les différences, la question du savoir langue

Si nous observons les méthodes et manuels mis sur le marché pour un auto apprentissage des langues étrangères, qu'y a-t-il de réellement changé, en dehors des supports nouveaux que sont les enregistrements sur disques informatiques ? La présentation en colonne double est toujours actuelle. Ce qui d'évidence a changé, ce sont les contextes : l'organisation de notre journée nous laisse peu de temps pour l'étude soutenue, ce qui ne nous autorise pas une acquisition aussi rigoureuse que celle à laquelle étaient soumis les élèves de l'Antiquité pour lesquels le rapport au temps¹⁰³ était, faut-il le dire, différent. Nous pouvons cependant nous demander en quoi la vision didactique des langues a

¹⁰¹ Ibidem, p. 357. Ces dialogues sont un support analogique des modalités de communication : cette préoccupation est constante sauf dans une perspective qui ne serait pas celle d'un « savoir quotidien ». Ils existent toujours dans les éditions de manuels de langue en auto apprentissage. Nous retrouvons ces techniques dans les annexes linguistiques des guides de voyage tels *Le guide Michelin* ou *Le Routard*, pour ne citer que ces deux-là.

¹⁰² La tradition de l'hispanisme français a été longtemps proche de cette démarche, privilégiant l'étude de textes des auteurs classiques et contemporains. Cette approche est toujours d'actualité.

¹⁰³ Nous devrions parler de « durée », concept désignant la conscience individuelle du temps. Nous verrons par la suite comment elle joue en situation didactique.

réellement changé.

Cette pérennité des techniques est une observation importante pour souligner un aspect de notre problématique: cette dernière se centre sur une dimension épistémologique associée au type de savoir qu'est une langue. On peut acquérir un savoir langue en dehors de l'institution et cela est une dimension qui rend radicalement différent ce type de savoir des «savoir scientifiques» construits par la collectivité des savants et indissociables de l'institution.

Il est important de rappeler que les «savoirs savants» associés institutionnellement aux langues que sont la grammaire et la linguistique, ne changent rien au fait que la langue, ce «savoir quotidien» est aussi celui des analphabètes et des illettrés qui n'ont pas fréquenté l'institution. Aujourd'hui, nombre d'immigrés dans cette situation parlent deux langues¹⁰⁴, la LM et celle du pays d'accueil.

Le caractère particulier du savoir langue, que nous concevons à la suite de L. Vygotski comme un «savoir quotidien» est central dans la démarche didactique. Il s'agit en effet d'enseigner la langue et non pas les disciplines tutélaires qui s'y rattachent, même si ces dernières sont indispensables au travail «interne» du praticien en situation, de son rapport au savoir disciplinaire.

7.2 La situation actuelle

Située entre

- la pratique de l'apprentissage précoce dans une situation de bilinguisme ou de contact régulier avec une LE que nous observons depuis l'Antiquité, d'une part, et
- la traduction systématique des classiques qui a été la base du travail des langues anciennes et, analogiquement, des langues vivantes jusqu'à une époque récente d'autre part,

notre époque ménage dans l'approche communicative et l'approche actionnelle deux données déjà présentes dans les démarches les plus anciennes et qui sont basées sur des convictions similaires selon lesquelles

1. une exposition précoce, régulière et longue à la langue est une donnée fondamentale pour l'acquisition de la langue (dans les milieux institutionnels et non institutionnels)
2. que la fréquentation et l'usage de la langue, dans les milieux institutionnels,
 - o que ce soit par l'usage de l'oral dans la communication ou la réalisation orale ou écrite de la tâche assignée dans l'action
 - o par la fréquentation des textes de compréhension, lus ou écoutés, travaillés et traduits
 - o par la construction vivante des échanges langagiers ou celle de discours inscrits dans les exigences de l'institution

sont parmi les méthodes indispensables à l'apprentissage des langues.

Si nous ajoutons à cela la référence au document d'autoévaluation produit par le CECR, l'analyse des contenus définis pour organiser la discrimination entre les niveaux (A1/A2, B1/B2, C1/C2) nous

¹⁰⁴ La question de la qualité normative de la maîtrise de ces langues reste entière : mais d'un point de vue pragmatique, l'acquisition est effective.

ramène aux savoirs quotidiens dans les premiers niveaux pour s'orienter, par des changements qui ne sont pas linéaires, vers la maîtrise des discours valorisés par l'institution et l' « establishment » culturel.

L'observation d'une telle grille permet de construire une synthèse de l'évolution des conceptions d'apprentissage allant

- de la capacité la plus immédiate à communiquer dans le monde social du quotidien
- à celle de la construction de discours savants ; soit sur la langue elle-même, soit sur d'autres savoirs par son intermédiaire¹⁰⁵.

Il nous semble qu'il y a là, depuis la nuit des temps, une démarche analogique dont les moyens de mise en œuvre correspondent aux époques dont nous avons le témoignage. Ne sommes-nous pas aujourd'hui en train de travailler sur les mêmes données en les adaptant aux supports audiovisuels et informatiques, ainsi qu'il a été dit précédemment ? Si les modes et les technologies changent, donc si le positionnement des enseignants doit évoluer,¹⁰⁶ qu'en est-il de l'apprentissage et de l'acquisition ? Que l'on soit grec, romain ou européen du 21^{ème} siècle, que les supports technologiques aient fortement évolué¹⁰⁷, l'effort de l'apprenant est-il différent et les modalités cognitives de l'apprentissage changent-elles beaucoup de registre, que cet effort soit fait pour des raisons de besoins socioéconomiques, culturels ou affectifs ?

Cette pérennité des comportements d'enseignement/apprentissage met en exergue le caractère particulier du savoir langue et le place de fait dans une perspective anthropologique qui questionne sa représentation et sa pratique institutionnelles aujourd'hui. C'est dans le lien avec notre espèce, dans la mesure où il la caractérise, que nous devons chercher à situer la démarche didactique d'un tel savoir. C'est en le posant comme outil *de* et *par* notre évolution physiologique¹⁰⁸ que l'effort d'apprentissage de ce savoir doit se faire. C'est par l'utilisation du corps, le lien entre notre position verticale et la configuration de notre appareil phonatoire, la capacité auditive et celle de la production de sons que doit se *relier* l'apprentissage d'une langue et la longue histoire de notre devenir¹⁰⁹. C'est dans cette approche mythique de nos propres capacités et leur constitution en « récit » que l'attitude d'acquisition de l'altérité culturelle peut prendre place. Que la linguistique ait changé l'approche de l'étude des langues par les spécialistes ne signifie pas que les langues soient des objets à statut différent de celui qu'elles ont ou qu'elles ont eu dans notre réalité anthropologique. Nous soulignons, encore une fois, la qualité *constante* de notre rapport aux langues.

¹⁰⁵ Ces deux versants qui relient la nature ambiguë du savoir langue dans l'institution semblent atteindre leur point d'équilibre au niveau B du CECR, niveau dans lequel, par un changement d'échelle, on passe de l'utilisation de la langue dans les savoirs quotidiens à l'utilisation de la langue dans les savoirs savants : à partir de ce niveau l'apprenant doit être en mesure de produire un discours universitaire en LE.

¹⁰⁶ Cette capacité d'adaptation fait logiquement partie de leur métier puisqu'ils sont le trait d'union entre générations du passé, du présent et de l'avenir.

¹⁰⁷ L'informatique est une révolution à grande échelle, comme le fut l'écriture ; ces nouveaux supports technologiques ont un impact sur la communication des savoirs que l'on ressent comme fondamentale mais dont la mesure est difficile. Qu'en est-il sur le versant apprentissage et acquisition, qui eux se situent à l'échelle individuelle ?

¹⁰⁸ B. CYRULNIK et E. MORIN (Ibidem, p. 24/25/26) soulignent les liens qu'il y a entre évolution biologique et structuration culturelle dont le point central est le langage.

¹⁰⁹ Cela est en lien avec notre propre évolution individuelle, notre capacité à parler étant directement associée, dans sa réalisation, au développement laryngé associé à l'acquisition de la position verticale au moment de l'apprentissage de la marche.

Le savoir langue est d'abord une modalité physiologique de l'expression symbolique et sonore de notre expérience de vie quotidienne. C'est un comportement dont l'hyper codification constitue un savoir qui dit le quotidien, qui est au service du quotidien. Il peut n'être, pour beaucoup d'entre nous, qu'un savoir quotidien. Mais, pour les raisons complexes de l'évolution et l'histoire qui caractérisent notre espèce, il peut être et est utilisé, dans un rapport nouveau aux représentations conceptuelles ou imagées du monde, à la construction des savoirs savants. Ce sont les mêmes outils physiologiques qui permettront l'évolution conceptuelle, si tel est le propos de « celui qui parle ».

8. L'HISTOIRE DE L'E.L.E. DANS LA LITTÉRATURE ESPAGNOLE

Emma Martinelli Cifre et Mar Cruz Piñol¹¹⁰ nous en donnent une vision synthétique que nous rapportons ici.

De leur point de vue ce n'est pas le 20^{ème} siècle qui seul s'intéresse à l'apprentissage des langues secondes, pas plus qu'il ne détient le monopole de l'approfondissement et de l'amélioration de la recherche méthodologique.

L'époque d'Alphonse X le Sage¹¹¹ connaissait la réalité des « trois cultures », juive, chrétienne et musulmane, ainsi que le besoin de l'enseignement et l'apprentissage des trois langues/cultures (hébreu, latin/castillan et arabe). Les « universités », entités inventées par les arabes, étaient les lieux dans lesquels les bases de nos connaissances algébriques, médicales et chimiques (pour ne parler que de ces domaines) étaient enseignées. Les échanges dans la Péninsule Ibérique et entre la Péninsule Ibérique et le reste de l'Europe ou du Bassin Méditerranéen étaient un vecteur linguistique important. Le travail de traduction en arabe des textes grecs, le travail de copie dans diverses langues, le besoin de traduction des publications d'écrits de savants arabes ou juifs dans les langues¹¹² de la chrétienté, est un témoignage permanent du rôle des langues secondes dans des états où plusieurs communautés culturelles et religieuses se côtoyaient.

L'ancienneté de cet intérêt mérite d'être connue ainsi que les causes historiques qui l'ont favorisé. Nous allons ici présenter les aspects qui concernent l'espagnol à l'époque de la Renaissance, langue associée à la découverte de l'Amérique et confrontée, à une grande échelle, aux problèmes de

¹¹⁰ MARTINELLI Emma, PIÑOL Mar Cruz, *Cuestiones del español como lengua extranjera*, Textos Docent, 123, Ediciones Universitat de Barcelona, Departamento de Filología hispánica, Secció de lengua, Divisió de Ciències Humanes y Sociales ; 1998.

¹¹¹ Tolède, 1221 – Séville, 1284. Roi de Castille et Léon (1254 -1284) ; il doit sa gloire à son œuvre culturelle qui résume les courants divers de la civilisation espagnole du 13^{ème} siècle. Il est considéré comme le fondateur du statut du castillan comme langue nationale, langue qu'il contribua à fixer.

¹¹² Le latin est la langue savante. Mais les efforts d'affirmation des langues « vulgaires », telle que le castillan, apparaissent très tôt dans la Péninsule, Alphonse X le Savant étant le précurseur de ce mouvement. Son immense œuvre de compilation, résumant les courants culturels des « trois cultures » sont un témoignage essentiel de la civilisation du 13^{ème} siècle. Des textes tels que la *Crónica General* (premier essai d'une histoire d'Espagne), le code de lois que constituent *Las siete Partidas*, les recueils de poèmes ou les travaux scientifiques sont écrites en castillan. Les traductions concernent les langues arabe, hébraïque et latine.

communication, de traduction, d'enseignement et d'apprentissage.

8.1 Enseignement de l'Espagnol comme langue de colonisation

Bernard Potié en introduction à l'article « Langue espagnole » de l'Encyclopédie Universalis écrit en 1984 que « L'année 1492 est fondamentale pour la destinée de la langue espagnole ». Il rappelle qu'avant cette date la « Péninsule connaissait une forte période de dialectisme ». C'est à la fin du 15^{ème} et au début du 16^{ème} siècle que le castillan (espagnol) « arrive à maturité » et devient « le moyen d'expression d'une littérature de prestige mondial ». Son expansion coloniale pose le problème de son enseignement et de son apprentissage par les peuples colonisés.

8.2 L'enseignement de l'Espagnol en Amérique : le travail philologique des ordres religieux

Du point de vue des auteurs espagnols, au moment de la « Conquête » de l'Amérique le Castillan commençait à prendre rang de « langue de la nation » dans la Péninsule.

Les « conquistadores » furent très surpris de trouver une grande diversité de langues aux « Indes » qui épousaient autant les clivages culturels que politiques. Le rôle des interprètes, (après le premier choc résultant de la différence radicale entre les cultures rencontrées et les hypothèses que les espagnols avaient élaborées sur les peuples qu'ils trouveraient sur leur chemin) était très vite dépassé au fur et à mesure de l'avancée dans les nouveaux territoires. Les espagnols avaient besoin d'une capacité de communication de base avec les autochtones pour pouvoir faire face aux besoins de survie les plus élémentaires, pour s'orienter, pour se protéger de la nature elle-même. Les problèmes de prise de pouvoir sur les naturels exigeaient des moyens d'identification et une domination des territoires à soumettre au monarque espagnol. Bien sûr, une des grandes entreprises accompagnant l'épopée, au fur et à mesure de son avancée, fut celle de la christianisation. Le message religieux, puissant moteur affectif et intellectuel, exigeait qu'il fût transmis par un moyen ou par un autre. Un de ces moyens fut l'apprentissage des langues vernaculaires par les membres des ordres religieux, avec tout le travail de fixation par l'écrit qu'une telle démarche implique. L'autre fut l'enseignement de l'espagnol aux populations locales.

C'est tout au long de ce processus que la langue espagnole se superpose et se substitue aux langues indigènes, devenant maîtresse des lieux. Ce processus représente aussi une expérience et une pratique d'enseignement de la langue étalée sur une longue période¹¹³. En retour, son lexique s'enrichit au contact des langues amérindiennes et puise dans ces dernières les termes qui désignaient (et désignent toujours aujourd'hui¹¹⁴, bien qu'elles ne nous soient plus étrangères, dans notre contexte historique) les

¹¹³ Nous ne connaissons aucun travail de recherche sur la dimension didactique ou pédagogique des textes se reportant à cet effort de formation.

¹¹⁴ Des mots tels que maïs, chocolat, tomate, patate, tabac, etc. font partie de notre vie quotidienne.

réalités nouvelles aux yeux des européens.

Les espagnols apprennent et emploient 3 langues amérindiennes dans le but de l'évangélisation : le quechua, le nahuatl et le guarani acquièrent le caractère de « langues générales » dans le continent et sont enseignées aux indigènes qui ne les parlent pas. Cette dimension de la formation aux langues du continent est intéressante. Le rôle des ordres religieux est déterminant dans le domaine. Les techniques employées n'ont rien de différent de celles employées depuis l'Antiquité. Une différence est pourtant à souligner, et elle est de taille : les apprenants sont aussi les enseignants d'un contexte connu par eux mais inconnu de leurs maîtres. L'effort cognitif a été important pour les premières générations de prêtres linguistes espagnols. Le travail d'enregistrement des langues autochtones ainsi que les dictionnaires établis restent une source importante de connaissances.

L'aventure des échanges linguistiques, commencée au 16^{ème} siècle, est toujours vivante. Les événements politiques, associés à la conscience des identités culturelles, favorisent aujourd'hui le retour aux sources en rétablissant les langues amérindiennes dans leurs droits statutaires. Elles sont enseignées dans les écoles et les universités.

8.3 La tradition des dialogues comme méthode d'enseignement d'une langue

Les dialogues étaient populaires au 16^{ème} qui les tenait pour un bon complément de l'apprentissage des langues. Dès 1497 les *Colloquia familiaria* d'Erasmus auraient été écrits pour enseigner le latin. La publication en est faite en Espagne en 1518, c'est-à-dire au début du 16^{ème} siècle. La recherche et la créativité dans le domaine linguistique accompagne l'époque de la conquête du « nouveau » continent. La puissance espagnole s'étendant à l'ensemble de l'Europe à la même époque, les auteurs d'ouvrages traitant des langues européennes qui étaient en contact politique avec l'espagnol nous ont laissé des ouvrages sur la conception et le traitement de leur enseignement à la même époque.

En 1538, ce sont les *Exercitatio Linguae Latinae* de J.L. Vives qui sont publiés. Le premier livre d'apprentissage de l'espagnol au moyen de dialogues paraît en 1520 ; il s'agit du *Vocabulario para aprender francés, español y flamini* publié à Antwerpen. On passe imperceptiblement du vocabulaire aux « colloques » ou « dialogues » dès que le glossaire est enrichi par le dialogue. En même temps on signale l'utilité de prendre en compte l'usage qui sera fait de la langue¹¹⁵. Le but de faciliter la communication apparaît dans les textes s'adressant aux voyageurs, aux commerçants et aux politiques. Les auteurs du texte que nous utilisons dans la peinture de ce tableau du passé sont d'avis que les étudiants dont nous venons de parler étaient plus reconnaissants aux dialogues ou colloques qu'aux

¹¹⁵ La dimension sociale de l'usage d'une LE est au centre de nos préoccupations ; la dimension authentique des documents utilisés nous semble être la dimension complètement atteinte de l'analogie entre « documents authentiques » et « documents didactiques ». Sans doute devons-nous à nos moyens technologiques l'usage de ce que R. GALISSON appelle les « documents sociaux », les moyens de reproduction de l'époque ne présentant pas les mêmes facilités.

manuels de grammaire, fidèles utilisateurs du modèle classique¹¹⁶. Nous ne pouvons pas ne pas faire le parallèle avec ce que le qualificatif « vivantes » qui accompagne les « langues » aujourd'hui doit encore et toujours à cette volonté de réalisme social des documents proposés aux apprenants de toutes les époques. Et préférer les dialogues aux manuels de grammaire ou aux listes de vocabulaire est toujours d'actualité.

Les familles commerçantes du 16^{ème} encourageaient leurs enfants à faire des voyages à l'étranger, ce qui était considéré comme une excellente formation. Les cours aussi étaient itinérantes et « une grande partie des courtisans, dames, membres du clergé, secrétaires, écrivains publics et notaires se déplaçaient d'un pays à l'autre¹¹⁷. » La traduction de textes connus et les dialogues étaient un matériel fort utilisé par ces catégories de personnes.

8.4 La présence de l'espagnol en Europe du Nord

La puissance espagnole de l'époque favorise l'intérêt et la production de grammaires et de manuels d'enseignement se développe.

La présence espagnole dans les Etats de Flandres, territoire formé de 17 provinces, apporte sa langue qui s'ajoute à un ensemble de langues déjà parlées dans la région, étendant sa présence en Allemagne. Les échanges commerciaux avec la Méditerranée, les pèlerinages de Saint Jacques et l'importance des diverses flottes maritimes intensifient les échanges. L'Espagnol s'ajoute ainsi au Français et au Flamand dans des zones où se parlaient aussi le Frison et l'Allemand. Le pouvoir espagnol parle l'espagnol, la cour bruxelloise francophone l'apprend comme 2^{ème} langue. A ces données générales s'ajoute la grande diversité des nationalités qui constituaient les troupes espagnoles en Flandres : en 1616 des dictionnaires et des colloques sont édités en 7 langues. La région européenne est une zone de plurilinguisme qui favorise le travail sur l'enseignement des langues européennes. Cette réalité dure jusqu'en 1713, date à laquelle la puissance autrichienne s'installe dans une partie de ces territoires.

Il est émouvant de penser que le CECR qui sert aujourd'hui de référence à la démarche d'enseignement/apprentissage des langues européennes a pris vie dans la même zone géographique.

8.5 Présence de l'espagnol en Italie

L'Italie est un territoire qui dès le début du 16^{ème} siècle nourrit la rivalité franco-espagnole. Les personnalités de François 1^{er} ou de Charles 1^{er} d'Espagne, plus connu par les Français sous le nom de Charles Quint, font partie de l'imagerie qui construit les représentations historiques de tous nos écoliers. La présence des troupes impériales en Italie favorise le même phénomène qui a été décrit

¹¹⁶ Si nous comparons cela à ce qu'écrit MARROU sur les « méthodes » de l'Antiquité, force est de constater, qu'apparemment, les petits dialogues en usage en Egypte ou à Rome avaient été oubliés à l'époque médiévale. La Renaissance semble renouer, à son insu, contrairement à bien d'autres domaines volontairement choisis, avec les connaissances antiques. Le lien se fait grâce à la sauvegarde et au développement favorisés par le travail des savants du monde arabo-andalou et la mise en cause de la pensée scholastique.

¹¹⁷ Aujourd'hui l'Europe a institutionnalisé les programmes de déplacement et d'échanges pour les étudiants.

pour la situation de Flandres. Les origines très diverses des soldats favorisent la littérature et les références à la langue y occupent une bonne place. Les méthodes d'apprentissage sont nombreuses sur le marché. Elles sont en grande partie constituées de colloques et dialogues de la vie quotidienne visant à favoriser la communication dans la langue et dans les dimensions sociales et culturelles de celle-ci. Les glossaires sont nombreux et les « dictionnaires » bilingues ou trilingues de même.

8.6 Présence de l'espagnol en Angleterre

L'Espagne est un thème récurrent dans la littérature anglaise. Dès la narrative médiévale l'Andalousie y est présente à cause de sa production d'huile d'olive. La littérature dédiée aux ordres de chevalerie ainsi que la picaresque de la Péninsule influencent la production parallèle en langue anglaise. La découverte du Nouveau Monde intensifie les échanges linguistiques.

Aux faits littéraires s'ajoutent les mariages royaux : celui d'Henri VIII et de Catherine, fille des Rois Catholiques. Leur fille a pour précepteur J.L. Vives. La cour s'intéresse particulièrement à la langue castillane. L'intérêt s'accroît lors du mariage de Philippe II et de Marie Tudor. Il reçoit le conseil d'apprendre l'anglais et elle est élevée comme « dame espagnole » et servie par des dames espagnoles. (Il est amusant et intéressant de souligner que leurs échanges épistolaires se faisaient en français !)

8.7 Quelles relations avec la didactique et la didactique de la langue ?

La production de textes et de manuels ayant trait à l'apprentissage des langues fait florès. Nous citerons quelques auteurs dont les œuvres illustrent cette préoccupation.

- William Bathe (1546-1614), Irlandais, directeur du Séminaire Irlandais de Salamanque, publie le *Janua Linguarum* dans cette ville en 1611.
- Antonio del Corro (1527-1591) écrit une *Gramática española* publiée à Londres en 1590.
- Giovanni Miranda publie en 1566 ses *Observationi della lingua castiliana*, manuel de castillan rédigé en italien et dédié aux italiens. Sa qualité, qui est encore reconnue, consiste en une grammaire expliquée du point de vue de l'étranger qui connaît la langue qu'il veut décrire tout en montrant la connaissance de sa propre langue.

Au moment de la publication de cette œuvre, le modèle de référence pour la didactique d'une langue est l'*Institutio Oratoria* de Quintilien. Elle comprend des exercices oraux, des exercices de mémorisation¹¹⁸ (du lexique et de brèves phrases dialoguées), des exercices de traduction et des exercices de composition (imitation d'un modèle classique). La valeur de ce modèle est soulignée par Erasme et Vivès.

Nous pouvons nous demander si ces méthodes avaient pour but dans la représentation de leurs auteurs d'être employées par un maître envers un élève ou si elles étaient amplement imaginées comme vouées à l'autoformation¹¹⁹. Sans doute ces deux dimensions étaient-elles au moins équivalentes dans

¹¹⁸ Les pratiques actuelles dans le contexte actionnel reviennent au travail associé à la mémorisation.

¹¹⁹ Le témoignage de J.L. MARROU montre que des tablettes d'équivalences entre LM. et LE. étaient

des esprits doués de bon sens. Cela nous rapprocherait de notre conception d'enseignement/apprentissage dans laquelle l'apprenant travaille autant, ou plus, à son savoir, que tous les adjuvants qui lui sont proposés.

Les auteurs espagnols rappellent aussi l'importance de Jan Amos Komenski, plus connu sous le nom latinisé de Comenius ou Comenio et dont le *Janua Linguarum reservata, Puerta abierta de la lenguas*, méthode pour l'étude des langues fait de lui, avec la *Didactica Magna* traduite en latin en 1640, le pédagogue le plus connu d'Europe. L'œuvre est publiée en espagnol par Saturnino Lopez Peces en 1922 à partir d'un exemplaire latin de ses *Œuvres complètes* conservé à la Bibliothèque Nationale de Madrid.

Si ce catalogue d'auteurs se poursuit avec les références à Thomas Moore, Erasme de Rotterdam (grand voyageur et grand traducteur), Juan Luis Vivès à qui une étude a été réservée du point de vue de la didactique des langues¹²⁰, et Ambrosio de Salazar, présent en France comme pédagogue et écrivain, secrétaire de la reine Anne D'Autriche (épouse de Louis XIII et mère de Louis XIV), aucune référence n'est faite au travail des grammairiens français de l'époque. Pourtant l'activité des hispanistes est importante en France et a fait l'objet d'un congrès à Séville en 1990¹²¹.

Cette absence est d'autant plus remarquable que le travail de recherche sur les autres régions européennes est fouillé.

Nous nous reportons donc à un auteur français pour traiter du point de vue national de la didactique de l'espagnol en France.

9. LA TRADITION D'ENSEIGNEMENT DE L'ESPAGNOL EN FRANCE DEPUIS LA FIN DE LA RENAISSANCE

Si nous avons compris que la lettre de Madame d'Almane au 18^{ème} n'est qu'une illustration de l'emplacement du balancier historique à un moment donné, comme un instantané dans son contexte, de la « méthode naturaliste », nous devons souligner que ce courant est systématique depuis la fin du 16^{ème} siècle, présentant une alternance bien rythmée au 20^{ème}. (Sa position, poussée à son extrémité la plus radicale, dénie toute nécessité d'existence à une institution, ce qui n'est pas le meilleur cas de figure dans notre perspective...)

Le bref aperçu donné par la littérature espagnole au sujet de l'histoire de l'enseignement de la langue ne dit pas autre chose : les déplacements sont permanents, les voyages conseillés aux jeunes, l'apprentissage en contexte de même. Quant aux « méthodes » elles oscillent entre le traité de grammaire et ce que nous pourrions appeler avec le structuralisme du 20^{ème}, les « exercices

utilisées par les marchands au Moyen Orient et dans le Bassin Méditerranéen afin de communiquer avec leurs interlocuteurs rencontrés au cours des voyages. Ces mêmes techniques sur un support papier se retrouvent au 16^{ème} et 17^{ème} siècles en Europe. Aujourd'hui le support est informatisé.

¹²⁰ BREVA-CLARAMONTE, M., *La didáctica de las lenguas en el Renacimiento : Juan Luis Vives y Pedro Simón Abril*, Universidad de Deusto, Bilbao ; 1994.

¹²¹ *Orígenes de la difusión de la lengua española en Francia, (segunda parte del siglo XVI)*. Actas del 11 Congreso Internacional de historia de la lengua española, Sevilla, 1990.

structuraux » d'une part, et les dialogues reproduisant des scènes parlées de la vie quotidienne, d'autre part. Nous soulignons le hiatus qui nous semble significatif entre la focalisation « théorie descriptive de la langue » associée ou non à la reconstruction de sa dimension vivante par les dialogues imitant les circonstances langagières du quotidien. Ainsi, le choix se porte

- soit vers l'apprentissage « en immersion »,
- soit il montre l'alternance entre l'enseignement du code (grammaire) et la transmission par écrit de la dimension « communicative » au moyen des dialogues.

Si nous écartons l'apprentissage en contexte, nous observons la distance qui sépare la grammaire de la langue parlée. C'est cette distance que l'entreprise didactique en LE doit traiter.

9.1 Qu'est-ce que le « savoir langue » à la lumière de la tradition: un « savoir quotidien » associé à la vie?

Cette alternance historique des focalisations entre pratique de la langue et théorie peut être considérée comme un des arguments évidents en faveur du caractère particulier du savoir langue qui ne peut être écartelé entre notre réalité biologique et nos théories linguistiques, même dans le milieu institutionnel. Parler une langue est d'abord un savoir faire qui traite du quotidien en même temps qu'il est un savoir quotidien, inhérent à notre dimension sociale, et ce, quel que soit le degré de formation considéré.

Il nous semble que le fait de lui donner le statut de « savoir quotidien » au cœur de l'institution facilite son traitement, évitant le grand écart entre les savoirs savants de ses disciplines de tutelle et la nécessité de parler la langue, celle de « tout le monde ». Arriver à cela est assez difficile pour qu'il ne soit point besoin de rajouter des approches théoriques compliquées.

Pour que cela soit possible, il faut introduire une notion chronologique entre

- l'acquisition dans une première phase de ce savoir comme savoir quotidien,
- accompagnée et suivie, cela ne peut en être autrement, par la richesse conceptuelle du locuteur qui peut,
- dans des phases postérieures, en faire l'outil de discours savants.

L'institution peut être le lieu de cette évolution, en rappelant que ce ne sont sans doute pas les phases d'acquisition de savoirs savants qui sont les plus difficiles en langue. Car ce n'est pas la langue qui constitue un « savoir savant », mais le niveau conceptuel de son utilisateur. Si celui-ci dispose de ce niveau dans sa LM, alors il aura ce niveau dans la LE, à condition qu'il en acquière les outils. Or, ces outils sont ceux qui nous servent au quotidien pour parler de tous les objets qui nous entourent et des rapports que nous établissons avec eux.

Considérer la langue comme les autres savoirs institutionnels montre que nous n'arrivons pas à sortir de points de vues qui nous emprisonnent dans la logique de nos démarches, comme si nous devions une fidélité totale à nos conceptions de ce que doit être l'Institution par opposition à l'extérieur et ses savoirs « triviaux ». Est-il possible de penser que choisir le point de vue « naturaliste » exclurait toute recherche de contact avec les sciences du langage ? Ou, inversement, toute science du langage nous

empêcherait de revenir à notre « nature », sous prétexte d'empirisme incapable de concepts¹²² ?

La démarche ne devrait-elle pas être celle de la recherche permanente d'une stratégie dialectique, d'une « navette » entre les faits et leur caractérisation, telle que nous l'avons proposée dans notre première partie ? La complexité du langage ne devrait-elle pas nous inciter à une observation permanente de nos mouvements et tendances théoriques afin de juger des différences des points de vue ou de leur similitude ?

De la conception « naturelle » de l'apprentissage, à la conception institutionnelle organisée par les disciplines de tutelle, ne pourrions-nous simplifier notre approche d'un fait tel qu'une langue en l'organisant en séquences simples associées à notre expérience de vie ? Cette modestie n'est qu'apparente, car une telle organisation, qui nous semble être un bon départ dans l'attitude didactique institutionnelle, demande une approche qui n'a rien de prosaïque. Donner les moyens d'apprendre une autre modalité du « dire le savoir quotidien » suppose une utilisation savante de nombreux types de savoirs pour tous les acteurs de la situation didactique.

9.2 La didactique de l'espagnol en France.

Ce titre est celui du remarquable article écrit par Sabine Collet Sedola¹²³ qui s'intéresse à la mode de l'étude de la langue espagnole au 17^{ème} siècle. La présence espagnole, associée aux mariages royaux¹²⁴ et aux aléas historiques, favorise la production de manuels d'initiation et d'importantes éditions ou rééditions de dictionnaires bilingues. Comme nous l'avons vu pour l'Espagne, cette étude intéresse les courtisans et les bourgeois, ainsi que tous ceux qui gravitent autour de ces deux mondes. L'auteur nous dit que le contexte social et culturel du pays est favorable à « l'étude systématisée des langues étrangères, discipline alors naissante. »¹²⁵

9.2.1 Origine de la diffusion de la connaissance de l'espagnol en France.

Il y a deux apports distincts et complémentaires dont l'impact agit tout au long du 16^{ème} siècle.

1. Importante série de répertoires lexicaux en 3 ou plusieurs autres langues édités à partir de 1520 dans les Flandres et en Europe, ainsi que nous l'avons vu dans l'analyse faite par les auteurs espagnols.

La description qu'en fait le texte français ne manque pas d'intérêt : il s'agit de petits dictionnaires polyglottes de poche avec les éléments essentiels de prononciation, des listes de

¹²² Ces oppositions ne relèveraient-elles pas de la différence qu' E. MORIN fait entre « rationalité » et « rationalisation », la première tenant compte des contextes, la seconde non ?

¹²³ COLLET SEDOLA Sabine, 1992, *La didactique de l'espagnol en France*, in Actes du Colloque d'Aix-en-Provence, 20 et 21 mars 1992. Publication de l'Université d'Aix-en-Provence sous la Direction de Jeanine STOLIDI, Aix-en-Provence, 1994.

¹²⁴ 1614-1616 : Mariage de Louis XIII avec Anne d'Autriche ; 1659-1660 : mariage de Louis XIV avec Marie-Thérèse d'Autriche. La paix de Nimègue en 1678 et le mariage de Marie-Louise D'Orléans avec Charles II sont à l'origine d'une troisième vague d'espagnolisme.

¹²⁵ Ibidem, p.24.

mots, des dialogues, des modèles de lettres commerciales, des prières¹²⁶.

2. Une deuxième contribution plus discrète « mais d'une plus grande portée doctrinale due à un petit nombre d'humanistes qui, au-delà des contingences commerciales, s'adonnèrent à l'étude comparée des langues vulgaires se fondant sur la connaissance qu'ils avaient des langues classiques. »¹²⁷ Jacques Bourgoing en est le meilleur représentant en France. Il s'intéresse aux références étymologiques, phonétiques, en montrant une grande conscience des problèmes des langues modernes. Il favorise une valorisation définitive de ces langues.

Ces deux courants séparés au début fusionnent à la fin du 16^{ème} Siècle : leur fusion constitue le départ de l'enseignement systématisé des langues étrangères.

Dans la première moitié du siècle de grands noms tels que N. Charpentier, J. Pallet, C. Oudin, J. Saulnier, C. Jaunin ou J. Doujat vont constituer la troupe des linguistes et lexicographes nationaux responsables des plus importants avancements dans le domaine de l'étude de l'espagnol. A cela s'ajoute l'apport des grammairiens castillans exilés : ils sont très nombreux entre 1614 et 1630. Ils ne sont pas nécessairement formés mais ont les atouts des « natifs¹²⁸ » auprès des personnes ayant décidé de se mettre à l'étude. Les plus connus sont Ambrosio de Salazar, Lorenzo de Robles, Juan de Luna et Jerónimo de Tejada. S'ils répondent à l'engouement, ils élaborent aussi « les premières définitions pertinentes relatives à la prononciation du Castillan, clarifiées par les principales irrégularités morpho-syntaxiques et réunissent les premiers recueils de phrases idiomatiques.

9.2.2 Les efforts conjugués des grammairiens

La première partie du 17^{ème} siècle voit les grammairiens français et les maîtres de langue espagnole conjuguer leurs efforts pour aboutir à des progrès remarquables en lexicographie, phonétique et la systématisation des verbes irréguliers. C'est César Oudin qui, plus tard, par l'intermédiaire de son fils Antoine, bénéficiera d'être présenté comme le synthétiseur de ces avancements collectifs. Mais à partir de 1640 les espagnols de France ne sont plus là.

Sous Louis XIV, le janséniste Claude Lancelot dépasse « la doctrine de C. Oudin en élaborant la première grammaire du castillan vraiment accomplie qui allait servir de base aux traités normatifs en usage jusqu'à ce siècle. »

Sabine Collet Sedola insiste sur un aspect moins connu mais essentiel à la juste valorisation de la didactique de l'espagnol à l'époque considérée et qui est l'importance depuis François 1^{er} de la langue et de la culture italiennes dont le prestige est intact au 17^{ème}. Les linguistes nationaux sous Louis XIII étaient italianistes avant d'être hispanistes. Même au plus fort de l'espagnolisme l'italien n'est pas abandonné ; lors de la disparition de l'engouement pour l'espagnol, les Français reviennent à l'italien.

¹²⁶ Seules les prières sont absentes des produits semblables et actuels sur notre marché de l'édition d'ouvrages de langues. Pour le reste, les petits dictionnaires utilitaires sont identiques dans leur organisation.

¹²⁷ Ibidem, p.25.

¹²⁸ Cela conforte le commentaire antérieur sur la représentation qu'avaient les auteurs de leurs méthodes pour lesquels l'effort est celui de l'apprenant, le maître n'étant qu'un adjuvant dont le degré de formation rentre peu en ligne de compte.

C'est ainsi que dans la deuxième moitié du siècle le castillan est tributaire de l'italien. Antoine Oudin, C. Dupuis, C. Lancelot, le Sieur Julliani, le Sieur Ferrus sont auteurs de grammaires italiennes avant d'écrire des grammaires espagnoles. La didactique de l'espagnol s'ajoute à celle de l'italien dans un contexte culturel redevenu propice « aux choses de l'Espagne ».

Nous observons toujours aujourd'hui cette « préférence » de l'italien à l'espagnol en France au point que nombre d'erreurs commises par des apprenants hispanisants proviennent de l'italien¹²⁹ qu'ils n'ont pourtant pas étudié. C'est ce qui faisait dire encore au 20^{ème} siècle au linguiste et hispaniste Maurice Molho que « les français n'apprennent pas l'italien, ils le savent. »

9.2.3 Le travail de César et Antoine Oudin.

Aucun jeune hispaniste ne peut ignorer l'importance des « Oudin Père et Fils » dans la construction de l'hispanisme en France et du rôle qu'ils jouent comme référence centrale dans la construction de sa propre formation à la langue du « Siècle d'Or ».

César Oudin se situe dans la deuxième partie du 16^{ème} siècle et fait partie de la première « vague » d'hispanité française ; son fils Antoine (1595-1653) est le continuateur que nous pourrions appeler « opportuniste » de son père. Bien des travaux de ce dernier sont remaniés et publiés au nom d'Antoine.

Envoyé par Louis XIII pour un long séjour en Italie, il devient le maître d'italien de Louis XIV à son retour. C'est donc avant tout (et pour ne pas faillir à notre tradition) un spécialiste de français, bien sûr, mais surtout un spécialiste d'italien : il figure pourtant dans la liste des hispanistes nationaux. Ses ouvrages sur le castillan ou les modifications apportées aux travaux de son père sont souvent réédités dans la deuxième moitié du 17^{ème} siècle.

Il augmente et perfectionne le dictionnaire hispano-français que César avait publié en 1607 et qui sera réédité à de très nombreuses reprises jusqu'à faire partie de notre bibliothèque d'hispaniste aujourd'hui. C'est son nom en revanche qui figure en page de titre du *Thrésor des deux langues françoise et espagnolle* à partir de 1645. Il est reconnu comme étant la « base » de tous les dictionnaires de France et des Pays Bas pour le 18^{ème} siècle.

Il publie à Paris en 1647 un *Recueil des phrases adverbiales*, fruit de l'apprentissage lexical acquis en réécrivant le *Thrésor* et publie la même année une *Nomenclature* de 64 chapitres, la plus importante du 17^{ème} siècle en France. C'est une version simplifiée¹³⁰, modernisée et personnalisée du lexique d'Hadrien Junius de 1567. Cela concerne le grec, l'allemand, le flamand, le français, l'italien, l'espagnol et l'anglais. C'est considéré comme un excellent outil pédagogique oublié sous Louis XIII. Elle diffère pourtant de l'œuvre de de Roblès : *Advertencia y breve método para saber leer, escribir y pronunciar la lengua castellana* (Paris 1615) et de l'ouvrage de G. de Tejada (1629). Le *Recueil de phrases adverbiales et autres locutions qui ont le moins de rapport entre les deux langues espagnole*

¹²⁹ Voir à ce sujet l'article de : BEAUMATIN, E., *Identité linguistique et filtres phonologiques : à propos des « prononciations fautives »* in : Actes du colloque d'Aix-en-Provence, 20 et 21 mars 1992. Publication de l'Université de Provence, sous la direction de Jeanine STOLIDI. Aix-en-Provence, 1994.

¹³⁰ Voir le texte de Sabine COLLET SEDOLA

et française d'Antoine Oudin est un point de vue qui nous intéressera dans notre propre vision de l'enseignement /apprentissage¹³¹ aujourd'hui.

Il révisé les *Diálogos* parus sous le nom de César au début du siècle qui lui-même les avait empruntés à un espagnol résidant à Londres dont le nom ne nous est pas parvenu et qui y avaient été publiés en 1591 par William Stepney dans le *Spanish Schoole Master*.

Nombre d'autres travaux sont publiés mais ce qui est intéressant c'est que la notion de progression et de niveau est explicite dans la version que fait Antoine des *Dialogues fort récréatifs* dans lesquels il s'adresse à ceux qui connaissent la langue ou désirent améliorer leurs compétences dans les principales langues modernes. Il s'y trouve une série d'« observations » sur la syntaxe des langues répertoriées qui représentent un avancement pédagogique intéressant.

9.2.4 Caractéristiques intéressantes d'œuvres d'autres auteurs.

« Doué d'une patience d'ange, le sieur des Rozières (il s'agit de Dupuis) se proposait de conduire progressivement ses élèves à l'acquisition des structures syntaxiques du castillan ; ces derniers devaient, à leur tour, être tributaires d'une parfaite compréhension des structures du français. Cette double démarche était à son avis indispensable à l'apprentissage des langues étrangères. »¹³² Cette remarque qui implique le temps de l'apprentissage et la nécessité d'une parfaite connaissance de la langue de départ avant d'arriver à la langue cible ne manquera pas de nourrir notre analyse¹³³.

L'ouvrage est caractérisé par l'auteur de l'article comme étant « bien structuré et riche (165 pages pour les verbes), ponctué de remarques utiles, pratiques, pertinentes. » La faiblesse est due à la connaissance purement théorique de la langue espagnole (!).

Nous voyons que dans cette approche la priorité est donnée à la grammaire ; nous sommes loin du savoir-faire, pierre angulaire aujourd'hui de l'enseignement/apprentissage des LE.

Le travail de grammairien du 17^{ème} siècle de Claude Lancelot, connu aussi sous le pseudonyme « de Trigny », ne peut être oublié. « Ses méthodes pour apprendre les langues montrent déjà une parenté singulière avec les grammaires normatives contemporaines car dans sa doctrine confluent désormais tous les avancements accomplis par les philologues, les lexicologues et les nombreux grammairiens nationaux et étrangers depuis le 16^{ème} siècle. »¹³⁴

Son renom de pédagogue est associé à sa volonté de faire « de bons chrétiens » dont une des vertus devait être une connaissance solide des langues.

¹³¹ Nous verrons comment dans les langues parentes faire l'économie de l'enseignement des similitudes représente un gain de temps particulièrement utile pour travailler les différences. Dans un dispositif didactique tel que LETRAS, ce sont les différences qui sont retenues et travaillées. L'apprenant dispose déjà des autres informations et ne commettra pas d'erreurs, sauf cas d'hyper correction. « Chassez le naturel, il revient au galop », voilà un adage qui convient parfaitement à la réalité de l'apprentissage. Il est donc inutile d'apporter dans la phase « enseignement » ce dont l'apprenant dispose déjà.

¹³² Ibidem, p. 32.

¹³³ Cf. Note 94, p. 83 qui fait le lien avec le CECR aujourd'hui. Nous questionnerons le concept de « progression », et par conséquent de « programme ».

¹³⁴ Ibidem, p. 34.

En 1660 est publiée *La nouvelle méthode pour apprendre facilement et en peu de temps la langue espagnole*¹³⁵ dont les thématiques méthodologiques sont particulièrement instructives.

La première partie : *De ce qui regarde l'analogie de la langue espagnole*¹³⁶

La deuxième partie : *De quelques remarques curieuses sur la syntaxe et la liaison du discours*

La troisième partie : *Brève instruction de la poésie espagnole*

Sabine Collet Sedola remarque la précision faite dans la préface¹³⁷ où il dit : « l'ordre que j'ai suivy dans cette grammaire espagnole est le même que celui que j'avois gardé dans l'italienne ». Il y traite successivement la morphologie, la syntaxe, la prosodie et la métrique.

Lancelot n'avait pas de connaissance directe de la langue. Mais la nouveauté de sa méthode réside dans l'application à la langue espagnole des procédés sur lesquels se fonde *La grammaire générale et raisonnée* publiée en 1660 et écrite en collaboration avec Arnaud. Pouvons-nous penser à Pascal (1623-1662), et de là à Descartes (1596-1650), et établir une filiation du travail de Chomsky sur la grammaire générative avec tous les travaux d'Ancien Régime dans lesquels la spécialisation en langues jouait un rôle mineur pour les auteurs et les méthodologies grammaticales s'échangeaient d'une langue l'autre ?

Le travail de Lancelot, ce qui va dans le sens du regard des collègues d'au-delà les Pyrénées, prend ses sources dans les travaux des immenses auteurs du Siècle D'or que sont Nebrija, Covarrubias (dont le dictionnaire fait toujours partie de nos outils), et Giovanni Miranda, (cité par eux dans la partie précédente de notre présentation) ; César Oudin, Jean Doujat et les écrits des espagnols exilés tels Ambrosio de Salazar ou Juan de Luna que nous connaissons aussi, ainsi que Gerónimo de Tejada, complètent les références .

Le sieur Ferrus publie à Lyon en 1680 et 1695, après une première publication à Amsterdam, une grammaire de compilation qui dérive de celle de Dupuis dont il reprend les mêmes « annotations ». Le titre est : *Nouvelle grammaire espagnole fort utile et nécessaire pour apprendre en peu de temps cette langue*¹³⁸. Avec un ample vocabulaire des choses les plus communes et usitées dans les discours familiers. Elle est suivie d'un *Recueil de sentences et proverbes dont les espagnols se servent ordinairement dans les entretiens*.

L'usage des proverbes nous semble vieilli mais pas le but du travail, comparable aux grilles de

¹³⁵ Aujourd'hui nous avons *L'espagnol tout de suite* (Press Pocket), *L'espagnol un quart d'heure par jour*, etc. Ces « méthodes » peuvent être d'excellents outils d'enseignement/apprentissage en milieu institutionnel, même si elles sont destinées au départ à l'auto apprentissage. Nous verrons cela par la suite.

¹³⁶ DABENE Louise, 1994, Le projet européen GALATEA : Pour une didactique de l'intercompréhension en langues romanes, in *Recherches en linguistique Hispanique*. Actes du colloque d'Aix-en-Provence. Le travail mené à Grenoble par Louise DABENE et son équipe sur les langues romanes illustre à notre époque ce point de vue. Dans un face à face limité en heures, cette connaissance est exploitée, ainsi que nous l'avons indiqué auparavant, de manière implicite, le temps disponible étant employé à mettre en place les moyens d'acquisition des différences fondamentales entre les langues.

¹³⁷ Ibidem, p. 34.

¹³⁸ Nous avons déjà cité *L'espagnol tout de suite* pour les auteurs contemporains. Quant à la dimension quotidienne du savoir, elle est revendiquée dans le titre de l'ouvrage.

niveaux proposées par le CECR avec lequel nous avons déjà établi le lien précédemment et qui insistent sur le caractère quotidien des connaissances traitées dans les phases premières d'apprentissage des langues. Nous pouvons aussi souligner la même préoccupation rappelée par Marrou, qui est que la première préoccupation des petits dialogues employés dans l'Antiquité était le caractère quotidien et vivant des saynètes proposées.

D'autres travaux, ceux de Sotomayor en particulier, apportent leur pierre à l'édifice. La *Nouvelle grammaire française et espagnole réduite à 10 chapitres* vise aussi l'apprentissage rapide de la langue et est accompagnée des *Dialogues familiers* de de Luna.

Nous observons à cette époque le va et vient entre recherche théorique sur les langues, concrétisées dans des publications de grammaires et de dictionnaires, et le besoin de supports favorisant l'acquisition du savoir faire à travers de petits dialogues ou des publications traitant du quotidien. Le 20^{ème} siècle a systématisé ce phénomène de balancier, accentuant l'importance de la théorie sur la pratique dans sa deuxième moitié.

9.3 Problématiques comparables à celles de notre époque

Ces textes n'ont pas fait l'objet d'études particulières de la part des linguistes et Sabine Collet Sedola pense que cette situation doit être reconsidérée. Elle écrit que « les élèves demandeurs recherchaient une pédagogie simple, un lexique proche de celui utilisé par les natifs ». Les données théoriques devaient être réduites à l'essentiel.

Nous pouvons penser que le souhait des apprenants aujourd'hui est le même. La valeur que nous donnons au « savoir langue » comme « savoir quotidien » le différencie des « savoirs savants » : mais cette dimension n'ôte rien des difficultés d'apprentissage.

Le 20^{ème} siècle, travaillé par des idéologies globalisantes, semble avoir brouillé la perception que l'on avait de l'apprentissage des langues, donnant aux institutions et aux méthodologies toute la responsabilité du processus d'enseignement/apprentissage, oubliant de ce fait que c'est l'un des rares savoirs qui se passe de l'institution pour être acquis. Ou c'est justement à cause de cela que l'enseignement a opté pour un détour méthodologique qui le justifie par rapport à l'institution mais qui n'est sans doute pas adapté au type de savoir à enseigner et à apprendre.

Les pratiques, souvent traversées par la préoccupation de l'importance des « structures », des « notions » et « fonctions », des « pratiques communicatives », sans oublier l'importance des disciplines tutélaires telles que grammaire et linguistique, traitent les langues « vulgaires » à la manière des langues classiques¹³⁹. Il nous semble que ce choix a été dicté par la nécessité pour les langues étrangères d'occuper une place dont le prestige ne serait pas très différent de celui des « matières nobles ». Les dimensions socioculturelles et les cultures institutionnelles ont dans doute joué un rôle important dans les choix qui ont été faits. Nous redécouvrons depuis peu la « fraîcheur » de certaines pratiques antérieures au 20^{ème} siècle et introduisons beaucoup de modestie dans nos

¹³⁹ La différence est que les unes sont « vivantes », car parlées, et les autres sont « mortes », ne présentant aucun besoin communicatif.

démarches. En ce sens, l'approche actionnelle privilégie le bon sens d'une communication pragmatique, quels qu'en soient les moyens, entre enseignant et apprenants. Le rôle de la tâche à accomplir laisse toute sa place à l'expérimentation individuelle, mettant l'apprenant dans une situation réelle d'apprentissage dans le cadre institutionnel. Cette approche de la situation didactique donne aussi toute sa place à la réflexion sur les dispositifs didactiques tout en respectant le style d'apprentissage de chacun¹⁴⁰.

Les méthodes structurales étaient contraignantes dans leur pratique ; elles s'inscrivent dans la perspective que nous venons d'exposer en répondant à un besoin de « complication » théorique et pratique souvent considéré comme synonyme d' « intelligence ». Il nous semble qu'il y a là, pour un savoir quotidien comme une langue, une confusion entre ce qu'on pensait être

- le besoin d'acquisition de la modalité d'expression par l'apprenant (dont l'apprentissage est loin d'être simple)
- et la richesse de la conceptualisation didactique des chercheurs travaillant à modéliser les propositions didactiques.

Cette opposition entre « besoins » des apprenants et « propositions » des théoriciens ou des praticiens est aujourd'hui révolue. Cette confusion des rôles doit être exclue de toute didactique des langues.

Nous avons souligné que le niveau conceptuel d'un individu adulte reste égal¹⁴¹ quelle que soit la maîtrise de sa modalité d'expression en LE. Le degré de maîtrise d'une langue peut avoir une incidence sur l'évolution conceptuelle d'un apprenant, ne serait-ce que dans la nouvelle dimension culturelle qu'elle lui propose. Mais elle peut être seulement un outil de traduction bien maîtrisé qui ne change pas grand-chose aux conceptions de celui qui la parle.

Pour conclure sur le lien pouvant exister entre les pratiques récentes et les travaux du 16^{ème} et 17^{ème} siècles, nous soulignerons que nombre de démarches sont communes, depuis l'utilisation de la grammaire à l'apprentissage par de petits textes se voulant authentiques. La méthode structurale est celle qui présente le plus de différences tout en conservant, dans ses diverses séquences (pourrait-il en être autrement dans le savoir langue), des éléments communs aux témoignages qui nous sont parvenus du passé.

L'apport des espagnols dans la tradition de l'enseignement des langues en France, autant pour l'espagnol que pour l'italien dont nous avons montré l'importance à cette époque, contribue

- à la prise de conscience des faits linguistiques
- à la systématisation de la langue
- - à son affirmation en tant que langue vivante dans le pays, préfigurant ainsi notre sensibilité.

¹⁴⁰ Nous verrons comment LETRAS s'inscrit en partie dans cette approche. Ce que LETRAS propose, en dehors de ce qui vient d'être expliqué, c'est le processus de didactisation du rapport langue/espace-temps/expérience personnelle, le but étant de travailler le plus rapidement possible à l'acquisition linguistique et langagière.

¹⁴¹ Nombre de collègues scientifiques manifestent leur frustration de ne pas parler l'anglais alors qu'ils sont en mesure de lire une communication scientifique dans la langue écrite par leurs soins, parfois corrigée dans les détails par un anglophone ou un angliciste.

Sans doute des études plus approfondies de leurs ouvrages, ainsi que le propose Sabine Collet Sedola, et une démarche comparative avec la recherche actuelle et l'industrie de production de « méthodes » s'avèreraient profitables et révélatrices de données comparables entre les diverses conceptions¹⁴² de l'enseignement/apprentissage.

10. L'ESPAGNOL AUJOURD'HUI

9.1 Statut spécifique de l'espagnol

Le statut spécifique du savoir langue comme « savoir quotidien » explique selon nous, en partie, cet « éternel retour » des comportements d'enseignement. Depuis les documents attestés de l'Antiquité jusqu'au *Cadre Européen Commun de Référence* nous tournons autour de l'objet « langue » en privilégiant à chaque génération un éclairage qui doit autant au contexte de l'époque qu'à la langue elle-même. Le concept nietzschéen d' « éternel retour » n'est pas inutile car si les langues évoluent dans leur devenir historique, ainsi que nous le concevons aujourd'hui, le rapport qui nous unit à elles peut être considéré comme une constante dont les modalités, hormis celles résultant de mutations de l'espèce, peuvent être comparables entre elles. Les différences d'échelle entre évolution historique d'une part et rapports d'une génération ou d'un individu au contexte qui l'entoure d'autre part, ne sont pas contradictoires. Ne pourrait-on pas considérer les résurgences et les émergences comme les constructions de la conscience soumise aux données des contextes ?

10.2 Tradition et modernité de l'espagnol

Nous verrons que l'espagnol qui ménage à la fois la tradition la plus ancienne et la modernité se trouve dans une situation particulière. Cela s'explique en partie par la situation historique dans laquelle les sociétés et les cultures traversées par la langue se sont trouvées au 20^{ème} siècle.

Le *statu quo* qui s'est avéré nécessaire, triangulé entre

- résistance au franquisme triomphateur de la République,
- dominantes libertaires ou marxistes des thématiques ibéro américaines
- et résistance aux Etats-Unis,

a favorisé, après la deuxième guerre mondiale, sa spécificité¹⁴³.

Les travaux de recherche sur les didactiques de l'espagnol¹⁴⁴ issus des cultures anglo-saxonnes, s'ils pénètrent peu à peu le champ disciplinaire, n'ont pas, en France, le même rôle que les recherches

¹⁴² Il serait utile et intéressant de mener une recherche sur ces travaux oubliés pour la plupart et procéder à une analyse comparative avec nos propres conceptions.

¹⁴³ La révolution mexicaine, première révolution du 20^{ème} siècle avant la « Révolution d'Octobre » donne une impulsion aux cultures latino américaines qui auront un impact important sur la Guerre Civile d'Espagne. Cette thématique de « gauche » a joué un rôle important dans le développement de l'hispanisme français.

¹⁴⁴ La production de « méthodes » est importante aux USA et en Grande Bretagne. Elles sont très différentes de notre tradition et très intéressante à cause de cela même.

équivalentes faites pour l'anglais¹⁴⁵. L'enseignement de l'espagnol a conservé à la fois les traditions culturelles classiques tout en ayant une conscience politique aiguë de la situation particulière de l'Espagne et de l'Amérique hispanique ; les choix pragmatiques des besoins de communication se sont inscrits dans des thématiques culturelles souvent critiques par rapport au monde dominé par les États-Unis. C'est comme si la modernité des thématiques et des positionnements culturels et politiques à travers les arts et les littératures avait fourni, de façon constante, assez de nouveauté pour ne pas avoir à s'initier aux préoccupations très techniques proposées par les cultures technologiques des nations dominantes du 20^{ème} siècle. (Sur une si courte échelle de temps et au regard de l'histoire ces différences ne sont sans doute pas très graves.)

La tradition humaniste associée aux grands écrivains américains de langue espagnole est nourrie du classicisme des grands auteurs continentaux européens. Parallèlement, les démarches créatrices d'esthétiques nouvelles et modernes par leur contenu politique a favorisé une grande richesse de sources pour l'enseignement.¹⁴⁶ L'engagement politique des artistes lui-même, préoccupés d'éducation et d'alphabétisation, a favorisé une création fondamentalement didactique qui rendait le travail en classe moins contraignant tout en étant d'une grande qualité linguistique et culturelle.

Que l'on travaille sur le savoir quotidien à travers les *Odes Élémentaires* de Neruda ou qu'on le fasse à travers des dialogues « authentiques » imités de ceux qui nous sont parvenus de l'Antiquité, n'est-ce pas la capacité communicative qui est prise en compte ? Que l'approche communicative formule et systématise les besoins d'échanges pragmatiques et vivants des apprenants n'exclut nullement que ces dimensions n'aient pas été prises en compte par la tradition la plus ancienne et ne le soit par l'enseignement de l'espagnol adossé à un corpus de textes particulièrement adaptés à la formation des apprenants.

11. QUELQUES QUESTIONS S'INSCRIVANT DANS LA PROBLEMATIQUE DE NOTRE DEMARCHE

11.1 L'Approche communicative : regard critique

L'approche communicative se centre sur l'apprenant : c'est là sa focalisation. Cet aspect particulier privilégié constitue sa nouveauté. Mais n'a-t-il pas été traité, sans doute différemment, dans les autres contextes cités plus haut ? Peut-il en être autrement si l'on veut que l'apprentissage se fasse ? Réciter une langue comme on le ferait d'une leçon n'est pas le but poursuivi.

¹⁴⁵ PUJOL BERCHE M., NUSSBAUM L., LLOBERA M., *Adquisición de lenguas extranjeras : perspectivas actuales en Europa*. Edelsa, Madrid, 253 p.; 1998.

¹⁴⁶ Nous pensons en particulier aux prix Nobel de littérature tels Gabriel García Márquez et Pablo Neruda ; le premier est le créateur de la catégorie de roman « real maravilloso » ; le second a fourni aux enseignants et aux apprenants à travers ses *Odas Elementales* un merveilleux matériau de travail didactique. Citer d'autres grands noms comme Alejo Carpentier, Octavio Paz, Jorge Luis Borges, Carlos Fuentes, Manuel Cortázar, Mario Vargas Llosa ne fait qu'initier une longue liste des œuvres constituant une richesse plus que suffisante. La modernité des contenus et des travaux de recherche sur l'écriture elle-même est sans doute un des éléments qui ont joué un rôle clé dans la place particulière de la discipline en France.

Ne peut-elle être rapprochée de la démarche d'apprentissage « naturel » qui serait pour l'occasion intégrée dans un cadre institutionnel ? Le fait que ce cadre soit devenu plus souple que celui dans lequel étaient formées les générations antérieures est-il anodin dans l'apparition de cette proposition ?

Quels liens unissent et, à la fois, séparent cette approche des idéologies du 20^{ème} siècle ? Les caractéristiques totalitaires fortes qui ont traversé le siècle provoquant les conflits que l'on connaît, ont fait place à un autre équilibre de la balance des sensibilités favorisant la démocratisation de la fin du siècle en Europe. La culture anglo-saxonne en a été l'instrument et ce n'est pas un hasard si l'approche communicative est portée par les langues anglaise et américaine

Mais dans les pratiques, ce centrage sur l'apprenant n'est-il pas caricatural au point de produire plus d'échec que de réussite ? Car sur quoi s'appuyer pour avoir le sentiment d'une progression du cours ou du progrès des apprenants ? Il n'est pas besoin pour cela, bien sûr, de revenir au structuro globalisme basé sur l'enseignement du code. Mais alors, pour quelle raison, dans les pratiques enseignantes, les survivances des temps passés subsistent-elles ?

La recherche actuelle est consciente de ces paradoxes et peut-être est-ce là une des raisons de la prudence affichée par le CECR qui insiste à plusieurs reprises sur la liberté totale des moyens didactiques choisis par les praticiens. Il va plus loin, demandant à ces mêmes praticiens, de travailler en recherche afin d'enrichir la collectivité par la communication de leur réflexion et de leur propre expérience.

11.2 L'Approche actionnelle : analogie avec l'apprentissage « naturel »

L'approche actionnelle, actuellement favorisée par les décideurs institutionnels, redonne des bases d'apprentissage en proposant à l'apprenant de s'impliquer dans son apprentissage au moyen de représentations claires des buts et des moyens présentés de manière explicite ; la démarche évite la frustration de l'incompréhension à l'origine du désintérêt et de l'échec en supprimant une démarche exclusivement inductive. Elle a pour but de rendre l'apprenant auteur et acteur de sa performance. Nous partageons cette conception de l'explicitation des moyens et des buts du travail proposé par l'enseignant qui débouche, théoriquement, sur l'acquisition d'autonomie. Mais nous devons préciser pour LETRAS des différences qui concernent les références de départ de l'enseignement/apprentissage ainsi qu'une démarche programmable pour ce qui est de l'acquisition des outils facilitateurs de la construction de la langue, ainsi que la construction même de la démarche d'enseignement/apprentissage. Des points communs seront analysés avec la « simulation globale » mais les différences de « mise sur les rails » de l'apprentissage seront soulignées.

En ce sens, il nous semble que l'Approche actionnelle est analogique à l'apprentissage « naturel » en dehors de l'institution. Le contexte social de la vie réelle oblige à trouver les moyens d'obtention d'une communication pragmatique si l'on veut obtenir ce que l'on veut; dans le contexte institutionnel, à une autre échelle qui est celle du contexte construit par l'exercice, l'apprenant doit trouver les moyens qui lui permettent d'accomplir la tâche indiquée. Nous voici dans une dimension

qui met en scène des séquences de vie quotidienne, la salle de classe devenant ainsi un théâtre réduit des actions de vie.

Cela ne nous semble pas résoudre le problème de la hiérarchisation des questions techniques à traiter. Si nous voulons nous centrer sur la logique institutionnelle, d'un certain point de vue¹⁴⁷, nous sommes contraints à trouver une réponse autre qu'analogique à la vision de l'acquisition « naturelle » des langues, car la pratique analogique demande du temps. Or le temps manque. L'enseignement n'est-il pas l'artefact qui propose les raccourcis cognitifs ? Quels moyens autres que l' « imitation » doit-il mobiliser pour une didactique pour apprenants adultes ?

Ce qu'il y a en commun dans quelque approche que ce soit, c'est que le savoir langue doit être posé comme *problème*,

- car il se présente d'abord comme un problème personnel de rééducation (prononciation, morphosyntaxe, lexicque...),
- ensuite, comme un problème cognitif mettant en cause un savoir au statut particulier de « savoir quotidien » enseigné *hors* contexte et *dans* l'institution.

12. CONCLUSION

La référence aux savoirs savants linguistiques a été la réponse du 20^{ème} siècle¹⁴⁸, réponse cohérente aux sensibilités scientifiques et politiques de l'époque. La nécessité de « communication » marque la fin du siècle et ouvre le nouveau ; elle ne donne cependant pas de moyens à la fois efficaces et économiques pour la formation en langues. Le « savoir quotidien » qu'est une LE semble résister à l'éclairage savant et exige toujours beaucoup de temps pour être acquis.

Notre problème est d'imaginer un autre rapport à l'enseignement/apprentissage des langues qui tienne compte du temps nécessairement limité que propose le milieu institutionnel public.

Il s'agit (bien sûr !) de ne pas perdre de vue que les êtres humains ont toujours parlé leur langue maternelle ainsi que d'autres langues et que toutes ces langues ont des fonctions diverses mais surtout pragmatiques. C'est en ce sens que les constantes historiques que nous avons soulignées par le retour sur les travaux de nos prédécesseurs, la présentation des textes d'apprentissage aux différentes époques et leurs méthodologies sous-jacentes, nous ont montré une même problématique : celle de l'acquisition de la capacité communicative. Nous avons vu aussi comment, en fonction des époques, le balancier est allé du conseil de l'éducation bilingue (que ce soit dans la pratique de l'Antiquité ou celle du 18^{ème} siècle) à l'élaboration de grammaires par des non spécialistes de la discipline n'ayant pas de savoir faire, préfigurant ainsi les recherches du 20^{ème} siècle de la linguistique générative et débouchant, par certains aspects, sur le structuralisme linguistique.

¹⁴⁷ Dans quelle mesure peut-on parler de sortir du rapport analogique à la nature ? Il s'agirait plutôt de sortir du rapport analogique à la vision que nous avons de nos apprentissages construits à l'âge d'enfant : l'institution ne peut répondre dans les mêmes termes aux pratiques d'enseignement/apprentissage, pas plus que le type d'acquisition ne le permet.

¹⁴⁸ Comme la grammaire l'a été dans les siècles précédents, ainsi que nous l'avons montré, et continue de l'être aujourd'hui dans les pratiques.

La pratique communicative prenant le temps de sa pratique, c'est-à-dire dans des groupes classe beaucoup de temps, ne pourrait-on pas envisager d'introduire dans le processus d'enseignement / apprentissage, des points de repère théoriques et pratiques qui tiennent compte à la fois de la dimension naturelle du savoir dans sa dimension de « savoir quotidien » tout en s'adaptant à la circonstance institutionnelle ?

Ne pourrait-on imaginer une autre démarche didactique que celle proposée par les diverses interprétations mixtes d'un certain structuralisme et d'une certaine approche communicative? Des aspects de ces deux méthodologies, que nous analyserons par la suite, se retrouveront dans le dispositif LETRAS, dans le sens où :

- la notion de « structure » et la répétition de ces mêmes « structures » ne peuvent être écartées de la démarche explicative, pas plus qu'elles ne peuvent être exclues de la mémorisation dans l'apprentissage ;
- la capacité communicative reste le but du processus.

L'approche actionnelle, la plus récente, associe l' « action » de l'apprenant à la démarche didactique. Elle refait le lien avec la perspective pragmatique essentielle dans les contextes réels, ce en quoi elle est pertinente. Elle a un autre avantage sur l'approche communicative, qui est celui de borner l'action à mener, et, de fait, la séquence linguistique qui la traite. Ainsi elle introduit des repères que l'approche précédente avait du mal à mettre en place. Mais sa pratique demande aussi beaucoup de temps dans le traitement du « savoir qui dit le quotidien ».

LETRAS partage certaines de ces dimensions tout en posant le problème du point de départ des enseignements. Qu'enseigne-t-on d'abord ? Comment organise-t-on un enseignement / apprentissage qui réponde vite aux besoins de la mémorisation ? Comment, en cours de « savoir langue », ouvert à toutes les possibilités, introduire les dimensions du « récit » dans le discours explicatif, dimensions qui sont celles qui construisent la mémoire ? Comment donner des points de repère dans un type de savoir qui traite avant toute chose de nos anecdotes de vie quotidienne?

En ce sens, LETRAS doit avoir une préoccupation systémique qui nous semble, en savoir langue, être celle qui réponde à la fois aux contraintes des possibilités combinatoires du code, à la richesse lexicale et à l'originalité de chaque locuteur dans sa tentative de communication avec l'autre. Le dispositif doit construire sa propre cohésion.

C'est pour répondre à ces besoins que nous proposerons le travail sur l'espace et le temps comme points de repères constants, à la fois inamovibles dans la morphosyntaxe et totalement plastiques dans les représentations de chaque acteur de la situation didactique et l'utilisation qu'il veut en faire.

Comme nous pouvons le comprendre, nombre de pratiques des approches citées sont présentes dans la

pratique de la classe. Mais il ne s'agit cependant pas d'une proposition de pratique mixte, car cette dernière est celle que l'on retrouve dans nombre de lieux institutionnels aujourd'hui¹⁴⁹.

Pour cela il nous faudra questionner le rôle des disciplines savantes de référence dans la pratique réelle : nous pensons à la grammaire et la linguistique, bien sûr, mais surtout

- à la dimension anthropologique qui doit être consciente dans la pratique didactique, car la langue est d'abord une capacité physiologique, ainsi
- qu'à la dimension philosophique qui ne peut être dissociée de toute réflexion sur le langage et le locuteur.

Nous incluons dans ces deux dernières disciplines les connaissances apportées par la neurobiologie qui aujourd'hui, dans notre sensibilité culturelle, est une dimension scientifique qui doit faire partie, au moins à titre d'information, de nos pratiques.

Nous devons nous positionner dans nos rôles qui, eux, ne peuvent être que paradoxaux :

- rôle d'être humain vivant doué de langage et de langue maternelle
- rôle d'enseignant et d'apprenant d'un objet à la fois partagé et différent.

Car, en fin de compte, notre préoccupation n'est-elle pas de pouvoir dire, à titre de locuteur, la même chose (ou une chose équivalente) que ce nous dirions dans notre langue maternelle ? Colette Noyau¹⁵⁰ souligne que l'individu qui essaie de reproduire de façon autonome les textes cohérents de tous les jours dans la langue qu'il apprend (donner des indications ou faire des descriptions, faire des récits ou des rapports...), fait le même travail de planification (de conceptualisation et de formulation) qu'exigent ces mêmes activités dans sa langue maternelle ; « il sélectionne dans sa mémoire les informations qu'il veut exprimer, en décide l'ordre de présentation et donne la forme linguistique à ce complexe informatif ». ¹⁵¹

Nous pouvons considérer qu'un apprenant de langue vient dans un cours de langue apprendre des choses qu'il sait déjà, mais que toute son attention et ses capacités cognitives seront tendues, non pas vers un apprentissage scolaire, mais vers et par une évolution comportementale qui exige de lui une nouvelle conscience de sa place dans le monde, de sa capacité de langage, de la domestication de son corps (aussi bien pour la perception que pour l'action), de la transformation de son rapport aux autres dans l'adhésion à un nouveau système pour l'exprimer. Car en langue ce n'est pas la discipline qui progresse, c'est la capacité communicative qui change la valeur des acteurs à chaque séance : l'enseignant progresse dans son enseignement en même temps que les apprenants progressent dans leur apprentissage. Cela se fait à l'échelle de chacun, dans la durée de chaque conscience, et en

¹⁴⁹ Cf. tableau « Méthodologies/Héritages » p. 134. et le commentaire de l'auteur que nous reproduisons : NARCY-COMBES, M-F., *Précis de didactique, Devenir professeur de langue*, p.138 : « Il en découle que souvent les manuels ne sont pas les purs produits des méthodologies dont ils se réclament parfois. Certains, comme *Apple Pie* en anglais, intègrent sciemment plusieurs approches, et sont d'ailleurs parfaitement cohérents avec leurs choix. » 2005.

¹⁵⁰ NOYAU, C., « Referenciación temporal y estructuración del discurso narrativo en la lengua no materna », p. 32, in PUJOL BERCHE M., NUSSBAUM L., LLOBERA M., 1998, *Adquisición de lenguas extranjeras : perspectivas actuales en Europa*. Edelsa, Madrid., 1998.

¹⁵¹ Ceci est la traduction que nous faisons du passage.

fonction des possibilités de chacun. Nous sommes dans le monde de l'individu qui doit puiser dans ce qui est le plus quotidien pour lui, son expérience exprimée par la LM, pour construire avec son corps et son esprit un objet sonore différent qui prend pourtant naissance dans les mêmes images mentales qu'il doit les communiquer à l' « autre ».

Nous sommes très loin des préoccupations des « savoirs savants » que peuvent être la grammaire ou la linguistique, qui, elles, s'appuient sur des constructions conceptuelles programmées

- soit de façon chronologique (de manière analogique à leur progression historique) pour comprendre les essais, les découvertes et les erreurs humaines,
- soit dans l'organisation de la cohésion des discours à travers les générations, dans les résultats observés et les nouvelles recherches à produire.

Rien n'est plus opposé qu'un « savoir langue » construit à l'échelle individuelle comme « savoir quotidien » et un « savoir savant » construit à l'échelle du temps des générations, dont la survie, la transformation et l'avenir dépendent des spécialistes des disciplines et de la continuation institutionnelle.

Rien n'est plus différent que le savoir produit par la capitalisation qu'autorise l'écriture et celui qui peut se passer de cette dernière (nous pensons au travail de Jack GOODY sur *La raison graphique*), tout en assurant la parfaite cohésion et cohérence de l'individu vivant au quotidien.

Cette différence d'échelle ne doit pas pour autant produire de hiérarchisation des disciplines dans l'institution.

Nous avons souligné le fait que nous percevions un changement d'échelle dans le passage du niveau A2 au niveau B1 définis par le CECR. Ce passage nous semble être celui qui différencie les attitudes associées au « savoir quotidien » de celles associées au « savoir savant » que se représente l'institution. Cela nous paraît totalement légitime même si personne n'explicite pour l'instant les techniques didactiques qui peuvent favoriser le saut à faire par l'apprenant.

Nous pensons que ce passage est le but même de l'institution. Mais nous pensons que ce passage est associé à la maturité conceptuelle des apprenants et donc redevable de bien d'autres paramètres que le cours de langue lui-même.

Les représentants institutionnels doivent réfléchir à ces aspects et chercher les moyens

- dans un premier temps : de dissocier les enseignements/apprentissages des langues de l'analogie faite avec les enseignements apprentissages des sciences¹⁵², en leur donnant toute leur valeur même si les savoirs enseignés/appris relèvent des « savoirs quotidiens » (cela est suffisamment compliqué à réussir hors contexte culturel et linguistique)
- dans un deuxième temps : de favoriser, par des moyens que nous pourrions définir, la pratique des langues dans des contextes où elles seraient les outils de communication de « savoirs savants ».

Mais pour arriver, si tel était le besoin, au deuxième temps, il faut faire place d'abord et avant tout à

¹⁵² C'est la tendance actuelle : les « groupes de besoins » en langues répondent à cette « déprogrammation » de la progression des « niveaux » selon les classes dans l'enseignement secondaire.

des démarches didactiques qui assument la difficulté de l'enseignement/apprentissage du savoir langue associée à une relative pauvreté conceptuelle. Cette pauvreté n'est que relative car, dans l'apprentissage de nouveaux outils langagiers, la dimension culturelle et la représentation qui doit y être associée sont de nouveaux concepts qui enrichissent la LM. Enfin, l'autonomie que doit acquérir tout apprenant de langue est, à elle seule, toute la difficulté qui se présente à nous.

TROISIEME PARTIE :

**Didactiques des langues et situation particulière de la
didactique de l'Espagnol en France au 20^{ème} Siècle**

1. INTRODUCTION

Pour pouvoir situer LETRAS il est indispensable de brosser une synthèse rapide de l'évolution de la recherche dans le domaine de la didactique des langues ainsi que la situation dans laquelle se trouve l'espagnol aujourd'hui.

Nous nous référerons tout d'abord à la tradition française d'enseignement du F.L.E. dans un premier point car c'est à partir des travaux constitutifs des méthodes d'enseignement du français à l'étranger que les tendances didactiques se mettront en partie en place pour les autres langues enseignées en France.

Nous présenterons par la suite les tableaux de synthèse pour les langues des diverses méthodologies qui ont traversé le siècle en nous référant à M.L. Villanueva¹⁵³ qui offre l'immense avantage de donner des tableaux organisateurs et descriptifs présentant les traits marquants et caractéristiques de chaque école de façon synoptique.

Nous les traduirons et les comparerons à ceux que nous proposent P. Lenoir et M-F. Narcy-Combes en France pour ce qui concerne la didactique de l'espagnol dans notre pays, ce qui représentera notre dernier point. Cette démarche nous permettra par la suite de situer LETRAS, aussi bien dans la dimension méthodologique que dans la dimension méthodique.

Ce double regard est à la fois instructif et complémentaire car l'histoire de l'hispanisme français au 20^{ème} siècle est particulière pour les raisons que nous avons déjà signalées. La tradition de formation en E.L.E. en Espagne est ancienne pour les raisons historiques que nous avons aussi soulignées. Enfin, le travail de Ch. Puren est un immense adjuvant dans cette perspective historique et apporte un regard plus vaste sur la question.

2. LES METHODOLOGIES ET METHODES EN DEVENIR À TRAVERS LE SIECLE DERNIER

2.1 Méthodologies et contextes

Les méthodologies qui ont traversé la didactique des L.E. sont nombreuses. En dehors des méthodes et des pratiques qui, sans doute, ont toujours été hybrides dans nos disciplines, certaines d'entre elles sont caractérisées dans la littérature et dans l'histoire de la didactique des langues. Faut-il rappeler le truisme selon lequel leur évolution est associée directement aux contextes socioculturels dans lesquels elles ont pris forme et ont été développées. Quelles qu'elles soient, elles ont été corrélées aux besoins de leur époque et de leur génération, s'inscrivant dans le faisceau intriqué de l'attente des apprenants et de l'offre faite par les concepteurs et les enseignants (nous avons montré le phénomène de balancier

¹⁵³ VILLANUEVA, M.L., *Estilos cognitivos y estilos de aprendizaje. Autonomía y aprendizaje de lenguas.* (p.49-84), p.82-83-84, in VILLANUEVA, M.L., NAVARRO, I. (Eds.) *Los estilos de aprendizaje de lenguas.* Castelló de la Plana : Universitat Jaume I, 218p.,1997.

qui pouvait être observé en y associant la marque spécifique qu'est la qualité de « savoir quotidien » associé au vivant que nous reconnaissons à la discipline). Au lien nécessaire avec le contexte socioculturel, économique et historique, nous pouvons ajouter la nécessaire projection des chercheurs et des concepteurs dans un « futur » imprégné des problématiques du « présent » dans lequel il est imaginé, car, sans ce besoin d'aller de l'avant il n'y aurait pas de dynamique de recherche ni d'évolution. La recherche historique, *a posteriori*, se charge d'en souligner les traits dominants, faisant la part des choses et disant le lien que ces représentations conservent avec nos propres conceptions. C'est toujours un lieu commun de rappeler que nous avons, dans ce domaine d'inquiétude intellectuelle, le même rapport à l'avenir. « Plusieurs méthodologies sont apparues et ont évolué selon le développement de la recherche en didactique, mais aussi de la situation politico économique culturelle du monde ».

2.2 Méthodologies et méthodes

Nous avons différencié les concepts de méthode et de méthodologie à l'aide de l'éclairage apporté par Ch. Puren. Nous analysons ici ce que « méthode » d'apprentissage des langues signifie par rapport à « méthodologie » d'apprentissage.

2.2.1 Méthodes

Une « méthode » peut être l'ensemble des démarches concrétisées par les outils utilisés afin d'arriver à l'enseignement d'une langue étrangère. Il en existe un grand nombre, fixées par les grands éditeurs de didactique tels que Hachette, CLE International, Didier, Hatier, SGEL, EDELSA, etc. Elle sert de fil d'Ariane pour l'enseignant dans le déroulement chronologique du cours fait avec les apprenants. La référence à la méthode concrétisée, dans certains cas, par un ouvrage, donne un appui clair et rassurant à la démarche des apprenants et à celle de l'enseignant. Elle est le contrat commun qui permet une communication simplifiée sur les objets d'enseignement et d'apprentissage. Ce qui est enseigné l'est par rapport à l'autorité de l'écrit et ce qui est appris l'est à partir de références sûres et explicites. Elles semblent appartenir d'avantage au domaine de ce que nous appellerons les « tactiques » des enseignements/apprentissages associées à la pédagogie et appliquées aux terrains.

2.2.2 Méthodologies

Une « méthodologie » est une démarche de recherche précédant l'élaboration de la méthode. Elle est traditionnellement le travail des spécialistes des disciplines de tutelle telles que la linguistique et la didactique auxquelles s'associent les travaux d'enseignants ou d'éditeurs. La méthodologie concentre son effort sur la construction des procédures d'apprentissage qui permettront de limiter les aires de réalisation des méthodes. Nous considérerons la « méthodologie » comme une « stratégie » à partir de laquelle la « méthode » peut prendre forme. En ce sens elle participe d'une autre échelle de réflexion et est, de fait, imprégnée de son contexte historique dans lequel nous devons souligner, dans certains

cas, les dimensions idéologiques. Nous avons indiqué la place particulière de l'Espagnol dans l'enseignement français, tributaire des réalités politiques du siècle et fortement associée à la créativité engagée des artistes hispanophones¹⁵⁴.

2.3 Ruptures et filiations selon les époques

Nous avons présenté dans la deuxième partie un bref aperçu des tendances générales de l'enseignement des langues dans les époques qui nous ont précédés. Mais, ainsi que le précisent les auteurs, depuis le 19^{ème} siècle et jusqu'à présent, les différentes méthodes se sont succédées, les unes en rupture avec les précédentes, les autres comme une adaptation de celles-ci aux nouveaux besoins de la société. Cette conception reprend notre description du balancier à travers les générations d'apprenants qui va d'un côté l'autre, soit dans des oppositions radicales et des remises en question épistémologiques précises, soit en passant par des accommodations qui nous semblent être, dans la majorité des cas, un développement de concepts déjà présents dans la phase précédente, mais auquel un rang hiérarchique différent sera donné dans l'organisation des critères construisant le nouveau profil de références théoriques. Dans la complexité vécue, les lignes de démarcation sont loin d'être aussi précises que pourrait le laisser supposer la nécessaire linéarité d'un discours sur la question et la fragmentation associée à la communication écrite. Ainsi il n'est pas exclu, comme aujourd'hui encore, de voir coexister des démarches ou approches différentes dans une seule méthode, à travers les différents exercices où tâches qui sont proposés aux apprenants.

2.4 Naissance de la didactique

Avant la didactique, conception apparue à la fin du 19^{ème} siècle, les méthodologies étaient associées à la « tradition » et dans le cas des langues, à la « nature ». Nous avons vu en deuxième partie comment la préoccupation de l'enseignement et de l'apprentissage qui a été présente dans les diverses sociétés depuis la plus haute Antiquité a oscillé entre ces deux tendances. Il nous semble que cette « oscillation » est le fruit même du type de savoir qu'est une langue :

- entre sa dimension « naturelle » associée à notre capacité de langage et
- les superstructures culturelles, dont elle est l'outil, qui dépendent des dimensions sociales.

Soit l'on tend vers la mise en exergue de l'une, soit on privilégie les secondes en fonction des contextes. Cette évolution est sans doute associée aux percées scientifiques émergentes, percées mises en concurrence en fonction des disciplines de tutelle :

- tantôt ce sont les paradigmes issus des « sciences naturelles » que nous appelons aujourd'hui « sciences de la vie », qui prennent le leadership,

¹⁵⁴ Il fut un temps (où plusieurs méthodes se faisaient concurrence sur le marché de l'édition scolaire, dont une inspirée par les Inspecteurs Généraux de l'époque) qui permettait de comprendre le positionnement politique des enseignants d'un établissement du secondaire. Cela était perçu par les acteurs comme pouvant porter préjudice ou, au contraire, être un élément d'appui dans la carrière... Les polémiques ne manquaient pas dans les périodes où il fallait prendre une décision et formuler le choix d'une méthode quand les livres devaient être remplacés.

- tantôt ce sont les paradigmes issus des « sciences du langage » et des « sciences humaines » qui reprennent le flambeau¹⁵⁵.

2.5 La méthodologie traditionnelle

Au 18^{ème} et 19^{ème} siècles, les références méthodologiques sont la grammaire et la traduction. Elles sont à la base de toutes les démarches postérieures et la grammaire et la traduction font toujours partie des pratiques, même si elles sont intégrées dans les méthodes dans un autre contexte et avec une autre valeur que dans les temps passés.

La hiérarchie des critères est la suivante :

- écrit au premier plan donnant toute son importance au texte
- oral au second plan.

La LE. est présentée comme étant un ensemble de règles grammaticales et d'exceptions comparables et comparées à la LM. La forme littéraire prévaut sur le sens du texte. La langue exemplaire est celle des grands auteurs, supérieure à la langue quotidienne.

Cette démarche s'inscrit dans une conception « étroite » de la culture représentée par l'ensemble des œuvres littéraires et artistiques réalisées dans les pays des natifs de la langue. Au 18^{ème} siècle le « thème » est un exercice de traduction et mémorisation de phrases comme technique d'apprentissage de la langue. La grammaire est enseignée de manière déductive : la règle est présentée afin d'être appliquée par la suite à des cas particuliers sous forme de phrases et d'exercice répétitifs.

Au 19^{ème} siècle, l'évolution se fait du thème vers la version associée à la grammaire. La traduction est l'introduction à une étude théorique de la grammaire qui n'occupe plus la première place dans l'apprentissage. Les points grammaticaux sont abordés dans l'ordre de leur apparition dans les textes et ne relèvent pas d'une programmation particulière. Nous pouvons considérer cette démarche comme une méthodologie à faible degré d'intégration didactique autorisant l'absence de manuel et laissant le libre choix des supports à l'enseignant. Ce dernier est le « Maître ». La langue de la classe est la LM et l'interaction se fait en sens unique de l'enseignant vers les élèves. L'erreur et l'hésitation sont refusées et passibles de punition. Le vocabulaire est enseigné sous forme de listes hors contexte à savoir par cœur. Le système se distingue par sa rigidité et ses résultats décevants, laissant ainsi la place à d'autres théories plus attrayantes pour les apprenants.

¹⁵⁵ Aujourd'hui le travail de A. DAMASIO est intéressant dans la mesure où il fait le lien entre philosophie (à travers ses analyses de R. DESCARTES et B. SPINOZA) et neurosciences. On peut remarquer que ces deux auteurs peuvent illustrer ce que nous avons dit sur le choix des paradigmes d'approche d'une réalité étudiée : Descartes nous apporte la méthode de fragmentation et d'analyse des objets intelligibles alors que Spinoza les subordonne au filtre du corps, des perceptions, des émotions et des sentiments. Nous voyons là une complémentarité séparée par la différence de génération. La pensée de B. PASCAL peut apporter une triangulation à ces pensées à la fois en contrepoint et complémentaires en introduisant le nécessaire positionnement de stratégie et de prudence qu'exige notre ignorance du « devenir ». Ces trois auteurs sont séparés dans nos consciences cognitives alors que l'on pourrait les rapprocher dans une perspective d'unification de différentes approches compréhensives appliquées à une réalité différemment perçue. Aux problématiques posées chaque pensée apporte des solutions qui sont redevables de nombreuses variables individuelles et contextuelles. Une fois rapprochées, elles peuvent nous fournir des outils complémentaires et précieux pour notre démarche.

2.6 La méthodologie naturelle

À la fin du 19^{ème} siècle on observe la coexistence des méthodologies traditionnelle et naturelle bien que chacune d'elles relève de conceptions de l'enseignement radicalement opposées. Nous avons ici à nouveau une illustration de l'oscillation dont nous avons parlé.

F. Gouin observant les processus d'apprentissage de la langue allemande est à l'origine de la méthodologie naturelle. Ses interrogations ont porté sur les questions que nous avons posées antérieurement:

- qu'est-ce qu'une langue ?
- quels sont les processus d'apprentissage d'une langue ?
- quelles conclusions pédagogiques en tirer ?

Gouin s'inscrit dans la conception qui situe l'apprentissage des langues dans le besoin de communication entre les hommes et les cultures. Cette nécessité d'échange le mène à mettre l'oral à égalité avec l'écrit, même si l'oral doit toujours précéder l'écrit dans le processus d'enseignement/apprentissage. En cela nous ne voyons pas beaucoup de différence avec ce que Marrou dit des pratiques antiques. Ce qui doit être mis en exergue en revanche, ce sont les nouveaux paradigmes issus des nouvelles recherches en sciences humaines qui permettent de caractériser, dans la littérature, le positionnement intellectuel dont nous parlons.

C'est à partir de la méthode de F. Gouin que les autres méthodes didactiques vont se baser sur les théories de l'apprentissage : psychologiques, sociologiques, linguistiques, etc. L'importance de l'oral est renforcée. Selon cet auteur, l'apprentissage d'une langue étrangère doit se faire à partir de la langue usuelle, quotidienne, si l'on prétend que cet apprentissage ressemble le plus possible à celui de la langue maternelle de l'enfant. Nous sommes là dans une démarche analogique de la conception de l'apprentissage de la LE avec celle de l'apprentissage de la LM.

Ce qui est intéressant dans la démarche proposée par Gouin c'est qu'un principe d' « ordre » régit l'apprentissage de l'enfant. Ce dernier construirait d'abord ses représentations mentales¹⁵⁶ des faits réels et sensibles et les ordonnerait chronologiquement par la suite, avant de les transformer en connaissances en les répétant dans le même ordre, après une période d' « incubation » de 5 à 6 jours. L'enfant n'apprendrait pas des mots sans rapport mais ajouterait des connaissances à son acquis personnel. La langue étant essentiellement orale, l'oreille serait l'organe réceptif du langage ; c'est pourquoi l'enfant devrait être en situation d'écoute prolongée en langue étrangère. Cette dimension du problème est toujours actuelle dans la demande constante faite par les enseignants d'exposition précoce et longue du jeune apprenant de langue à la discipline.

Cet auteur est considéré comme le pionnier de l' « immersion » et le premier à avoir placé le sens avant la forme et la proposition avant le mot.

La méthodologie a été critiquée car difficile à mettre en place comme méthode dans le système scolaire ; elle reste cependant une révolution en s'opposant à la référence à la méthodologie

¹⁵⁶ Il serait intéressant de lire F. GOUIN à la lumière des écrits de B. CYRULNIK qui décrit « l'index pointé » de l'enfant qui ne parle pas encore comme « le premier outil paradigmatique » de notre espèce.

traditionnelle utilisée par ses contemporains.

L'opposition entre ces deux méthodologies est à l'origine de la didactique des LE et à celle de la méthodologie directe proposée ultérieurement.

3. LA METHODOLOGIE DE LA « METHODE » DIRECTE

Entre 1870 et 1902 la polémique entre traditionalistes et partisans de la réforme directe est forte. C'est à cette date qu'est imposée l'utilisation de cette dernière dans l'enseignement national, ce qu Ch. Puren nomme « le coup d'état pédagogique de 1902 ». Elle est la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères. Elle est le fruit de la cohabitation des méthodes déjà citées.

Le 19^{ème} est un siècle d'ouverture vers d'autres cultures, cette ouverture étant sans doute associée à la curiosité scientifique, à l'esprit positiviste et aussi à l'expansion de l'Europe dans de nouveaux territoires coloniaux. La France et la Grande Bretagne se trouvent alors dans la même situation que l'Espagne à l'époque de son installation dans les territoires américains. Les réalités politiques, économiques et sociales invitent à un plus grand pragmatisme. L'outil de communication est un besoin qui détrône la langue littéraire. Les échanges économiques, politiques, culturels et touristiques s'accroissent. L'objectif d' « esthétique » associé à la dimension culturelle au sens étroit du terme passe à l'objectif « pratique » visant à une maîtrise effective de la langue comme outil de communication. La méthodologie directe est une approche naturelle de l'apprentissage d'une langue étrangère fondée sur l'observation de l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant. Nous sommes toujours dans une démarche analogique : cette dimension, si elle est soutenable dans la vie l'est peut être moins dans le contexte institutionnel et donc dans une perspective didactique telle que nous pourrions l'exposer par la suite.

3.1 Les principes fondamentaux

La démarche analogique qui caractérise la méthodologie dite « directe » par rapport à la représentation que l'on se fait de l'acquisition de la LM fait que

- l'enseignement des mots étrangers se fait sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents en LM ; le professeur explique le vocabulaire à l'aide d'objets ou d'images mais ne traduit jamais. L'objectif est que l'apprenant pense en LE le plus vite possible ;
- l'utilisation de la langue orale se fait sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite ; une importance particulière est accordée à la prononciation et à la langue écrite qui est une langue orale « scripturée ».
- l'enseignement de la grammaire étrangère se fait d'une manière inductive (les règles ne s'étudient pas d'une manière explicite) ; les exercices de conversation sont privilégiés et les questions-réponses désignées par l'enseignant.

Ainsi, la « méthode directe » intègre un ensemble de procédés et de techniques qui permettent d'éviter le recours à l'intermédiaire de la LM dans l'apprentissage, ce qui est un véritable bouleversement. Mais il existe des divergences sur l'utilisation de la LM par les méthodologues dont certains sont partisans de l'interdiction totale alors que d'autres se placent dans une perspective de tolérance et de souplesse.

A ces dimensions qui caractérisent la méthode directe s'ajoutent les méthodes active et orale.

3.2 Les méthodes active et orale

3.2.1 « La méthode orale »

Elle est un ensemble de procédés et techniques visant à la pratique orale de la langue en classe. Les productions orales sont une réaction aux questions de l'enseignant afin de préparer à la pratique orale. L'objectif est d'ordre pratique.

L'écrit permet de fixer ce qui est déjà connu oralement (nous avons déjà parlé d'oral « scripturé »). La progression vers la rédaction libre passe par la dictée, puis par la reproduction de récits lus en classe et enfin par des exercices de composition libre.

La « méthode active » est un ensemble de méthodes :

- interrogative : système de questions-réponses entre le professeur et ses apprenants dans le but d'employer les formes linguistiques étudiées ; ce sont des exercices dirigés ;
- intuitive : le vocabulaire, associé à des objets ou des images, doit être compris par l'élève ; les règles de grammaire se font à partir d'exemples, sans passer par l'intermédiaire de la LM ; la compréhension se fait intuitivement sans démarche explicite ;
- imitative : elle est basée sur l'imitation acoustique au moyen de la répétition intensive et mécanique ;
- répétitive : la répétition est sensée construire la mémoire ; elle peut être extensive ou intensive ; mais l'emploi intensif du vocabulaire expose à l'inflation lexicale incontrôlable et négative pour l'apprentissage ;
- participative : l'élève participe physiquement à la classe au moyen de saynètes, par une lecture expressive accompagnée de mouvements corporels.

Le déclin de la méthodologie directe est dû au problème posé par l'inflation lexicale et le manque de souplesse dans l'utilisation en classe de la LM.

D'autre part la résistance à cette méthodologie imposée par les décideurs institutionnels et les exigences qui y étaient associées est due à la nécessité de maîtrise parfaite de la langue orale par les enseignants sans que ces derniers aient eu accès à une formation adéquate ou continue.

3.2.2 La méthode active

En 1920 elle est le fruit d'un compromis entre tradition et modernité. La résistance développée par rapport à la méthodologie de la « méthode directe » oblige à une nouvelle démarche. C'est ainsi que se

met en place la méthodologie active dont la généralisation s'observe jusqu'aux années 1960.

Une certaine confusion terminologique est à souligner : la méthodologie active est aussi désignée « méthodologie éclectique », « méthodologie mixte », « méthodologie orale ».

La pluralité de ces désignations est le signe de l'éclectisme et le refus d'une méthodologie unique. Elle est considérée comme un « méthodologie de synthèse ».

Elle présente un double aspect : le retour à certains procédés et techniques traditionnels tout en maintenant les grands principes de la méthodologie directe. Elle se veut une « philosophie de l'équilibre ». Il y a dans cette démarche adaptative une recherche d'équilibre global entre les trois objectifs de l'enseignement/apprentissage qui sont :

- l'objectif formatif
- l'objectif culturel
- l'objectif pratique.

La dimension pragmatique trouve sa place dans cette pratique, assouplissant la possibilité d'utilisation de la LM en cours. Mais ils conservent le noyau de la méthodologie directe auxquelles quelques variations sont apportées. C'est essentiellement une démarche d'accommodation au terrain qui, sans oublier ses origines, laisse plus de place à l'adaptabilité en refusant les dogmatismes.

La méthode orale est assouplie et le texte écrit reprend sa place comme support didactique. « Les textes de base étaient plus souvent descriptifs ou narratifs que dialogués. »

La prononciation occupe aussi une place importante, relevant pour cet aspect de la méthode imitative directe.

Le problème de l'inflation lexicale est traité par un assouplissement de l'utilisation de la LM en classe comme moyen d'explication. La traduction reprend sa place. Mais les images restent très présentes dans l'enseignement de la langue quotidienne.

En grammaire c'est l'apprentissage raisonné qui est privilégié car l'on prend en compte le besoin de compréhension des apprenants. La démarche inductive privilégiant la morphologie sur la syntaxe est préférée à l'empirisme. La répétition extensive des structures est préférée à la répétition intensive.

La dimension psychologique de l'élève est prise en compte dans le sens où créer une ambiance favorable devient nécessaire pour favoriser la motivation de l'apprenant. Les méthodologies précédentes, qui étaient basées sur la faute, étaient loin d'une telle préoccupation et l'avaient payé par le taux élevé d'échecs dans l'apprentissage. Cette nouvelle dimension est là pour changer ces résultats.

4. LA METHODOLOGIE AUDIO-ORALE

Elle naît au cours de la deuxième guerre mondiale pour répondre aux besoins de l'armée américaine de former des locuteurs en langues autres que l'anglais. La « méthode de l'armée » est créée et ne dure que 2 ans. Mais elle a un grand impact dans les milieux didactiques. Dans les années 1950 les spécialistes de linguistique appliquée créent la méthode audio-orale (MAO) en prenant pour socle la méthode de l'armée et en y appliquant systématiquement :

- une théorie du langage : la linguistique structurale distributionnelle
- et une théorie psychologique de l'apprentissage : le behaviorisme.

Le but de la MAO est la communication en LE, exigeant que l'on fasse appel aux 4 habiletés permettant de communiquer dans la vie de tous les jours. La priorité est conservée par l'oral. La langue est considérée comme étant un ensemble d'habitudes, d'automatismes linguistiques employés spontanément. Chaque langue est unique : elle dispose d'un système phonologique qui lui est propre, les systèmes morphologique et syntaxique bénéficiant du même statut. Le niveau sémantique est peu considéré. Le vocabulaire est ainsi relégué au second plan pour donner toute la place aux structures syntaxiques. La LM est considérée comme source d'interférence lors de l'apprentissage de la LE. C'est cette raison qui exige que l'enseignant ne communique en cours que dans la LE. La place de la culture est importante : la MAO développe un projet de comparatisme culturel mettant l'accent sur les différences dans les façons de vivre.

Elle use pour son application d'exercices structuraux et introduit dans sa pratique un nouveau lieu qu'est le laboratoire de langues. Ils sont employés pour réaliser l'acquisition et la fixation d'automatismes linguistiques. La linguistique et la psychologie de l'apprenant sont prises en compte dans la didactique de la méthodologie.

La critique qui a été faite à la MAO est le manque de transfert hors de la classe et la limitation de son niveau au niveau élémentaire. Les exercices structuraux se révèlent décevants car ennuyeux. Le résultat pouvait être la démotivation. Le passage du réemploi dirigé à l'emploi spontané ne se fait qu'exceptionnellement.

La grammaire est enseignée étape par étape et n'interdit pas la fréquence des fautes.

5. IMPORTANCE DE LA LINGUISTIQUE

A partir des années 1960 la linguistique prend une importance grandissante dans la didactique des LE. « L'expression « linguistique appliquée » devient synonyme de « pédagogie des langues ».

Toutes les langues ne connaissent pas de réalisations didactique de la MAO : c'est le cas du F.L.E. et aussi de l'Espagnol. L'origine américaine de la méthodologie favorise son impact sur la didactique de l'anglais principalement. Mais elle sera présente dans certaines dimensions de la méthodologie audiovisuelle française influençant ainsi la didactique d'autres langues, dont l'espagnol. Cette dernière verra un hiatus entre le monde de la publication de méthodes et les pratiques autorisées dans le cadre de l'enseignement secondaire. Nous verrons cela dans le concept d' « ellipse méthodologique » proposé par P. Lenoir.

Son influence disparaîtra progressivement lors de la remise en question du behaviorisme et du distributionnisme par les linguistes eux-mêmes.

La méthodologie structuro globale audio-visuelle ou SGAV

Le contexte historique de l'après seconde guerre mondiale situe la France dans un positionnement de

rivalité avec l'anglo-américain devenue langue de communication internationale car langue des vainqueurs. Le rayonnement culturel du français dans ce contexte politique exige un travail de recherche dont les fruits ont pour but de le préserver. Les équipes de linguistes, littéraires et pédagogues essaient de trouver les meilleurs outils pour diffuser le FLE. Le maître d'œuvre est le Ministère de l'Education. L'objectif est la facilitation de l'apprentissage et la diffusion générale de la langue.

Le C.R.E.D.I.F.¹⁵⁷ en 1954 publie les résultats des études lexicales en 2 listes :

- un français fondamental premier degré constitué de 1475 mots
- un français fondamental second degré comprenant 1609 mots.

Le « français fondamental » est considéré comme une base indispensable pour une première étape d'apprentissage du FLE dans le cadre scolaire. Le but est de proposer une acquisition progressive et rationnelle de la langue qui devrait leur permettre de mieux la maîtriser.

Il a fait l'objet de nombreuses critiques d'ordre linguistique car il apparaît comme artificiel et peu fidèle à la langue. Il ne prenait pas assez en compte les besoins langagiers réels du public visé. Le C.R.E.D.I.F. répondra à ces critiques par la suite en créant le « Niveau Seuil ».

P. Guberina donne les premières formulations théoriques de la méthode SGAV (structuro globale audio-visuelle) à l'université de Zagreb au milieu des années 1950. La méthodologie audiovisuelle (MAV) domine en France dans les années 1960-1970 et le premier cours élaboré suivant cette méthode, publié par le C.R.E.D.I.F. en 1962 est la méthode « Voix et images de France ». Sa cohérence est basée sur l'utilisation conjointe de l'image et du son. Les images sont fixes et le support sonore est constitué par des enregistrements magnétiques. Les images peuvent être des images de transcodage : elles traduisent l'énoncé en rendant visible le contenu sémantique des messages ou des images situationnelles favorisant la situation d'énonciation et les composants non linguistiques comme les gestes, les rapports affectifs, etc.

La MAV se situe dans le prolongement de la méthodologie directe tout en essayant de donner des solutions aux problèmes auxquels s'étaient heurtés les méthodologues directs. Les didacticiens français reconnaissent aussi leur dette envers l'influence américaine dans les débuts de la MAV française. Mais l'influence décisive est linguistique, à partir des travaux de N. Chomsky.

La méthodologie SGAV repose sur le triangle : situation de communication/dialogue/image. Sur le plan de l'apprentissage elle suit la théorie de la Gestalt qui préconise la perception globale de la forme, l'intégration par le cerveau dans un tout, des différents éléments perçus par les sens. Dans le cas des langues l'apprentissage passerait par l'oreille et la vue, la langue étant considérée comme un ensemble acoustico-visuel. La grammaire, les clichés, la situation et le contexte linguistique avaient pour but de faciliter l'intégration cérébrale des stimuli extérieurs.

Elle s'applique à l'enseignement du lexique (sans recourir à la traduction en LM) et à l'enseignement grammatical (sans l'intermédiaire de la règle, l'apprenant étant sensé la saisir de manière intuitive).

Elle s'appuie sur un document de base dialogué conçu pour présenter le vocabulaire et les structures à

¹⁵⁷ Centre de Recherche et d'Etude pour la Diffusion du Français.

étudier.

La méthodologie Structuro globale audiovisuelle est plus proche de la méthodologie directe européenne que de l'audio-orale américaine. Elle présente aussi des affinités avec la méthode situationnelle anglaise. En ce sens la SGAV a le mérite de tenir compte du contexte social d'utilisation d'une langue et permettrait d'apprendre à communiquer assez vite avec les natifs. Elle n'offrirait cependant pas de comprendre les natifs parlant entre eux ou les locuteurs de médias.

Elle exige une lourde mise en place du dispositif d'enseignement. Les enseignants doivent disposer d'une formation spécifique ; les coûts matériels sont importants car il faut des appareils et des laboratoires de langues. Les dispositifs d'enseignement sont contraignants : le nombre d'apprenants doit être réduit, l'enseignement hebdomadaire est intensif ; la formation est étalée sur 2 ou 3 ans.

6. L'APPROCHE COMMUNICATIVE

Elle se développe en France à partir des années 1970 en réaction contre la méthodologie audio-orale et la méthodologie audio-visuelle.

Elle est appelée approche et non méthodologie par souci de prudence car non considérée comme une méthodologie constituée solide. Elle est le résultat de plusieurs courants de recherches en linguistique et didactique et le besoin de réponse à diverses demandes.

Un nouveau public d'apprenants est demandeur, sensibilisant les psychologues, sociologues, pédagogues et didacticiens. Le public des apprenants est aussi composé d'adultes pour le FLE, adultes migrants. La Formation Continue commençant à se développer, la didactique des langues obtient des crédits et l'on peut ainsi composer des groupes de chercheurs pluridisciplinaires.

Toute la recherche va s'orienter à cette époque vers l'analyse des besoins avant d'élaborer un cours de langue. Ici apparaît une nouvelle définition de l'apprentissage. Il devient un comportement adéquat aux situations de communications en utilisant les codes de la langue cible. Ce nouveau positionnement tient compte du terrain, donc des apprenants et inverse la tendance précédente dans laquelle l'information et la formation viennent de l'enseignant essentiellement.

Deux méthodologies ont précédé l'approche communicative :

- on part du principe que la langue instrumentale qui vise à la communication orale en classe a pour but l'acquisition d'une compétence de compréhension immédiate avant de s'intéresser à la production ;
- ensuite, la langue fonctionnelle, fondée sur les besoins langagiers réels des individus, envisage une relation de locuteur à locuteur dans certaines situations de communication et selon certains rôles sociaux. On détermine les besoins des apprenants en fonction des actes de parole qu'ils ont à accomplir dans certaines situations.

Nous voyons ici se concrétiser les liens déjà existants entre sociologie et didactique.

L'objectif pédagogique est commun : l'enseignement est volontairement limité, dans une dimension plus ou moins utilitaire et répondant à un appel urgent d'un public spécialisé.

Pour les méthodologues, les étudiants qui auraient besoin d'apprendre la langue pour des raisons professionnelles seraient motivés par une approche fonctionnelle, contrairement aux apprenants en milieu scolaire qui apprennent une langue étrangère par obligation. La différence entre public captif de FI et celui de FC prend ici racine et continue aujourd'hui d'être active.

Les habiletés dans l'approche communicative

Les 4 habiletés peuvent être développées puisque tout dépend des besoins langagiers des apprenants. La langue est un instrument de communication ou d'interaction sociale. Les aspects linguistiques (sons, structures, lexique, etc.) constituent la compétence grammaticale qui ne serait en réalité qu'une des composantes d'une compétence plus globale : la compétence de communication¹⁵⁸.

Elle prend en compte les dimensions linguistiques et extralinguistiques qui constituent un savoir-faire verbal et non verbal, une connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles qui permettront son emploi approprié en situation. La langue s'acquiert en même temps que la compétence linguistique. Les règles grammaticales sont insuffisantes à la capacité de communication. Il faut y ajouter les règles d'emploi en fonction des circonstances. L'objectif est pragmatique, il faut arriver à une communication efficace.

La dimension qui différencie le sens communiqué du message énoncé est prise en compte car l'interaction sociale joue un rôle central dans la transaction. On a abandonné la notion d'habitude et de réflexe car les constructions ne devraient pas fonctionner hors des énoncés naturels de communication. L'apprentissage n'est plus considéré comme passif mais comme processus actif au sein de chaque individu, susceptible d'être influencé par lui. Le résultat dépend du type d'information présenté à l'apprenant et de la manière dont il va traiter cette information. L'enseignant devient ainsi un « conseiller ». Il doit recourir à des documents appelés « authentiques¹⁵⁹ », c'est-à-dire non conçus pour une classe de LE.

L'approche communicative présente, au moins pour la compréhension orale, diverses formes linguistiques destinées à transmettre un même message. On prend en compte le niveau du discours et on distingue entre cohésion (les relations existant entre deux énoncés) et cohérence (les relations établies entre des énoncés et la situation extralinguistique). On utilise en classe de préférence la langue étrangère, mais il est possible d'utiliser la langue maternelle et la traduction. L'erreur est considérée comme inévitable.

Nous pouvons, dans une certaine mesure, parler ici « d'illusion performative ». Il est en effet difficile de concilier cadre institutionnel (ce ne serait pas le plus ardu...), temps institutionnel et styles d'apprentissage dans le contexte institutionnel.

¹⁵⁸ Nous voyons en cela pointer une conception déjà présente antérieurement en relation avec la Gestalt Théorie.

¹⁵⁹ Ce que R. GALISSON préfère appeler « documents sociaux ».

7. L'APPROCHE ACTIONNELLE

Après l'approche communicative des années 80 nous sommes depuis le milieu des années 90 dans l'approche actionnelle. Celle-ci essaie de remédier à une difficulté de pratique que proposait l'approche communicative et qui est associée à la limite réelle de la pratique proposée aux apprenants. Dans la pratique de l'approche communicative le problème des « bornes » se pose :

- parle-t-on pour parler,
- parler nous permet-t-il de mémoriser,
- quels repères permettent-ils d'observer des évolutions,
- comment réduire les hétérogénéités dues aux styles d'apprentissage ?

Pour remédier à tous ces ressentis et aux réelles difficultés qu'ils désignent, l'approche actionnelle apporte une dimension de problématisation réelle en proposant de mettre l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global. On introduit comme cela des points de référence qui permettent aux acteurs de la situation didactique de se repérer dans un contrat commun. Nous retrouvons ici un mouvement de l'oscillation qui sépare et réunit à la fois les diverses tendances observées dans l'évolution de la didactique des langues. Dans un cadre d'action explicitement défini, l'action doit susciter l'interaction qui stimule le développement des compétences réceptives et interactives, sans se perdre dans des échanges qui restaient non appliqués à un objet dans l'approche communicative.

La perspective privilégiée est de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent à l'intérieur d'actions en contexte social qui seul leur donne leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences.

Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant appartenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on

s'est fixé. Il peut s'agir de toute sorte de tâches, des plus triviales aux plus abstraites.

Les compétences générales individuelles du sujet apprenant ou communiquant reposent notamment sur les savoirs, savoir-faire et savoir être qu'il possède, ainsi que sur ses savoir apprendre.

8. PANORAMA SOUS FORME DE TABLEAUX DES DIFFERENTES METHODOLOGIES QUI ONT TRAVERSE LES DIDACTIQUES DES LANGUES AU 20^{EME}

8.1 Présentation des tableaux

Les tableaux publiés par M.L. Villanueva¹⁶⁰ sont un travail important de synthèse des courants qui permettent de lire globalement des données constitutives des méthodes didactiques en fonction de leurs principaux critères méthodologiques. Ils se présentent sous forme de colonnes que nous utiliserons pour analyser brièvement, dans une perspective évolutive, les caractéristiques complémentaires ou contrastées privilégiées par chaque contexte socio culturel. La dernière colonne indique les principales lacunes ou difficultés que chaque école présente. Ils possèdent l'immense avantage de donner les traits marquants et caractéristiques de chaque période de façon synoptique.

Nous les reproduisons ici après les avoir traduits de l'espagnol et nous les comparerons à ceux que nous proposent P. Lenoir et M-F. Narcy-Combes en France. Ce double regard est à la fois instructif et complémentaire car l'histoire de l'hispanisme français est particulière pour les raisons culturelles et politiques que nous avons soulignées. La tradition de formation en E.L.E. en Espagne est différente, sans doute plus pragmatique que la nôtre et en cela plus semblable aux traditions anglo-saxonnes. L'histoire du 20^{ème} siècle peut aussi éclairer cette influence. Il faut rappeler que la période franquiste représente un moratoire du E.L.E. dans la mesure où le pays n'avait pas de relations avec l'étranger. Il faut attendre la fin des années 50, lors du rapprochement des Etats-Unis dans le contexte de la Guerre Froide et pour des raisons géopolitiques, pour observer une reprise de cette activité. A cela s'ajoute le boom touristique débutant à la suite de la cessation de l'embargo dans les années 60, intégrant alors l'espagnol dans la catégorie des langues pour laquelle une demande d'apprentissage existe pour raisons touristiques. Le développement des échanges, l'entrée dans le Marché Commun puis dans l'Union Européenne s'ajoutent à une dynamique expansionniste de l'espagnol d'Amérique portée par la croissance démographique et les flux migratoires. Les universités nord américaines développeront des méthodes associées aux méthodologies dominantes dans le monde anglo-saxon et l'espagnol deviendra la 1^{ère} LE enseignée. La France, pendant ce temps, choisit d'autres options.

¹⁶⁰ VILLANUEVA, M.L., *Estilos cognitivos y estilos de aprendizaje. Autonomía y aprendizaje de lenguas.* (p.49-84), p. 82-83-84. in VILLANUEVA, M.L., NAVARRO, I. (Eds.) *Los estilos de aprendizaje de lenguas.* Castelló de la Plana : Universitat Jaume I, 218 p. : 1997.

8.2 Synthèse de l'évolution des méthodologies

A la suite des tableaux nous ferons une analyse des évolutions des paradigmes qui nous seront utiles, par la suite, à situer LETRAS.

*Tableaux proposés par M.L. VILLANUEVA :
Panorama historique et conceptuel de la didactique des langues*

	PARADIGME PSYCHOLINGUISTIQUE	PARADIGME LINGUISTIQUE	OBJECTFS	METHODOLOGIE	PROBLEMES
METHODE DIRECTE (fin du 19 ^{ème} siècle)	Reproduction de la situation d'apprentissage de la langue dans conditions naturelles. Conception ingénue de la relation langue/réalité/pensée.	On ne parle pas de la conception scientifique de la langue mais <i>Vjëtov</i> et <i>Francke</i> soutiennent qu'il faut enseigner des énoncés complets.	Apprendre à parler. "Société Nationale des Professeurs de Français en Angleterre" (1882); "Die Praktische Sprachlernung" (1884). "Le Maître Phonétique" (1886). Apprendre à parler. Syllabus formel. On enseigne d'abord la compréhension, ensuite l'expression orale et seulement lors d'une 3 ^{ème} étape l'expression écrite. Il faut éviter l'interférence avec la langue maternelle.	Refus de traduction et de l'utilisation de L1. Exercices de désignation et de description de la réalité. Enseigner différemment les langues vivantes.	La langue n'est pas un inventaire de désignations du réel. Impossibilité de reproduire l'apprentissage de la langue maternelle.
METHODES AUDIO-ORALE AUDIO ORALE AUDIOVISUELLE (années 40, 50 et 60)	Du Conditionnement classique (Pavlov) au Conditionnement opérant (Conductivisme de Skinner). Il s'agit de créer des automatismes linguistiques par répétition (stimulus/Réponse/renforcement)	Structuralisme: <i>Bloomfield</i> (Univ. Yale). <i>Army Methods Lado, Fries</i> (Univ. Michigan) "Drills". Moindre importance dans les méthodes CREDIF de St-Cloud. (L'influence de Saussure écarte les propositions conductivistes dans l'apprentissage)		Laboratoire de langues : programmation rigide et linéaire Progression par étapes. "Drills": "Phrases patron"/ "Pattern sentences". Exercices structuraux	On ne tient pas compte des aspects psycholinguistiques Linéarité, directivisme, formalisme. Didactique de la langue écrite et compréhension.
METHODE SITUATIONNISTE et STRUCTURALISTE GLOBALE AUDIOVISUELLE (années 60 et première moitié des années 70)	Néobehaviorisme. Conditionnement dans la phase de fixation, exercices de répétition, association message sonore-situation visuelle. On parle de l'importance de la Motivation et de l'analyse des besoins.	Vision communicative: <i>Jakobson, Benveniste</i> . Structuralisme: <i>Hockett, Harris</i> . L'Anglais de base: <i>Ogden&Richards</i> . Vision culturelle: Malinowski. Approche situationnelle: Firth (<i>School of African and Oriental Studies</i> , Londres) Place centrale de la notion de structure. <i>Dictionnaire Fondamental, Gugenheim, Français Elem.</i> (Crédif, St. Cloud: <i>Voix et Images de France</i> , 1962); <i>Dict. des Fréquences de Van der Berke. Français Fondam. Inventaire Thématique et Sintagmatique. Galisson</i> , 77.	Apprendre à parler dans différentes situations de communication. Priorité de la langue orale. Syllabus formel.	Audiovisuelle: diapositives enregistrements. Conception rigide des phases du cours : présentation, répétition, travail sur doc. ("exploitation"), réemploi. Grammaire implicite et inductive.	Probl. autour de la motivation et des besoins. Manque d' "authenticité" des supports. Directivisme. Probl. Autour de la Grammaire implicite.

APPROCHES COMMUNICATIVES	PARADIGME PSYCHOLINGUISTIQUE	PARADIGME LINGUISTIQUE	OBJECTIFS	METHODOLOGIE	PROBLEMES
<p>APPROCHES NOTIONNELLE/FONCTIONNELLE :</p> <p><i>Niveaux Seuil : The Thresh-hold Level (1975-1977)</i></p> <p><i>Un Niveau Seuil (1976-1980)</i></p>	<p>Il n'y a pas de modèle psychologique explicite. Les idées de Vygotski, de l'Ecole de Genève, de Bruner, commencent à être diffusées.</p> <p>Mais les réflexions psychologiques ne sont pas intégrées aux propositions méthodologiques. Début de l'usage du terme "apprenant".</p>	<p>Concept de "compétence communicative" (<i>Hymes, Gumperz</i>). Fonctions communicatives et Actes de Parole (<i>Austin, Searle</i>).</p> <p>Usages du langage.</p> <p>Curriculum notionnel/fonctionnel (<i>Van Ek, Alexander</i>)</p> <p>Curriculum par Actes de parole (<i>Coste, Courtillon</i>)</p>	<p>Acquisition de compétence communicative concrétisée dans la capacité à reproduire des actes de parole.</p> <p>Centration sur les besoins de communication.</p> <p>Syllabus <i>notionnel-fonctionnel</i> (<i>Wilkins</i>)</p>	<p>Programmations basées sur actes de parole (synthèse de notions et fonctions).</p> <p>Progression: plus ou moins grande complexité grammaticale des structures des actes de parole. Grammaire, lexique : moyens au service d'objectifs communicatifs.</p> <p>Interaction et diversité pratique communic. recherchées</p>	<p>Conception structuraliste des actes de parole.</p> <p>Le cadre conductiviste, le plus souvent, dans la Pratique, n'est pas dépassé</p> <p>Les Niveaux Seuil sont Interprétés comme des Programmes. (<i>critique de Trim</i>)</p>
<p>APPROCHES COMMUNICATIVES (<i>années 80</i>)</p>	<p>Intérêt croissant pour le processus d'apprentissage et pour les aspects idiosyncrasiques de l'usage des langues.</p> <p>Les élèves comme apprenants et usagers.</p>	<p>Quelques propositions s'inspirent de Widdowson Labov, Halliday... qui proposent un nouveau cadre plus ample que celui de la phrase.</p> <p>Nature plurifonctionnelle des particules linguistiques dans le discours (<i>Silverstein 85</i>)</p> <p>Relations signe-signé.</p>	<p>Développement compétence communicative en tant que compétence discursive, stratégique et sociolinguistique.</p> <p><i>Syllabus fonctionnel</i></p> <p><i>Syllabus procédural</i> (<i>Breen, Candlin, 1980</i>)</p>	<p>Pratiques très variées.</p> <p>Diversification des situations de communication.</p> <p>La créativité est stimulée.</p> <p>Les activités interactives sont favorisées.</p> <p>Les exercices structuraux sont maintenus, selon les cas, avec des variantes.</p>	<p>Les propositions didactiques ne sont pas toujours cohérentes avec les objectifs discursifs et stratégiques.</p> <p>Dirigisme .Cadre de phrase.</p> <p>Les représentations et l'inter-langue ne sont pas prises en compte, etc. Dispersion.</p> <p>Atomisation.</p>
<p>APPROCHE PSYCHOPRAGMATIQUE</p> <p><i>Méthodologies communicatives qui intègrent une approche cognitive (années 80 et 90)</i></p>	<p>Cognitivism. Constructivisme</p> <p>Théorie des schémas (scripts : <i>Schank et Abelson, 1977</i>)</p> <p>"Experiential Learning" (<i>Kolb, 1984</i>), <i>Styles cognitifs et d'apprentissage</i> (<i>Nunan, 1988</i>)</p> <p><i>Wenden & Rubin, 1987; Wenden, 1991; Ellis, 1991; Duda, Riley, 1990</i>)</p> <p><i>Autonomie</i> (<i>Holec, 1979, 1988</i>)</p> <p><i>Richterich 1981, 1994; Nancy 1991</i>)</p>	<p>Linguistique du Texte.</p> <p>Analyse du Discours Pragmatique</p> <p>Ethnolinguistique</p> <p>Nécessité d'aller au-delà de l'énoncé (<i>Karmiloff Smith, 1985; M. Hickmann, 1987</i>)</p>	<p>Acquisition de stratégies différenciées selon objectifs communicatifs. Stratégies communicatives d'étranger.</p> <p>Développement d'autonomie</p> <p>Syllabus basé sur les tâches (<i>Prahu, 1987</i>)</p> <p><i>Syll. Procédural. Syll. négocié</i> (<i>Kramtsch, 1984</i>)</p>	<p>Présentation discursive. (faiseaux d'actes de parole)</p> <p>Traitement de la diversité, Programmation flexible, négociée.</p> <p>Approche communicative de la langue écrite. Apprentissage par objectifs spécifiques, tâches ou projets...</p> <p>Activités métacognitives.</p>	<p>Traitement de la diversité, Evaluation qualitative et procédurale.</p> <p>Traitement intégrateur de l'E/A des langues : la compétence communicative est globale.</p> <p>Caractéristiques des matériels: diversifiés, flexibles, favorisant l'autonomie.</p>

APPROCHES COGNITIVES	PARADIGME PSYCHOLINGUISTIQUE	PARADIGME LINGUISTIQUE	OBJECTIFS	METHODOLOGIE	PROBLEMES
Code Cognitif (début 60) Total Physical Response (<i>Asher, 1965</i>) Community Language Learning (<i>Curran, 1976</i>) Silent Way (<i>Cattagno, 72-76</i>) Suggestopedia (<i>Lozanov</i>)	Rejet des thèses de Skinner Rejet de la mémorisation et de la pratique mécanique. L'accent est mis sur les différences individuelles. Développement de la Psycholinguistique Diffusion idées de Piaget Acquisition d'une langue : processus de construction et de contraste des hypothèses.	Retour à la sémantique (<i>Brown, 1973, Fillmore, 86</i>) Grammaire générative: des principes grammaticaux universaux existent qui régissent le LAD.	Développement conscient et significatif des structures de la langue. Appropriation personnelle. Développement de l'autonomie. Prise en considération des aspects psycho affectifs.	Techniques très variées. Développement activités de compréhension. Usage plus ou moins grand d'activités de traduction Méthodes non directives Emploi d'objets physiques comme les médiateurs, la résolution de problèmes, l'emploi d'instructions dans la classe. Développement apprenant en tant que sujet: prise de décisions.	Les curricula linguistiques conservent un caractère structural important. Les aspects pragmatiques ne sont pas pris en compte : en général, il y a une certaine inconstance linguistique (<i>A tout cela on pourrait ajouter certaines objections spécifiques pour chaque méthode</i>)
Natural Approach (<i>Terrel, 1977, Krashen, 1982</i>)	Distinction entre acquisition et apprentissage. Le "Moniteur" est responsable des productions: lien entre l'acquis et l'appris. L'apprentissage répond à un patron universel: l'ordre naturel. Le "input" doit être compréhensible. Il existe un "filtre affectif".	Influence de la Grammaire générative. Le patron universel est inhérent à chaque langue et indépendant de la L1. Influence des Approches Communicatives européennes.	Développement de la compétence communicative à travers l'usage du langage vers l'usage du langage dans des situations de communication.	L'implication de l'apprenant dans le processus d'E/A est recherchée. Les pratiques doivent avoir de la signification pour l'apprenant. Importance des activités de compréhension. Rejet de la grammaire.	Inconstance des postulats psycholinguistiques : nombre d'études montrent des évidences importantes allant à leur rencontre : (<i>Hatch, 1978, 83; Hakuta, 1976; Hakuta & Cancini, 1977; MC Laughlin, 1987... etc.</i>)

9. EVOLUTION DU PARADIGME PSYCHOLINGUISTIQUE

9.1 Passage de la méthode directe à la méthode audio orale et audiovisuelle

Le passage de la méthode directe à la méthode audio orale et audiovisuelle montre le bouleversement technologique qui marque le monde entre le 19^{ème} siècle et la 1^{ère} moitié du 20^{ème} siècle. Des conditions « naturelles » d'apprentissage de la langue ou positionnement analogique par rapport à l'apprentissage de la langue maternelle, qui privilégie la globalité de l'apprenant par rapport à un savoir non coupé de sa réalité biologique, on passe à un positionnement intellectuel plus dur qui privilégie le travail opéré exclusivement sur les connaissances que l'on a des fonctionnements intellectuels, voire cérébraux. Les références au travail de Pavlov et de Skinner situent cet éclairage dans des contextes spécifiques des sensibilités du 20^{ème} siècle. Le passage du vivant à la machine est privilégié, les aspects mécaniques de l'apprentissage affirmés.

La rupture est radicale entre le 19^{ème} et le 20^{ème} siècles. Il y a là une rupture épistémologique d'importance.

9.2 Passage de la méthode audio orale et audio visuelle à la méthode situationniste et structuro-globale

Il nous semble qu'il y a là une complémentarité, la nouvelle approche enrichissant la précédente d'un contexte qui permet de la complexifier. Le rapport à la perception visuelle et auditive est amplifié. A cette dimension s'ajoute une dimension qualitative s'inscrivant dans une vision plus psychologique de l'apprentissage qui prend en compte la motivation et les besoins. Cela introduit la notion d'affect dans la compréhension des démarches d'apprentissage, assouplissant ainsi le caractère exclusivement mécanique des techniques précédentes.

9.3 Passage de la méthode situationniste et structuro-globale aux Approches Communicatives

L'approche Notionnelle/Fonctionnelle

Nous ne sommes plus dans l'assurance des périodes antérieures et désormais les propositions de démarche didactique au niveau théorique sont nommées « approches ». Nous sommes ici à nouveau devant une rupture. L'approche notionnelle/fonctionnelle est amplement redevable à une conception d'avantage associée à la linguistique. Villanueva nous dit que le modèle psychologique n'est pas explicite même si les références à Vygotski, à l'Ecole de Genève, à Bruner commencent à traverser ce champ de recherche. Cependant ces apports ne sont pas intégrés aux propositions méthodologiques. Deux éléments sont d'une grande importance dans cette approche car ils sont toujours présents dans nos représentations de la didactique aujourd'hui: il s'agit du

- « Niveau Seuil » ou « Threshold Level »
- et de l'apparition du terme d' « apprenant ».

Dans une discipline telle qu'une langue, ce deux apports sont une avancée décisive car le premier introduit enfin un niveau de référence en compétences langagières et le deuxième axe le rapport didactique sur l'apprenant. Il s'agit d'un saut qualitatif d'importance par rapport à la lourdeur logistique des deux stades précédents.

9.4 Les Approches Communicatives des années 1980

La préoccupation pour les mécanismes d'apprentissage, faisant suite à l'intérêt porté à l'apprenant déjà en place, se développe. Nous sommes là devant une démarche complémentaire par rapport à la précédente à laquelle elle ajoute quelques enrichissements tels que l'élargissement aux aspects idiosyncrasiques de l'usage des langues et le centrage sur l'élève considéré désormais comme apprenant et usager. Nous voyons s'élargir la dimension sociale de la démarche didactique qui désormais prend en compte non seulement la dimension linguistique mais aussi la dimension des contextes culturels amples.

9.5 L'Approche Psychopragmatique

La dimension cognitive, associée à toute la littérature accompagnant la « Révolution cognitive », prend ici sa place. Les références au Cognitivisme, au Constructivisme, à la Théorie des schémas introduisent au concept de style cognitif d'apprentissage qui nous est aujourd'hui familier. Il est corrélé au concept d'autonomie de l'apprenant, cette dimension prenant une importance centrale dans toute démarche de recherche aujourd'hui des différentes disciplines.

9.6 Les Approche Cognitives

Dans les approches cognitives le rejet des thèses de Skinner est net. Elles s'enrichissent d'une approche globale de l'apprenant qui vont, selon les auteurs, de la « Total Physical Response », à la suggestopédie proposée par Lozanov. La mémorisation mécanique ne joue plus ici aucun rôle. L'aspect qualitatif individuel est mis en exergue. La dimension de recherche en psycholinguistique complète l'enrichissement de la démarche. Piaget devient une référence importante dans une approche constructiviste du processus d'apprentissage de la langue. La problématisation prend ici toute sa place, complétant ainsi le traitement constructiviste de la notion d'apprentissage.

9.7 La « Natural Approach »

Le tableau se termine par la référence à Terrel et Krashen et souligne la différence désormais établie entre « acquisition » et « apprentissage ». Le caractère explicite de l' « input » est privilégié. Il est associé à l'apprentissage qui répond au patron universel qu'est l'ordre naturel. Nous pouvons

souligner ici ce retour à une conception « naturelle » de l'apprentissage qui fait écho aux conditions « naturelles » favorisées dans les conceptions de la « Méthode Directe » du 19^{ème} siècle. Bien sûr les méthodes ne sont pas comparables, en tout cas en ce qui concerne les paradigmes mis en œuvre. Mais il est intéressant, ainsi que nous l'avons déjà souligné, de voir que partant d'une conception proche de la dimension biologique de la langue au 19^{ème} siècle, en passant par des conceptions totalement mécanicistes de l'apprentissage au 20^{ème} siècle, nous revenons dans les démarches les plus récentes à privilégier la diversité individuelle et à redonner à la démarche didactique un lien avec notre « nature ». Le « filtre affectif » pris en compte dans toute démarche d'apprentissage qui nous renvoie à la dimension individuelle de ce dernier, renoue avec une compréhension plus humaniste de la pratique de la discipline « langue ».

Il nous semble, après avoir analysé la synthèse que Villanueva nous propose, que nous pouvons en un siècle observer l'oscillation du balancier d'un point à un autre en alternant périodes de ruptures et périodes de complémentarités. Bien sûr chaque époque travaille à son échelle et en fonction de son outillage intellectuel et scientifique. Mais il est clair que le « savoir langue » et les didactiques qui y sont associées ne peut échapper à la relation qu'il faut établir avec sa dimension « naturelle » car associée au langage, donc au biologique, et à sa dimension de « savoir quotidien » qui contraint à chercher des positionnements par rapport à un « étant » individuel et social, très différent d'un savoir construit uniquement transmissible par les artéfacts de l'institution scolaire. Le savoir langue échappe de fait à l' « Institution » et en ce sens, dans une perspective didactique, il présente un caractère paradoxal qui éclaire le mouvement de balancier qui nous semble caractériser les diverses approches que nous avons décrites.

10. EVOLUTION DU PARADIGME LINGUISTIQUE

Quel que soit l'éclairage que l'on donne au concept « linguistique », de la dimension la plus large qui désigne tout ce qui relève de la « langue » à la dimension la plus technique faisant référence à la méthodologie de la discipline scientifique de tutelle, ce paradigme reste central dans la discipline. Les stades antérieurs sont représentés, de notre point de vue, par l'importance donnée à la grammaire traditionnelle, grammaire dont nous avons souligné le caractère fondateur dans la tradition la plus ancienne de l'enseignement des langues, depuis l'Antiquité jusqu'à nos jours. Cependant, le 20^{ème} siècle reçoit l'apport des travaux de F. de Saussure¹⁶¹ qui changent radicalement le rapport aux langues. Ce spécialiste du sanskrit et de la grammaire comparée introduit au début du siècle (entre 1907 et 1911) la première définition rigoureuse des concepts de la linguistique. Dans cette nouvelle perspective, la langue est conçue comme une structure. Cela ouvrira la porte à toutes les recherches successives qui font la richesse de la discipline pendant tout le siècle et se poursuivent aujourd'hui.

¹⁶¹ SAUSSURE, F. de, *Cours de linguistique générale*. 1916.

10.1 Passage de la méthode directe aux méthodes audio orales et audiovisuelles

Dans le rapport à la didactique des langues l'émergence de l'approche linguistique se concrétise vers la fin de la première moitié du 20^{ème} siècle. Villanueva souligne qu'au 19^{ème} siècle on ne parle pas de la conception scientifique de la langue mais que Viëtor et Francke « soutiennent qu'il faut enseigner des énoncés complets. » La notion de la phrase comme « structure » est déjà présente.

Le passage au « structuralisme » qui caractérise les méthodes audio orales et audiovisuelles de la fin de la première moitié du siècle est nourri des travaux de Saussure même si l'Ecole Française de Linguistique développe d'autres options que l'Ecole Anglo-saxonne. On observe à ce propos une différence claire entre le structuralisme de Bloomfield, la « Méthode de l'Armée » et les propositions faites par le CREDIF de St.Cloud. Le conductivisme qui caractérise la démarche anglo-saxonne sont absentes, et cela grâce à Saussure, de la proposition française.

Dans les pratiques, nous sommes ici devant une rupture avec la génération précédente, rupture associée à la différence radicale de paradigme. La linguistique, dans sa valeur scientifique, prend toute sa place dans la didactique des langues et reste aujourd'hui une de ses disciplines de tutelle.

10.2 Passage des méthodes audio orales aux méthodes situationniste, structuro globale et audiovisuelle des années 1960/1970

Si dans le paradigme psycholinguistique Villanueva situe la démarche dans un néoconductivisme basé sur des exercices de répétition et de fixation, les apports de Jakobson ou de Benveniste dans le paradigme linguistique apportent plus de souplesse à la démarche de la période antérieure. Nous sommes là dans une vision communicative de la langue, toujours associée au structuralisme mais élargie par l'introduction de la vision culturelle due à Malinowski.

Cette ampliation nous semble éclairer le concept d' « approche situationnelle » de Firth dans laquelle la « structure », toujours présente, organise l'enseignement sans, théoriquement, perdre de vue les contextes socio culturels.

Nous observons à partir de cette période un mouvement de navette entre différents niveaux d'analyse de la langue comme discipline institutionnelle (micro, méso, macro) dans laquelle la préoccupation sociale prend toute sa place. La notion d' « Inventaire Thématique et Syntagmatique » nous semble résumer de façon caractéristique cette préoccupation de ce qui relève du caractère exclusivement technique de la langue resitué dans son environnement social. Nous voyons ainsi se dessiner les sensibilités qui apparaîtront par la suite et qui sont encore les nôtres aujourd'hui.

10.3 Passage de la méthode situationniste et structuro globale aux approches communicatives

Dans le paradigme psycholinguistique nous avons souligné l'apparition du terme « apprenant » dans les discours didactiques.

Le paradigme linguistique, quant à lui, s'enrichit du concept de « compétence communicative » qui est son corollaire, car seul l'« apprenant » peut être le « sujet » de cette compétence. Les travaux d'Austin sont un apport essentiel dans cette perspective. Les concepts de « curriculum », de « notion » et de « fonction » s'imposent à la didactique, ainsi que le fait de poser la notion d'« acte de parole ». Il nous semble reconnaître dans cette approche les premiers fondements de la position de « pragmatisme explicite » qui sera appréciée par la suite en didactique.

Il nous semble que l'évolution décrite ici relève d'une « accommodation » de la démarche par rapport à celle de la période précédente. Certains aspects, pour les plus radicaux, sont lissés et relativisés dans une approche plus ample se nourrissant des travaux sur le langage et ses rapports aux dimensions sociales et culturelles. La dimension performative de la langue qui est prise en compte nous permettra de faire le lien avec la dimension pragmatique mise en exergue par la suite.

10.4 Les approches communicatives des années 1980

La didactique, qui a intégré le concept d'« apprenant » s'attache de plus en plus à favoriser les liens entre l'enseignement et l'apprentissage. Widdowson, Labov, Hallyday proposent un cadre plus ample que celui de la phrase en linguistique. En 1985, Silverstein souligne la nature plurifonctionnelle des particules linguistiques dans le discours. La dimension sémiotique est introduite.

Il nous semble que l'apport des études sur le langage élargit considérablement le champ de recherche et fixe la présence de paramètres autres que ceux relevant exclusivement de la discipline « langue » dans deux mouvements divergents. Cette dimension ouvre la voie vers la présence de l'approche ethnolinguistique que Villanueva associe à l'approche psycho pragmatique dans un mouvement vers le social et le culturel d'une part, et, d'autre part, elle ouvre la voie à un mouvement cognitif tourné vers l'individu et l'intériorité personnelle.

10.5 Les approches cognitives

10.5.1 L'approche psycho pragmatique

Au cognitivisme, associé au constructivisme, associés tous deux à la Théorie des schémas, le paradigme linguistique ajoute la linguistique du texte, l'analyse du discours, la pragmatique et ethnolinguistique. L'approche cognitive est ici affirmée dans une approche qui reste communicative.

10.5.2 Les approches cognitives

Le retour à la sémantique marque la période des années 1970/1990. L'apport de N. Chomsky est décisif par l'introduction de la Grammaire générative et le critère selon lequel des principes grammaticaux universaux existent et régissent le LAD.

Nous revenons ici à ce que nous avons souligné dans notre 2^{ème} partie est qui était la marque des grammairiens du 17^{ème} siècle. L'Ecole cartésienne, amplifiée sous certains aspects par l'Ecole de Port Royal, avait permis une approche analytique des langues permettant à des auteurs qui ne dominaient pas l'espagnol de produire, à partir de leurs connaissances des grammaires d'autres langues romanes, des grammaires du castillan. Le lien entre Chomsky et Descartes est affirmé et nous permet ici d'introduire à la fois un mouvement d'amplification de la démarche du 20^{ème} siècle et un mouvement en boucle avec les observations que l'on peut faire des pratiques des siècles antérieurs, dont nous avons apporté le témoignage à travers le travail de S. Collet-Sedola.

10.5.3 La « Natural Approach »

Dans le même contexte historique, Villanueva souligne les travaux de Terrel (1977) et Krashen (1982) dans cette « approche naturelle ». Ce concept « naturel » nous rapporte aussi à la description que nous avons faite des conceptions du passé. La Grammaire Générative exerce toujours son influence et l'on souligne que le « patron universel » est inhérent à chaque langue et indépendant de la L1. » La distinction faite entre « acquisition » et « apprentissage » nous semble être intéressante dans le sens où nous pouvons y voir une conscience explicite de la nature du savoir langue comme objet d'apprentissage ou d'acquisition dans le contexte institutionnel et celui d'acquisition dans un contexte social d'immersion non institutionnel. D'ailleurs la dimension communicative en situation introduit cette dimension sociale qui semble venir de l' « extérieur » vers l' « intérieur » institutionnel. La boucle avec les conceptions exposées dans les textes du 18^{ème} siècle auxquels nous avons fait référence semble ici se boucler, dans un contexte riche de tous les apports scientifiques élaborés par le siècle.

L'évolution du paradigme linguistique nous montre encore cet « éternel retour » des préoccupations théoriques et techniques qui se sont toujours posées aux hommes dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues. Quels que soient les paradigmes mis en exergue par telle ou telle approche, nous ne pouvons faire l'économie de la dimension « naturelle » de ce savoir, associé à la nature de notre espèce. La recherche sur le langage et les langues aboutit à des descriptions de leur objet qui a des conséquences sur la réflexion didactique. Mais on ne peut écarter, à moins d'un positionnement particulièrement dogmatique, le caractère de « savoir quotidien¹⁶² » de la discipline qui s'accommode mal des traditions institutionnelles. L'élargissement vers les contextes sociaux et

¹⁶² Sans doute est-ce la dimension de « savoir quotidien » qui fait que les contenus décrivant les niveaux de capacité en langue (par exemple le niveau « Seuil ») soient interprétés comme des « programmes ». La boucle est bouclée quand l'enseignement institutionnalisé se calque sur le contenu des évaluations institutionnelles, qui font elles-mêmes le lien avec les capacités à dire le « quotidien ». Ce sont encore des contenus qui sont traités et non des modalités ou des stratégies d'apprentissage.

culturels nous semble être la réponse nécessaire de l'Institution au maintien du rang des langues comme disciplines à part entière. Ce que nous soulignons, quoi qu'il en soit, c'est le lien nécessaire entre l'extérieur du milieu institutionnel et l'intérieur de ce milieu. Les questions qui se posent à la suite de ce constat et de savoir jusqu'où le milieu institutionnel doit se faire une obligation d'enseignement et comment cette dimension « extérieure » de l'existence du savoir langue dans la vie quotidienne peut borner l'action d'enseignement et compléter l'apprentissage et l'acquisition dans d'autres cadres. Il nous semble qu'une des questions de la didactique des langues est la limite, en termes de temps institutionnel, qui doit être fixée dans une perspective d'offre de service d'enseignement, tel le face à face traditionnel.

10.6 Evolution des objectifs

Il est évident que l'objectif premier est celui d'apprendre à parler et de savoir parler. Mais au fur et à mesure de l'apport de nouvelles disciplines cette ambition va s'enrichir de dimensions nouvelles qui toutes convergent vers la préoccupation d'un usage social de la parole. La dimension interculturelle est aujourd'hui centrale dans le cadre de la « globalisation » économique.

Nous observons à travers la description de Villanueva que cet « apprendre à parler » est soumis dans son procès à tous les avatars causés par l'évolution des paradigmes de recherche conditionnant de nouvelles sensibilités dans le domaine didactique.

10.7 Objectifs didactiques de la méthode audio orale et audiovisuelle

On organise la démarche enseignante pour la méthode audio orale et audiovisuelle en :

- enseignement de la compréhension dans un premier temps
- enseignement (/apprentissage ?) de l'expression orale ensuite
- enseignement de l'expression écrite en troisième lieu.

L'interférence avec la langue maternelle est évitée.

10.8 La méthode situationniste et structuro globale

Préoccupés par l'élargissement de la notion de « situation » les méthodologues privilégient la communication orale adaptée aux contextes concernés. Les « situations de communication » sont le cadre de l'enseignement qui prend appui sur un syllabus formel dont les critères commencent à privilégier le rapport à la langue quotidienne. L'apport des disciplines linguistiques, donnant un poids plus important à la dimension sociologique du langage dans une approche culturelle plus large que celle des générations précédentes, commence à introduire la dimension « triviale » de l'extérieur de l'institution dans le cœur de celle-ci.

10.9 Les différentes approches communicatives

A ce qui vient d'être souligné il faut ajouter la dimension pragmatique de l'acte de parole et la compétence de l'apprenant à le produire. L'enseignement en reste plus sur la dimension exclusivement théorique et la toute nouvelle « centration sur l'apprenant » introduit une nouvelle réalité dans la classe qui est celle de la possibilité de l'essai et de l'erreur, comme dans la « vie de tous les jours »...

La notion de « besoins » de l'apprenant devient centrale et le patron théorie/action qu'est le *notionnel/fonctionnel* de Wilkins préfigure le concept d'autonomie de l'apprenant qui est aujourd'hui devenu notre principal cheval de bataille quelle que soit la discipline considérée.

Cette définition des objectifs s'enrichit au fur et à mesure de nouvelles exigences telles que, par exemple, le « développement de la compétence communicative en tant que compétence discursive, stratégique et sociolinguistique ». La référence au *Syllabus fonctionnel* et au *Syllabus procédural* (Breen, Candlin, 1980) parfait le tableau.

Cette tendance va s'affiner encore plus dans l'approche psycho pragmatique en demandant que les stratégies soient différenciées selon les objectifs communicatifs. Cette approche est celle qui mène à ce qui est aujourd'hui appelé en France « approche actionnelle » car elle vise à la construction de l'autonomie de l'apprenant au moyen de l'application à résoudre la « tâche ». Villanueva fait référence au *Syllabus basé sur les tâches* de Prahbu (1987), au *Syllabus Procédural* et au *Syllabus négocié* de Kramersch (1984).

Enfin les approches cognitives insistent sur le développement conscient et significatif des structures de la langue. L'appropriation par l'apprenant et le développement de l'autonomie sont les buts centraux de la démarche didactique. Les « styles d'apprentissage » commencent à jouer leur rôle à plein et la dimension affective a enfin, et de manière explicite, droit de cité.

Si nous voulons résumer la situation actuelle, nous dirons qu'il nous semble qu'enfin, contrairement aux linéarités observées dans les démarches institutionnelles du début du 20^{ème} siècle, notre époque introduit une approche complexe de la relation discipline/enseignement/apprentissage. La référence à la « tâche » et donc à la proposition de pratiques d'apprentissage appliquées à des représentations concrètes d'actions possibles dans la vie de l'« extérieur » de l'Institution, et toujours dans une perspective de situation de communication, nous ramène, ainsi que nous l'avons souligné auparavant, à une approche « naturelle institutionnalisée » de la discipline. Cela laisse encore beaucoup d'espace à la description de dispositifs didactiques qui puissent répondre rapidement à la construction des outils d'une telle démarche. S'il est vrai que le bon sens dit que « c'est en forgeant qu'on devient forgeron¹⁶³ », il nous semble que le « faire » n'est pas suffisant pour acquérir une langue s'il n'est pas aidé par des outils qui relèvent d'une autre dimension que celle de l'action exclusivement. Un autre argument qui est de poids dans le cadre institutionnel est celui de la différence qu'il peut y avoir entre le temps nécessaire à l'acquisition d'une langue par un individu et le temps dont dispose l'Institution

¹⁶³ Les spécialistes de la didactique professionnelle nous disent combien cette maxime reste partielle par rapport à l'apprentissage professionnel.

pour favoriser l'apprentissage et l'acquisition.

C'est dans cette problématique du rapport au temps nécessaire à l'apprentissage que LETRAS prend sa place, en soulignant le rapport étroit et la relation dynamique permanente dans l'enseignement / apprentissage

- entre la théorie, la représentation d'outils abstraits et leur possible utilisation, et
- la construction d'une pratique consciente et adaptée à la circonstance traitée.

Comment raccourcir le temps entre l'input et l'output ? Quels critères et quelles actions faut-il mettre en place ?

11. EVOLUTION DES METHODOLOGIES

11.1 Constat des résurgences

Il nous apparaît, lorsque nous observons l'évolution des méthodologies, que l'on ne cesse de tourner autour de l'objet. Cela rappelle l'histoire de l'« œuf » de Christophe Colomb ou une histoire fantastique dans laquelle il s'agirait de faire peindre le portrait d'un même modèle à un Rubens, un Gréco ou un Picasso. Quel que soit l'éclairage qui est apporté à la démarche choisie, on peut souligner le fait que les nouvelles prescriptions effacent les anciennes avant d'être elles-mêmes, à leur tour, effacées par d'autres, masquées par leur appartenance à des contextes historiques et culturels différents.

Nous pourrions penser que cela est dû au fait qu'il nous est impossible de saisir un objet qui fait partie de nous-même, à titre d'êtres vivants, et qui est aussi l'outil de notre connaissance. Lorsque nous nous plaçons d'un point de vue didactique, c'est-à-dire dans une relation sociale d'enseignement/apprentissage d'un savoir qui relève de notre être même, pouvons-nous trouver un outil incident qui permette de pénétrer ce savoir ? Ne sommes-nous pas, d'une certaine manière, face au miroir d'eau qui efface l'image de Narcisse lorsque ce dernier le touche ? Que les disciplines de tutelle fassent de grands progrès dans leur description et explication des objets d'une langue, *leur discours n'est pas la langue cible*. Celle-ci, quel que soit son traitement, parce qu'elle est un savoir intrinsèque à l'espèce humaine, ne peut être réduite, quand il s'agit de la faire vivre, à aucune réduction méthodologique. Elle dépasse tout discours dans sa dimension sociale car elle est portée par un être vivant dont la réalité vivante dépasse toute analyse, pour pertinente que cette dernière puisse être.

Cette dimension explique sans doute les retours incessants sur les comportements didactiques, pour finir par revenir à chaque coup de balancier, à la dimension (complexe) que Madame d'Almane avait choisie pour l'éducation de ses enfants, et que l'aristocratie romaine appliquait à sa progéniture. Le « bain » linguistique est le meilleur contexte d'apprentissage !

Mais le but, en didactique, n'est pas celui-là, d'autant plus si elle s'adresse à des adultes. Il n'est pas non plus de déplier, d'analyser, de synthétiser, ainsi que le font les grammairiens ou les linguistes,

mais de donner les outils pour se saisir de ce qu'une « langue » appelle une « autre langue ». Pour cela il nous faut chercher ce « quelque chose de commun » qui permet, pour employer une image, de changer d'appareil de projection sans changer les images ni l'histoire du film. Qu'est ce qui fait que des langues différentes autorisent de dire le même rapport établi par un individu avec son contexte ? Pourquoi lorsque « je » change d'outil de communication, les images auxquelles « je » me réfère restent les mêmes ? Et pourquoi l'interlocuteur, quelle que soit « sa langue », peut me comprendre ? Il faut bien émettre une hypothèse selon laquelle nous partageons des constantes qui sont associées, non pas aux langues elles mêmes, mais aux images et représentations que nous avons des contextes dans lesquels nous nous trouvons et que d'autres partagent. Cette question nous mène à chercher les thématiques constantes, dans nos échanges, quels qu'ils soient, qui sont toujours présentes et sans lesquelles la construction du sens serait impossible dans quelque langue que ce soit. Il s'agit des repères réels de contextes de vie que sont les constructions langagières résultantes de la perception de l'espace/temps, et, du point de vue d'une langue, les objets qui construisent virtuellement ces contextes. Voilà pourquoi LETRAS, pour pénétrer la structure de surface qu'est une LE, propose de travailler les systèmes symboliques qui permettent la construction des images mentales qui ont toutes des dimensions spatio-temporelles. Tout ce qui représente l'espace et le temps dans la LE doit être mis en rapport avec l'expérience personnelle afin de constituer la boîte à outil dont chacun a besoin pour construire son apprentissage.

11.2 Le refus de la traduction

Le refus de la traduction et du recours à la L1, que l'on trouve depuis la méthodologie ayant rendue possible la Méthode Directe, traverse le siècle et peut être aujourd'hui encore observé dans nombres de pratiques. Les exercices de désignation et de description de la réalité changent de support lorsque nous passons à la méthodologie audio orale et audiovisuelle. Le caractère mécanique apporté par le laboratoire de langues ajoute un caractère qui apparaît, sans doute à tort, comme plus productif. Nous savons la fascination que le détour technologique exerce sur notre espèce... Cette mécanisation est mise au service de la mémorisation qui auparavant se faisait par le moyen qu'était la « leçon » à apprendre ou les textes à réciter en langue étrangère.

La mémorisation est d'ailleurs développée dans la méthodologie dont s'inspirent les méthodes situationnistes et structuro globales par l'introduction et l'approfondissement des structures rigides à répéter et par le réemploi systématique. L'introduction des documents de travail, associés aux enregistrements constituant une exposition importante à la langue cible, favorisent une grammaire implicite et inductive. L'imitation et l'imprégnation jouent ici un rôle central, laissant libre cours à la croyance selon laquelle l'apprentissage par mémorisation fournirait dans les situations réelles les outils nécessaires au locuteur. Or, quelle différence entre cet apprentissage et celui d'une langue morte dans les générations antérieures sinon la différence des supports et la diversité des documents issus de sources différentes de celle de la tradition littéraire classique ?

Il nous semble que l'idée de l'« immersion » développée par Gouin, qui s'associe à l'apprentissage

« naturel » en contexte, favorisée par le refus de l'usage de la LM en classe, est toujours présente, construite par l'abondance des documents de toute nature auxquels les apprenants sont exposés. Nous pouvons dire que l'illusion de l'idée de « contexte » réel est favorisée par la présence des images tournées dans les pays où la langue est parlée et par le choix de circonstances « authentiques » de la société et de la culture qui sont le « lieu » de la langue cible. Nous voyons, dans cette évolution entre la fin du 19^{ème} siècle et les années 1960/1970 l'exploitation par divers moyens techniques d'une même idée relevant du « bon sens » : pour apprendre une langue il faut y être systématiquement exposé. De là les pratiques d'enseignement intensif sur une période d'une semaine, la priorité, comme pour le début du siècle, à la langue orale, et l'apparition de syllabus constituant les données considérées comme les bases nécessaires à l'apprentissage.

Nous observons par la suite, au fur et à mesure que la linguistique et ses dimensions sociales pèsent de plus en plus dans les conceptions, une amplification du système allant vers une préoccupation de la complexité de la capacité communicative. L'importance de l'acte de parole, considéré pour son rôle dans le contexte, suppose que l'apprenant dispose d'une stratégie personnelle pour parvenir à une communication réussie. Ce qui nous semble être en rupture avec les périodes précédentes c'est le changement d'attitude envers l'erreur. Mais il est vrai que cela nous semble complémentaire car on ne peut privilégier l'effort de communication sans intégrer le concept d'essai et d'erreur dans la démarche. Les diverses approches communicatives favorisent cette dimension pragmatique et donc sociale, en diversifiant un éventail d'exercices allant des exercices structuraux toujours en vigueur dans les pratiques aux présentations discursives inscrites dans la diversité. On voit les comportements s'enrichir de plus de flexibilité. L'« apprenant » occupe sa place dans les dispositifs et la prudence que suppose la diversité des personnes introduit des dimensions plus libres et moins programmées que par le passé.

Cette tendance nous semble rejoindre dans le cadre institutionnel une dimension qui, dans les pratiques, se rapproche beaucoup de ce qui pourrait se faire dans un contexte extérieur à l'Institution. Il nous semble que la richesse des disciplines de tutelle, leur enrichissement progressif et leur désignation de la complexité du champ traité joue un rôle dans la représentation que les acteurs de la didactique ont de leur action. Mais nous pourrions nous interroger si cette situation, du point de vue de l'apprenant, n'est tout simplement pas une situation d'apprentissage plus confortable qui lui permet de mieux gérer ses affects par rapport à l'autre langue dans une perspective interculturelle ? Si cette évolution du « confort » de l'apprenant favorise un meilleur apprentissage et peut-être une bonne acquisition, compte tenu de l'importance donnée au « filtre affectif », elle est excellente. Le problème du temps nécessaire à ce résultat reste toujours une question à laquelle il faut répondre.

Dans les dernières approches, le principe de problématisation, que nous pouvons trouver dans les structures des récits et des contes, ramène à une réalité qui traverse toutes les entreprises associées à l'effort de connaissance et qui est d'ordre, dirions-nous, initiatique. La proposition de la « tâche », qui suppose des stratégies et des tactiques, rejoint la nécessité de l'expérience comme expérimentation pour favoriser l'acquisition. Nos savoirs sociaux passent par cette expérience expérimentée et les

langues ne peuvent y être soustraites.

Il nous semble que ce que nous décrit Villanueva est une immense boucle qui part de la proposition de Gouin et de l' « immersion », s'arrondit vers l'extérieur de la problématique didactique en introduisant les paramètres induits par le développement des disciplines de tutelle, pour revenir, enrichie de toute l'expérience de générations successives vers une implication directe des acteurs dans leur contexte. Ce contexte est double : il est celui

- de l'implication de l'apprenant dans son apprentissage et du lien qu'il établit avec ce dernier à titre de sujet acteur
- de la réalité du contexte désigné par l'enseignement dans une construction que l'on suppose complexe menée par l'enseignant.

Il est utile de souligner le balancement entre l'utilisation de la grammaire jusqu'à son rejet le plus radical, comme dans la « Natural Approach » de Terrel (1977) et Krashen (1982).

Nous ferons la même remarque pour la hiérarchie entre l'oral et l'écrit qui fluctue en fonction des périodes. Le caractère « scripturé » de l'écrit dans la dernière période est intéressant car il est davantage révélateur de notre rapport à l'écrit que du rôle que ce dernier peut jouer dans l'apprentissage d'une LE.

11.3 Les problèmes rencontrés

Quelle que soit la période et les méthodologies considérées, les problèmes rencontrés dans la diachronie des didactiques sont ceux qui se posent au praticien dans la synchronie du cours.

Si nous interrogeons les pratiques, quel enseignant n'est-il pas devant les dilemmes suivants :

- quels liens entre la LM et la LE ?
- peut-on avoir une démarche analogique par rapport à cette dernière ?
- quels sont les rapports entre langue et réel ?
- faut-il être prescriptif pour constituer le « capital langue » de l'apprenant ?
- faut-il privilégier l'oral ou l'écrit, et quel type d'écrit (professionnel ou autre) ?
- quels rapports entre ce que l'enseignant estime être nécessaire et les « besoins » de l'apprenant ?
- quels types de documents employer et quels supports privilégier ?
- quelle place donner à la grammaire ?
- quelle place donner à la linguistique ?
- quels rapports entre « niveaux » constitués et programmes d'enseignement ?
- quel rôle joue l'inter langue dans l'apprentissage ?
- comment construire un fil directeur dans la situation didactique en fonction de la diversité et l'hétérogénéité des besoins des personnes présentes dans le groupe classe ?
- comment résister à l'atomisation des échanges ?
- comment gérer les évaluations dans les langues ?
- comment aider à construire l'autonomie inhérente à toute acquisition des langues ?

- comment, en un mot, relier deux des trois faces du triangle didactique qui sont celle de la discipline de référence et ses disciplines de tutelle avec la pratique réelle et ouverte de la situation d'enseignement/apprentissage ?

12. L'ESPAGNOL EN FRANCE : UNE TRADITION D'ENSEIGNEMENT DIFFERENTE

Si les méthodes et leurs références méthodologiques n'existent pas pour l'enseignement dans le supérieur de non spécialité, ils sont nombreux pour l'enseignement au collège et au lycée. Le choix en est laissé aux enseignants en cas de renouvellement des livres. Ce choix se fait en fonction de critères très personnels, même s'ils sont concertés lors de réunions. La plupart du temps il revient aux enseignants les plus chevronnés ou aux plus impliqués dans la vie de l'établissement. Les manuels durent le temps que le budget met à se renouveler dans la discipline concernée. Nous avons souligné les contraintes qui existaient dans les années 70 et 80 du choix des méthodes en fonction des options méthodologiques acceptées ou exclues par l'Inspection Générale. Les choix de cette dernière s'inscrivaient dans des options qui privilégiaient l'indépendance de la pratique didactique de la discipline par rapport aux langues dominantes : l'option culturelle était centrale.

12.1 Synthèse de la situation actuelle de l'Espagnol

Pascal Lenoir, dans un Mémoire de DEA en Didactique des Langues Etrangères¹⁶⁴, en s'attaquant à l'analyse des documents didactiques, montre les différences séparant la tradition de l'enseignement de l'espagnol en France par rapport aux traditions de l'anglais et de l'allemand qui se sont développées de façon relativement parallèles. Il introduit le concept d' « ellipse méthodologique en espagnol » pour souligner le caractère particulier de son enseignement. C'est sous la forme de tableau en deux colonnes (R. Galisson avait déjà présenté une analyse contrastive du constructivisme et du fonctionnalisme sous forme de deux textes s'opposant en colonnes¹⁶⁵) qu'il propose les différences qui se feraient jour si on « changeait brutalement » de paradigme pour passer de la Méthodologie active à l'Approche Communicative.

¹⁶⁴ LENOIR, P., *L'approche de la grammaire en enseignement/apprentissage scolaire de l'espagnol. Etat des lieux et évolutions possibles*, Mémoire de DEA en Didactique des langues étrangères (J. FEUILLET / Ch. Puren Dir.), Université de Nantes, 2002, 295p.

¹⁶⁵ GALISSON, R., 1980.

Tableau proposé par Pascal Lenoir nous permettant de focaliser de plus près la situation de l'espagnol en France au 20^{ème} Siècle :

Ellipse méthodologique en espagnol

	Approche Communicative (décrite par B. CIEUTAT) années 1980-1990	Méthodologie Active Selon la tradition hispanique Années 1960-2000
1	utilisation de documents authentiques, visuels et sonores, très variés	documents authentiques textuels, visuels, sonores, souvent empruntés au patrimoine culturel.
2	travail systématique sur « notions » et « fonctions », actes de langage, intentions de communication	dans les instructions officielles : présentation, mémorisation des contenus linguistiques, puis réemploi dans certains manuels, approche notionnelle/fonctionnelle
3	déclin de la notion de progression, qui de « linéaire » devient « spiralaire », « concentrique » ou « cyclique »	programmation linguistique le plus souvent tributaire de la programmation culturelle, spiralaire par effet de système dans certains manuels, programmation linguistique au sein de l'unité
4	essai de prise en compte de la totalité de la situation d'énonciation (contexte, présupposés, psychologie des personnages, statut, rôle, etc.)	dans les instructions officielles, macro-tâche « canonique » : explication de texte portant sur l'ensemble du passage, ou commentaire d'autres documents selon la même méthode dans certains manuels : approche énonciative
5	différenciation des méthodes et stratégies selon intérêts, besoins, styles d'apprentissage	variation des supports selon intérêts ou fatigabilité du public scolaire captif
6	enseignement « orienté vers l'action » et « centré sur l'apprenant »	méthodologie centrée sur le support objectif et règles de l'action fixées par l'enseignant, ponctuellement négociées avec les apprenants
7	réhabilitation de la langue maternelle et prise en compte des acquis antérieurs et de la capacité de réflexion	recours à la langue maternelle en fonction des besoins (réflexion sur la langue, traduction), caractéristique de la MA depuis son origine
8	travail sur la « multifonctionnalité de la langue » (H.J. Krumm)	langue de commentateur et d'échanges à l'intérieur de la classe
9	utilisation de l'erreur comme étape nécessaire au progrès	évaluation sommative > évaluation formative ; exercisation extensive en classe, déconseillée en général dans les instructions officielles ; Pratique Raisonnée de la langue en collège depuis les instructions officielles de 1995
10	nouvelles formes sociales de travail en classe (« pairwork », petits groupes)	dédouplements institutionnels en lycée : modules, demi groupes initiés par la « Réforme Allègre », (très grande diversité d'applications sur le terrain)
11	redéfinition du rôle de l'enseignant (animateur, coordinateur, conseiller plutôt que « maître »)	professeur régulateur de la plupart des activités (sauf TICE)
12	plus grande souplesse et flexibilité dans le déroulement du cours, etc.	Souplesse introduite de facto par l'enseignant face à l'évolution du public scolaire

12.2 Traditionalisme humaniste et esprit pratique

Lorsque nous comparons les deux types de pratiques nous pouvons souligner d'emblée ce que nous avons dit dans l'Introduction et qui concerne la trace forte d'un certain traditionalisme adaptatif dans les pratiques de l'enseignement de l'espagnol. Les influences anglo-saxonnes sont visibles dans les critères de description des pratiques d'enseignement des autres langues dans le sens où les recherches qui les soutiennent sont issues de ces cultures. Ce qui doit être souligné c'est la différence radicale qui est faite entre l'enseignant et l'apprenant dans les deux traditions : en espagnol la présence de l'enseignant et de l'enseignement est forte alors que le centrage sur l'apprenant est la règle de l'approche communicative de l'autre tradition. La rupture culturelle est remarquable. Le lien avec les humanités classiques pour l'Espagnol est évident.

12.3 Dynamique de la tradition

Nous avons eu accès au second tableau de P. Lenoir (non publié, juin 2003) par l'intermédiaire de la reproduction faite par Marie-Françoise Narcy-Combes¹⁶⁶. Chronologique, il présente la situation de l'espagnol par rapport à l'évolution des méthodologies de l'enseignement des langues en France. Nous reprenons un passage que M.F. Narcy-Combes souligne dans les propos de P. Lenoir, selon lequel « les enseignants d'espagnol sont en France dans une situation singulière. Confrontée aux nouveaux enjeux de l'enseignement des langues, leur tradition didactique doit aujourd'hui effectuer un « saut » méthodologique, depuis le Cours Actif à Orientation Culturelle début du XXe siècle (...) jusqu'à l'éclectisme méthodologique des années 1990-2000, sans avoir connu l'étape audio visualiste ni véritablement intégré l'Approche Communicative. Conçu sur un modèle issu des humanités classiques, en vertu d'une conception non utilitariste de l'enseignement, la tradition didactique hispanique se trouve dans une situation que nous proposons de qualifier d'ellipse méthodologique, que les enseignants gèrent seuls, et avec à leur disposition un bagage essentiellement pratique.¹⁶⁷ »

¹⁶⁶ NARCY-COMBES, M-F., *Précis de didactique, Devenir professeur de langue*, Paris : Ellipses, 2005.

¹⁶⁷ LENOIR, P. Ibidem, p.69.

Ellipse méthodologique en espagnol

	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
	1850-	1902-	1920-	1960-	1980-	1990-	2002
	1902	1920	1960	1980	1990	2002	
Méthodologie	« Grammaire traduction »	« Méthode directe »	« Méthode active »	« Méthodes audiovisuelles, structuro globale audiovisuelles »	« Approche Communicative »	« Polyméthodologisme » (Calliabetou ¹⁶⁸) « Eclectisme méthodologique » (Puren ¹⁶⁹)	« Perspective coactionnelle co-culturelle » (Puren)
Objectifs	« réfléchir sur la langue »	« parler la langue »	« se former aux valeurs en s'exprimant dans la classe »	« parler la langue »	« interagir - au moins brièvement- avec un/des natif/s »	« comprendre, parler, écrire, réfléchir, interagir »	« agir ensemble en classe et hors de la classe »
Objets de travail	grands textes de la littérature étrangère	exercices répétitifs dans la langue étrangère + lectures complémentaires	tous documents authentiques (culturels) en langue étrangère	dialogues de base + exercices d'apprentissage de la langue étrangère	tous documents authentiques en langue étrangère	tous documents, sélectionnés en fonction du projet	tous les documents sélectionnés en fonction du projet
En espagnol ?	OUI	OUI	OUI	NON	(de manière systématique) NON	Pragmatisme des enseignants et des concepteurs de matériels didactiques	(ponctuellement) « Approche par les tâches »

¹⁶⁸ CALLIABETSOU-CORACA, P., *La didactique des langues de l'ère A-scientifique à l'ère scientifique*, Athènes, ed. Eiffel, 1995.

¹⁶⁹ PUREN, Ch., « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle », *Les Langues Modernes*, n° 3, *L'interculturel*, Paris, APLV, 2002, pp. 55-71.

12.4 Nécessité historique du continuum

12.4.1 Générations et évolution

P. Lenoir, ainsi que nous l'avons déjà signalé antérieurement, observe qu'il n'y a pas eu de rupture réelle dans la pratique des enseignants : cette dernière est une reprise continuelle de comportements avérés par la logique enseignante de la langue comme savoir spécifique d'une part, et, d'autre part, nous pensons que la différence générationnelle qui sépare l'étudiant de spécialité, futur enseignant de langue, et sa pratique d'enseignant dans le temps de son activité professionnelle, est le temps que mettent les chercheurs à faire de nouvelles propositions. Le décalage entre génération de formation, génération en exercice et recherche autorise cette continuité.

12.4.2 Synthèse des différences entre théories et pratiques

Allant dans le sens de la différence entre les théories et les pratiques, M.F. Narcy-Combes propose un tableau récapitulatif des « périodes » dont les traces sont toujours visibles dans les pratiques didactiques d'aujourd'hui dans les différentes langues, y compris l'espagnol, dans les limites que nous avons exposées plus haut.¹⁷⁰

Par rapport aux tableaux précédents et aux analyses qui ont été faites, ce dernier tableau en matière de didactiques nous permet de faire le lien avec la période présente et propose une description des comportements didactiques que l'on peut encore trouver dans certaines pratiques de classes. Il sépare les trois périodes les plus caractéristiques du 20^{ème} siècle.

¹⁷⁰ Ibidem, p.138

Méthodologies	Héritage
Directe et active	Enseignement centré sur le maître Jeu questions/réponses Utilisation exclusive de la langue étrangère en classe Grammaire inductive
Structuro globale	Enseignement en situation Priorité à l'oral sur l'écrit Priorité des structures sur le lexique Ordre d'apprentissage : présentation de structure suivie de manipulation
Communicative	La langue est un outil étudié en situation de fonctionnement réel Tient compte des composantes linguistiques et extra linguistiques de la situation de communication Le sens est au centre de l'apprentissage, et la forme au service du sens

Les manuels ne sont pas « les purs produits des méthodologies dont ils se réclament parfois ». Certains intègrent plusieurs approches et sont cohérents dans leurs choix. Cet éclectisme est aujourd'hui revendiqué par les auteurs hispanistes.

Dans une fiche suivante, M.F. Nancy-Combes nous propose des exemples de manuels en anglais, allemand et espagnol classés en fonction des courants méthodologiques. Nous ne nous intéresserons qu'à l'espagnol et citerons les méthodes qui ont marqué les pratiques :

- 1. Méthodologie traditionnelle : « La plupart des manuels d'espagnol, quelle que soit leur période de publication, répondent aux critères qui correspondent à la méthodologie active. »
- 2. Approche structuroglobale :
Dabène, Roca, *¿Qué tal Carmen ?*, 1968. Premier livre, première année d'espagnol. A l'usage des grands commençants. Second cycle. Paris : Collin (réed.1994).
Chiabrandeau, Diaz, Job, Pissavy-Veneau, *Embarque puerta una*, classe de 4^{ème}, seconde langue, Paris, Nathan, 1983, 127p.
- 3. Approche communicative :
Ameye, Pugibet, Rodriguez, *¡Claro que sí !* Première année d'espagnol au collège, Paris, Bordas, 1988. Le tome II l'année suivante.
Martin, Martin-Sadax, Puren, *¿Qué pasa ?* à l'usage des 4^{ème} seconde langue, Paris, Nathan, 1991. Cette collection existe jusqu'à la terminale. Au lycée, la conformité à la tradition est plus marquée.
Pugibet, Lelièvre, Rodriguez, *Chispa, español*, 1^{ère} année, Paris, Bordas, 1996.

¹⁷¹ A partir de ce tableau nous présenterons le tableau récapitulatif des comportements et techniques proposés par LETRAS.

Charlon, Chiabrande, Job, Lacau, Pissavy-Veneau, Santomauro, *¡Tres cientos millones !*, Classe de 2^{nde}, Paris, Nathan, 1986. Cette collection offrait des supports variés, avec des enregistrements audio présentant de réels traits d'oralité, à la différence de la plupart des méthodes « classiques » qui se sont très longtemps contentées d'enregistrer des textes littéraires. Elle proposait des tâches variées, de repérage, classement, etc. qui laissaient à l'élève une certaine autonomie.

- 4. Paradigme constructiviste et communicatif :

Knafou, H., Ofroy, N., *Interlineas*, Classes de seconde, classes de première, Hachette, 2001-2002. Ce manuel allie réflexion sur la langue et activités communicatives, contrairement à la plupart des manuels en Espagnol dont l'approche est plus traditionnelle et centrée sur les contenus.

Nous voyons à la présentation de ces diverses méthodes que la production des hispanistes est variée bien que des méthodes structuro-globales comme *¿Qué éstal Carmen ?* n'aient pas eu vraiment droit de cité dans l'enseignement des collèges et lycées car elles étaient considérées par les Inspecteurs Généraux de l'époque comme trop peu culturelles et trop versées dans la langue et les situations du quotidien. Cette dimension culturelle est effectivement centrale dans les théories et les pratiques. Le lien que fait P. Lenoir entre cette dimension et la conception selon laquelle « l'enseignement est conçu sur un modèle issu des humanités classiques, en vertu d'une conception non utilitariste de l'enseignement » nous semble devoir être relié non seulement à la tradition qu'il souligne mais aussi à une réalité historique et politique qui est celle du 20^{ème} siècle. La pression de la tradition nous semble être une échappatoire à des pressions plus incidentes que sont les réalités humaines du siècle. Nous développerons ce point de vue en conclusion de cette partie.

12.4.3 Conditions d'évolution

Si une attitude plus dynamique était envisagée pour les enseignants, cela reviendrait à leur demander de continuer leur formation tout au long de leur carrière¹⁷². La thèse défendue par M.Castelotti selon laquelle l'enseignant doit être initié à la recherche pendant sa formation professionnelle trouve ici toute sa pertinence. La plasticité nécessaire est ainsi mise en place ainsi que la capacité de recul envers les pratiques et la relativité des vérités historiques. R. Galisson, avec l'humour qui lui est habituel, propose dans ses « recettes »¹⁷³, de « refuser sans complexe, l'idolâtrie de la modernité » et « lutter à contre-courant quand le besoin s'en fait sentir », ce qui constitue pour lui « des réactions extrêmement saines ». Il poursuit en écrivant qu'il faut « nourrir des sensibilités diverses, s'astreindre à la pluralité des sources, mêler le scepticisme à l'intransigeance. Au lieu de se « laver » d'une méthodologie pour

¹⁷² Il s'agit bien là des dispositions officielles au sujet de la « formation tout au long de la vie ». Mais le décalage entre théorie et pratique est toujours d'actualité dans le domaine spécifique des langues.

¹⁷³ GALISSON, R., 1981.

mieux « s'imprégner » d'une autre¹⁷⁴, les enseignants auraient intérêt à prendre leur pâture là où ils la trouvent. En effet, la « science » pédagogique comme la « science » économique, est sans réponse globale. Elle donne des conseils disparates, qui s'avèrent souvent contradictoires dans la réalité des faits. Il est donc naturel : - *de militer pour davantage d'éclectisme et de pragmatisme ; - et de privilégier les réformes de comportement plutôt que les réformes méthodologiques globales.*¹⁷⁵ »

Ce que nous proposons la sensibilité et l'approche actuelles garde à l'enseignant son rôle à l'intérieur des projets de la classe¹⁷⁶. Ce sur quoi on insiste c'est sur le travail que chacun doit faire sur lui-même afin de se réapproprier un comportement adéquat à la situation de l'enseignement et de l'apprentissage. Cela nous semble central en formation des adultes. Nous voyons là une invite à la réappropriation de son « appartenance », concept que nous développerons dans la partie suivante à la suite des travaux de Lévine et Dévelay. Le fait que soit reconnue à l'activité praticienne l'inscription de son action dans un contexte qui ne dispose pas de « réponse globale » nous intéresse particulièrement car cela introduit dans la situation didactique en langue la notion de système souple ouvert vers tous les possibles. Nous sommes là dans un lieu de complexité. Ce paradigme ne signifie en rien que l'on ne puisse pas gérer la diversité ou l'inconnu dans la situation didactique. Il nous permet d'introduire toute la diversité du vivant dans un contexte auquel il faut définir des limites et qu'il faut jaloner de repères.

LETRAS, dont nous savons qu'il est un dispositif parmi d'autres, se veut être une proposition qui permette de construire des repères collectifs tout en donnant à chaque individu la capacité cognitive, en fonction de ses propres références, de construire son autonomie et ses stratégies. Ce qui sera intéressant c'est de montrer le rapport possible entre le dispositif et le nombre d'heures de face à face nécessaires pour que les apprenants puissent mettre en place leurs repères et, à partir de là, puissent gérer leur apprentissage eux-mêmes. C'est un dispositif d'initialisation qui s'adresse aux primo commençants dans un premier temps mais, dans un second temps, peut devenir un instrument d'homogénéisation des besoins dans les classes hétérogènes et un système de référence au service de l'auto correction dans n'importe quel niveau de besoin.

En utilisant le tableau proposé par M.F. Narcy-Combes, nous pouvons essayer de décrire LETRAS de la manière suivante : nous développerons le dispositif par la suite.

¹⁷⁴ Le problème posé par P. LENOIR au sujet de « l'ellipse méthodologique » de l'espagnol reste entier : quelle voie choisir ? Celle ouverte par la tradition anglo saxonne ou d'autres proposées en particulier par Ch. PUREN ?

¹⁷⁵ GALISSON, R., 1981.

¹⁷⁶ PUJOL BERCHE, M. Ibidem.

Méthodologies	Positionnement de LETRAS : similitudes et différences
Directe et active	<p>Enseignement partagé comme instrument d'observation des événements de la classe</p> <p>Problématique à résoudre par les apprenants dans une prise de parole systématique et renouvelée</p> <p>Utilisation de plusieurs langues connues des personnes présentes dans la classe</p> <p>Mise en système explicite des marqueurs morphosyntaxiques en fonction de la volonté de construction de sens</p>
Structuro globale	<p>Enseignement en situation</p> <p>Lien permanent entre oral et écrit, opportunisme dans le choix de l'outil</p> <p>Lexique et organisation syntaxique solidaires du sens crée par le locuteur</p> <p>Apprentissage simultané du code et du lexique dans la manipulation</p>
Communicative	<p>La langue est un outil étudié en situation de fonctionnement réel, en relation avec un système référent organisé par l'approche systémique des marqueurs d'espace/temps en rapport avec l'expérience de vie de chacun</p> <p>Toutes les composantes sont prises en compte dans la préoccupation de la compréhension de ce que l'on fait</p> <p>Le sens est au centre de l'apprentissage : la forme et le sens sont solidaires et sont l'objet crée par un « locuteur libre » de ses choix</p>
Actionnelle	<p>Toute proposition a pour but d'organiser clairement le rapport du sens que le locuteur veut construire en fonction de l'expérience de vie et du rapport établi entre cette dernière et les marqueurs morphosyntaxiques qui l'expriment en LE. La « simulation globale », qui est associée dans certaines pratiques à cette approche, est relative non pas à un espace imaginaire, mais à la nécessaire représentation de l'expérience de vie du sujet dans son environnement consciemment relié à la contrainte linguistique. Il ne s'agit plus d'une simulation mais d'une stratégie de traitement du savoir langue en rapport à la volonté de construction de sens, quel que soit le contexte évoqué. L'effort est appliqué à soi même, par rapport à l'image mentale que l'on veut communiquer dans le choix conscient des outils permettant de le faire.</p>

Ce qui différencie LETRAS des démarches précédentes c'est l'importance donnée au rôle joué par l'enseignement/apprentissage des relations systémiques entre les marqueurs d'espace et de temps (il s'agit ici du temps verbal) en relation intrinsèque avec le locuteur considéré comme le sujet créateur du sens de sa locution à partir de l'expérience qu'il a du monde. Le rôle d' « orientation » spatiale et

chronologique de toute communication est ici mise en exerce et fait l'objet d'une fragmentation dont nous rendrons compte en présentant 3 situations didactiques du dispositif. Nous essaierons de montrer comment le rapport que chaque sujet entretient avec les dimensions constitutives du monde *où nous sommes et que nous sommes*¹⁷⁷ est un repère fixe pour lui et comment, en établissant son rapport personnel à l'approche systémique spatio-temporelle qui lui est proposée en apprentissage, on peut favoriser la prise d'autonomie. Nous illustrerons ainsi ce que nous considérons être *la liberté radicale du locuteur*, seul juge des choix d'outils de communication qu'il peut effectuer en fonction de sa compréhension et représentation des contextes qu'il veut caractériser ou communiquer.

13. CONCLUSION

En nous rangeant à l'avis de R. Galisson sur le besoin de « résistance » aux modes ou autres mouvements, il nous semble que l'« ellipse méthodologique » de l'enseignement de l'espagnol en France pourrait être davantage la résultante de positionnements d'ordre culturel et politique qui dépassent largement les cadres didactiques.

La place de la France, de la Grande-Bretagne et de l'Allemagne est centrale (pour les raisons qui sont celle de l'histoire) dans les déroulement des 19^{ème} et 20^{ème} siècles. L'Espagne connaît alors son déclin, ponctué par des guerres incessantes dans ses colonies qui accèdent à l'indépendance au moment où les autres puissances européennes élargissent leurs territoires coloniaux et leurs zones d'influence. L'hispanisme français résiste aux influences, fort d'une richesse culturelle toujours renouvelée et d'une tradition humaniste qui rejoint les préoccupations politiques des pays émergents d'Amérique hispanique.

Les guerres napoléoniennes éloignent l'Espagne du modèle français en même temps qu'elles rapprochent l'Amérique Hispanique de notre tradition politique. Le 20^{ème} siècle espagnol est caractérisé par la Guerre Civile et l'implantation d'un régime totalitaire très attaché aux traditions et en résistance culturelle aux innovations étrangères. Cette réalité politique fait que l'hispanisme français ne pouvait logiquement de détacher de la culture existante dans la tradition péninsulaire, pas plus qu'il ne pouvait adhérer aux choix politiques existants sous le franquisme. A l'opposé, les réalités politiques ibéro américaines, marquées par les résistances au néocolonialisme des États-Unis dans la région et portées par les figures emblématiques des thématiques révolutionnaires (Cuba en est encore l'exemple premier, suivi aujourd'hui par le Venezuela et la Bolivie associés dans l'ALBA) ont eu une influence importante sur le conservatisme classique humaniste de la tradition didactique de l'Espagnol en France. La « modernité » trouvait sa place dans le concept de « progressisme » associé à la résistance aux régimes dictatoriaux associés aux États-Unis dans le continent latin. La « résistance » aux cultures anglo-saxonnes, particulièrement représentées à notre époque par les Etats-Unis, peut être comprise comme une marque d'hyper modernité par le caractère « progressiste » de recherche d'une

¹⁷⁷ Il y a dans cette association notre dimension biologique / sociale, donc vivante/ culturelle.

voie nouvelle basée sur le métissage et la diversification des cultures. Elle est aussi un choix éthique. La position elliptique de l'Espagnol en France peut se comprendre en partie à travers ces facteurs. La recherche est donc marquée par un besoin de démarche qui ne serait pas « copiée » sur celles issues des mondes anglo-saxons. Cette option se comprend aisément d'un point de vue affectif et idéologique. La situation de l'Amérique Latine par rapport aux Etats-Unis est un facteur d'importance dans les choix faits à partir des années 1960. L'importance de la littérature hispanique et lusitanienne d'Amérique et, par conséquent le positionnement politique des intellectuels, est un élément décisif dans ces choix.

Tous ces aspects éclaireraient-ils l'indépendance d'esprit des hispanistes français par rapport aux enseignants des autres langues ?

Car, dans le domaine de l'enseignement des langues, le panachage des actions relevant de méthodologies différentes et de cultures différentes est un fait et, sans doute, un atout. L'éclectisme réclamé par R. Galisson nous paraît tout à fait justifié. Un autre argument qui fait que les hispanistes ne sont tenus à aucune imitation des choix faits par les autres disciplines est que les apprenants d'espagnol ne présentent pas plus d'échec que les autres apprenants et que la discipline fait plus d'adeptes que l'apprentissage de l'allemand. Nombre de raisons peuvent être avancées pour expliquer cette réalité (mode latino, intérêt pour l'Amérique hispanique, etc.) mais il est aussi une réalité que l'on ne peut nier et qui est que les méthodologies d'enseignement de l'allemand sont questionnées et reconnues comme telles par les spécialistes. La remise en question des pratiques en vigueur, aussi bien en anglais qu'en allemand, et ce, quelle que soit la réalité des pratiques, doivent nous conserver notre prudence et nous faire suivre le conseil de R. Galisson. Mais cela ne doit en aucun cas nous éloigner de l'inquiétude intellectuelle de la diversité de notre communauté enseignante européenne.

QUATRIEME PARTIE :
Didactique de la LE conçue comme
un « paradoxe existentiel et productif » :
quels paradigmes pour gérer les situations ?

1. INTRODUCTION

« Parce qu'il est universel et prend corps dans une langue particulière, le langage humain illustre le paradoxe à l'état pur. Il signe l'identité humaine. C'est une combinatoire de sons arbitraires auxquels elle prête la vertu de représenter le réel. [...] Cette compétence, issue de l'évolution, a pour matériel une organisation neurophysiologique, à laquelle les actuelles techniques d'imagerie cérébrale donnent des contours de plus en plus précis. L'étude des troubles du langage en approfondit la compréhension. [...] Quand cette universalité s'efface derrière le particularisme des langues, le temps de l'évolution cède le pas à celui de l'histoire. Ici, la question n'est plus celle de l'apparition du langage, mais celle de l'origine d'une famille de langues, voire de toutes les langues. » J. P. Ickovics¹⁷⁸ nous présente ainsi la place des langues aujourd'hui intégrées dans les processus de recherche neurophysiologique. C'est dans la perspective d'une conscience aiguë de cette situation entre corps et esprit que notre travail prend forme.

La didactique de LE, au niveau théorique, est associée aux disciplines de référence. Les plus immédiates sont la grammaire et la linguistique. R Galisson, dès 1980, écrit que « l'époque est révolue où les didacticiens faisaient surtout confiance aux disciplines linguistiques pour améliorer l'enseignement des langues étrangères. En se tournant de préférence vers la socio- et la psycholinguistique, ils adoptent une attitude conséquente [...] ». Dans la recherche actuelle, la préoccupation des auteurs est de trouver des convergences épistémologiques qui puissent réunir les différentes dimensions des focalisations disciplinaires.

P. Martinez¹⁷⁹ situe l'acte d'enseignement/apprentissage dans « l'espace social existant » et poursuit par une différenciation entre didactique et pédagogie. « On verra que la pédagogie, et d'autres sciences ou domaines scientifiques tels que la linguistique, la psychologie, la sociologie, les sciences cognitives, la technologie, etc., éclairent le champ de la didactique des langues étrangères : elles contribuent à la fonder comme discipline théorique. ».

G. Mialaret ramène les références utiles à l'acte d'éducation à 5 principales¹⁸⁰ : « la physiologie de l'éducation, la psychologie de l'éducation, l'analyse des relations éducatives, la psychosociologie des petits groupes, les sciences de la communication. »

Nous pourrions citer nombre d'autres propositions, en particulier la recherche des convergences épistémologiques entre sociologie et didactique. Si les éclairages de la discipline par les disciplines référentes l'enrichissent, voire la « fondent » comme l'écrit P. Martinez, le problème du lien avec l'action du praticien reste entier pour ce dernier.

Dans ce sens, E. Morin nous propose une démarche re-liant les savoirs. Mais il nous met en garde

¹⁷⁸ In Science et vie Hors Série : Découvertes : du langage aux langues. N° 227 juin 2004.

¹⁷⁹ MARTINEZ, P., *La didactique des langues étrangères*, Paris, PUF, 2002, 127p.

¹⁸⁰ MIALARET, G., Ibidem, p.60.

contre « la pauvreté de toutes les tentatives unitaires, de toutes réponses globales. (...) le choix n'est donc pas entre le savoir particulier, précis, limité, et l'idée générale abstraite. Il est entre le deuil et la recherche d'une méthode qui puisse articuler ce qui est séparé et relier ce qui est disjoint ». Il établit la relation circulaire entre physique, biologie et anthroposociologie et rappelle qu'elle signifie aussi qu'« *en même temps* que la réalité anthroposociale relève de la réalité physique, la réalité physique relève de la réalité anthroposociale.¹⁸¹» Cette dimension est importante pour LETRAS qui essaye d'établir le lien entre pratiques sociales et réalité physiologique de la réalisation d'une LE, les dimensions anthroposociales de la LE et la personne particulière relevant des mêmes dimensions.

Le problème est, au niveau théorique, de construire les convergences¹⁸² qui permettraient d'établir un *continuum* conceptuel entre les disciplines, qui favoriserait une représentation non morcelée des paradigmes, permettant de rendre utilisables les références au niveau pratique¹⁸³. Le lien entre l'abstraction théorique et le concret de l'action doit se faire au moyen d'alliances conceptuelles reconnaissables, compatibles avec la circonstance empirique. Il ne faut pas oublier que le problème posé au praticien, (qui est notre préoccupation première), est que tous les éclairages disciplinaires issus des Sciences Humaines peuvent être repérés dans la situation didactique, car tricotés, à différentes échelles, dans le contexte réel de l'action. Cette diversité peut devenir ce que L. Porcher appelle un « frein » à l'action, car l'enseignant n'a pas vocation à être « homme orchestre ».

Nous sommes face à une difficulté traditionnelle: comment faire se rencontrer la théorie et la pratique, non pas dans une dimension dialectique, mais dans une dimension dialogique? Comment émettre des hypothèses qui devront être sanctionnées par une expérience humaine? Nous avons essayé de montrer, dans notre première partie, comment la relation entre théorie et pratique s'est mise en place, à travers le temps, la diversité des contextes et la volonté d'expérimentation, pour se concrétiser dans le texte que nous écrivons maintenant. C'est cette expérience qui nous a menée à définir les paradigmes qui nous ont permis d'harmoniser notre pratique en unifiant nos outils de réflexion mis à l'épreuve dans et par l'action. Nous sommes pleinement consciente que cela n'est qu'une proposition parmi d'autres, mais elle a l'utilité d'avoir rendu service (du moins, nous le croyons) dans différents contextes et à différents enseignants, et c'est de cette expérience dont nous voulons rendre compte.

Notre pratique, et les problèmes qui se sont présentés, ont été ressentis avant tout dans des dimensions contradictoires, opposées, pour lesquelles il fallait trouver des moyens d'harmonisation pour l'enseignant et pour les apprenants. Ces circonstances nous ont menée à essayer de mettre en place des

¹⁸¹ Ibidem, p.15.

¹⁸² Dans son « Introduction Générale : L'Esprit de la vallée » à *La méthode 1 la Nature de la Nature* (Paris, Seuil, 1977), E. MORIN écrit : « Sapir avait depuis longtemps fait remarquer qu'« il était absurde de dire que le concept d'homme est tantôt individuel, tantôt social » (et j'ajoute : tantôt biologique) (...). La dissociation des trois termes individu/société/espèce brise leur relation permanente et simultanée. Le problème fondamental est donc de rétablir et interroger ce qui a disparu dans la dissociation : cette relation même. Il est donc de première nécessité, non seulement de réarticuler individu et société (ce qui fut parfois amorcé mais au prix de l'aplatissement d'une des deux notions au profit de l'autre), mais aussi d'effectuer l'articulation réputée impossible (pire, « dépassée ») entre la sphère biologique et la sphère anthro-po-sociale. » p.10

¹⁸³ Il s'agirait de construire des « séquences » qui s'organiseraient en « épisodes » plus facilement mémorisables par les enseignants et qui pourraient guider leurs actions et nourrir leurs réactions dans les situations données.

paradigmes accessibles à tous les acteurs didactiques et dont le lien serait de l'ordre du « naturel », ou de l' « expérimentiel » de façon à rester en contact avec la dimension « quotidienne » du savoir à enseigner/apprendre qu'est la LE. Le détour théorique est indispensable à condition qu'il se mette au service de l'action dans notre discipline. Ainsi, le problème essentiel étant le petit nombre d'heures imparties aux formations dans le cas qui nous occupe, il nous a fallu faire le deuil de certains détours enrichissants telles les dimensions relevant d'éclairages grammaticaux ou linguistiques, psychologiques ou sociologiques¹⁸⁴, ou autres que nous avons cités, pour nous centrer sur des outils intellectuels prenant contact directement avec les personnes en présence et partageables par tous. La langue étant une « expérimentation » sur soi et sur les autres, les outils pour traiter cette expérimentation devaient relever de ce que *nous sommes* et la façon la plus utile que nous ayons de nous représenter ou de *nous penser*.

Les raccourcis théoriques que nous avons cherchés nous ont menée à abandonner ce que nous appelons l' « horizontalité » des discours disciplinaires¹⁸⁵ pour « verticaliser » notre action afin de la mettre à la portée de toutes les personnes en présence. La mesure n'était plus la « théorie » mais l'adaptabilité à la diversité du réel. Il nous fallait donc trouver ce qu'il y avait en commun entre tous, puisque nous devons partager un bien commun, et, à partir de là, mettre des points de repère à la progression de l'action. Ce qui est important c'est de partager des références accessibles, même si elles sont issues des savoirs savants. C'est ainsi que nous nous sommes tournée vers les paradigmes suivants:

- a. le corps, matière et esprit, inscrit dans une perspective anthropologique permettant de mettre au centre de l'action didactique
 - l'individu dans sa « corporéité », concept premier dans les dimensions physiologiques des langues, intégré dans la communauté humaine
 - au moyen de la notion d'évolution dans l'épopée du langage, langage exprimé par les langues et associé à notre rapport cognitif au monde: nous utiliserons le concept de « réappartenance » proposé par Lévine et Dévelay, qui, dans la perspective choisie, permet la première phase de contact entre enseignant et apprenants de langues adultes;
- b. le corps, matière et esprit, inscrit dans une perspective philosophique associée à la recherche neurobiologique:
 - comment le monde extérieur au corps *nous affecte*,
 - comment cet *affect* vient par *les sens thématiser* notre perception,
 - *comment cette perception organise nos sensations, nos sentiments, pour finir par structurer nos démarches cognitives*: nous utiliserons le concept d' « *affect* » proposé par B. Spinoza, relié aux

¹⁸⁴ La didactique est une dimension sociale et elle ne peut échapper aux liens avec la discipline. Cependant, cette dimension nous semble pouvoir être intégrée dans la dimension anthropologique que nous proposons dans notre éclairage.

¹⁸⁵ Cela ne signifie aucunement qu'il faille les ignorer, leur fréquentation enrichissant qualitativement la capacité d'observation et d'analyse du praticien.

dimensions cognitives ou « *esprit* », relation confirmée par la recherche fondamentale exposée par A. Damasio.

- f. l'esprit, inscrit dans une perspective philosophique¹⁸⁶, tournée ici vers la capacité constructive du *sujet*¹⁸⁷ Nous ne savons pas quelle extension recouvre cette notion en fonction des individus, pas plus que son degré de réalité. Mais elle intervient dans le cadre didactique comme outil permettant la construction de l'autonomie en tant que maître des choix et des actions à faire, organisateur et décideur (partiel) des choix cognitifs¹⁸⁸ d'ordre empirique et théorique; cette notion est présentée à travers l'éclairage que H. Bergson donne des liens nécessaires entre *sujet* et *durée*, notion centrale de la situation didactique. Le travail sur la *temporalité* individuelle est central dans une perspective d'efficacité.

Pour résumer notre propos et relier nos paradigmes à la dimension concrète de l'action, Lévine et Dévelay nous aideront à inscrire le cours de langue dans ses dimensions anthropologiques nous permettant ainsi d'associer *corporéité* et *langage*, pour mieux mettre en exergue pour les apprenants la *physicalité* de la langue inscrite dans notre évolution bioculturelle (ou le rapport entre monde extérieur et esprit/conscience médiatisé par le corps). Leur action sur eux-mêmes sera déterminante pour l'apprentissage. Spinoza et Damasio nous permettront de faire le lien entre l'espèce et l'individu dans la perspective de son rapport au monde à travers ses *affects* et ce qu'il en fait, soit entre sa *réalité physique et ses capacités spirituelles*, plus précisément *cognitives*, dans le cadre institutionnel qui est le nôtre. Enfin, H. Bergson nous permettra de faire *le lien entre le théorique et l'empirique* à travers la notion de *sujet*, notion culturelle indispensable pour reconnaître la *subjectivité* de tout rapport au monde, rapport organisé par et dans la notion de *durée* qui est la dimension subjective du *temps* de la conscience¹⁸⁹.

Toutes ces réalités sont à la fois physiques et anthroposociales, et à ce titre inscrites dans *l'espace/temps*, réalité physique et notion structurant notre usage *et* notre théorie de la langue. A partir du traitement de cette dimension expérimentée par le corps, nous proposerons de mettre en place la notion de « modèle statistique » de la langue à enseigner, servant de base à toutes les utilisations possibles par les différents « sujets » de la situation didactique.

Il ne s'agit pas de fermer les portes aux autres références disciplinaires, bien sûr, mais de chercher les moyens qui permettront au praticien de se sentir libre de s'exprimer et d'agir selon son style, tout en étant guidé par des outils définis par la dimension théorique. Ces outils devraient être, idéalement,

¹⁸⁶ En tant que la philosophie occidentale a créé le «sujet» comme individu, personne et citoyen.

¹⁸⁷ Nous ne savons pas quelle extension recouvre cette notion en fonction des individus, pas plus que son degré de réalité. Mais elle intervient dans le cadre didactique comme outil permettant la construction de l'autonomie en tant que maître des choix et des actions à faire.

¹⁸⁸ La notion de « *sujet* », traitée par H. BERGSON en l'associant à la notion de « *durée* », souvent appelée en didactique « *temporalité* » couvre des domaines d'action plus vastes que le seul domaine cognitif. Ce dernier ne peut être dissocié, en particulier des affects qui accompagnent le choix de l'action.

¹⁸⁹ La référence à la phénoménologie, à HUSSERL ou à MERLEAU-PONTY, est un éclairage précieux. Mais les choix doivent être ciblés pour favoriser la rapidité de mise en place des attitudes souhaitables pour l'apprentissage.

facilement repérables et utilisables, même s'ils restent contraignants. Leur fonction serait de guider le praticien dans la gestion des avatars du face à face, lui fournissant les moyens de gérer la pluralité de la situation humaine dans laquelle tous les acteurs didactiques se trouvent. Nous pensons que l'affect¹⁹⁰ que provoque le concept d'*appartenance* à notre espèce, reconnue et ressentie comme extraordinaire dans sa réalisation, permet à tous les acteurs de la situation didactique de se retrouver dans une *communauté* d'esprit qui autorise toutes les expérimentations, toutes les curiosités, tous les étonnements. Cela permet de mettre en place une « mini aventure » humaine à l'échelle des individus de la classe qui doit favoriser une mémorisation et un apprentissage plus rapides, associés au travail que représente l'essai de résolution du *mystère de soi* comme membre de l'espèce doté de toutes ses capacités et comme individu culturel particulier.

Du point de vue de l'enseignement et en considérant des points plus précis de l'action, cette approche pose un double problème qui est celui de la *transposition didactique* et celui du *triangle didactique* en langue. Nous essaierons de montrer une autre approche pour ce qui concerne la didactique de notre discipline.

Avant de traiter les points qui ont été annoncés, nous devons expliquer l'origine de notre conception de la situation didactique. C'est à partir de l'expérience que nos paradigmes se sont imposés comme outils de gestion des mouvements opposés et contradictoires qui surgissaient à tout instant dans la classe. Ces « paradoxes », ressentis et vécus dans l'action d'enseignement/apprentissage, sont nombreux et d'ordres différents, mais ils ont en commun, comme dans la vie, le fait d'être productifs. Pour nous, un des problèmes didactiques est de guider cette productivité.

¹⁹⁰ B. SPINOZA écrit que seul un *affect* plus puissant que les autres peut devenir le moteur d'une démarche cognitive. Cet éclairage est confirmé par les sciences neurologiques et exposé par A. DAMASIO. En reliant l'action de l'apprentissage de la LE dès le départ avec l'histoire de notre espèce, l'apparition du langage, celui des langues et de l'écriture, aujourd'hui celui de l'informatique, la "réappartenance" peut se mettre en place et change, de fait, le rapport à l'apprentissage.

2. UTILITE DU CONCEPT DE « PARADOXE EXISTENTIEL PRODUCTIF » EN DIDACTIQUE THEORIQUE ET PRATIQUE

2.1 Définition du paradoxe et en quoi une didactique de LE peut être conçue comme paradoxale

Le « para doxa » est en logique une antinomie et, dans la vie courante, quelque chose qui va à l'encontre de l'opinion commune, de la même manière que l'enseignement va à l'encontre de l'opinion ou de la croyance, dans le but de susciter l'apprentissage. Enseigner une LE est un paradoxe didactique à plus d'un titre :

la LE est un savoir « naturel » dans son contexte, transféré (ou transposé?) dans l' « institutionnel », hors de son contexte;

l'apprenant dispose déjà d'une langue et d'un rapport au monde exprimé par celle-ci;

la LE, que l'on fait l'effort d'apprendre, peut ne rien ajouter aux connaissances déjà acquises dans le rapport au monde établi par l'apprenant;

elle exige une régression dans la phase d'acquisition;

elle peut rester un savoir institutionnel, donc virtuel, malgré l'investissement réalisé, etc.

De nombreux autres aspects peuvent être cités, en opposition constante avec le contexte considéré, sans pour autant immobiliser les situations.

Quels que soient les aspects soulignés, et ce n'est pas le moindre de ses paradoxes, la LE demande des efforts importants pour re-traiter ce que l'on sait déjà sans nécessairement « élever¹⁹¹ » l'apprenant au-dessus de lui même (nombre de locuteurs de LE la traitent en traduction et peuvent avoir une action pragmatique sur le monde, quelles que soient les erreurs inhérentes à la méthode).

2.2 Liens entre paradoxe et didactique de LE

Le paradoxe¹⁹² nous semble être l'outil théorique qui peut décrire la capacité qu'ont au moins deux objets, deux mouvements, deux idées apparemment opposés ou contradictoires, à exister de manière simultanée. Perçus comme tels, ils produisent un effet. La figure du paradoxe s'impose, quelles que soient les perspectives par lesquelles on veuille constater (ou favoriser) les convergences entre différentes dimensions opposées qui se présentent de manière simultanée. Une réflexion sur cette

¹⁹¹ DURKHEIM, E., *Education et sociologie*. Paris, PUF, 1922 : « Nous ne pouvons nous élever au-dessus de nous-même que par un effort plus ou moins pénible. »

¹⁹² Il existe diverse sortes de paradoxes, logiques, sémantiques, pragmatiques, scientifiques : de nombreux paradoxes portent le nom des théoriciens qui les ont mis en forme, tel le « Paradoxe de Zénon ». Le point qui les réunit peut s'exprimer par l'idée de contradiction, opposition, absurdité. Au moins deux axes contradictoires se croisent, posant problème et travaillant sur toutes les dimensions cognitives, en y incluant la capacité de décision.

figure est indispensable car elle est productive en sciences humaines et dans les arts, alors que ses procès diffèrent en mathématique et en logique, débouchant dans ces disciplines sur l'absurde. Le paradoxe semble associé aux circonstances de vie¹⁹³. La didactique est une circonstance de vie dans ses dimensions sociales, même si elle est sous-tendue par un arsenal stratégique et savant. Pour la décrire, la figure de « paradoxe » nous est utile: elle permet

- de rendre explicites dans l'action les oppositions en présence,
- de les relier volontairement dans l'action, tout en reconnaissant leurs différences.

Cela permet de les exploiter pour arriver à une nouvelle dimension de la situation. Les diverses dimensions en présence, intriquées dans le vécu, dans l'*éprouvé* didactique, sont ainsi intégrées dans le discours. Elles peuvent être rappelées en fonction des circonstances et des besoins et favoriser, peut-être, des apprentissages qui échappent à l'enseignant.

Trouver les liens entre pratique et théorie, et, dans la théorie, établir des liens entre les dimensions en jeu dans l'action didactique et leur identification dans le discours constitue notre travail. Pour ce qui nous concerne, cette référence sous-tend l'organisation du dispositif LETRAS en ce que penser un dispositif c'est essayer de travailler sur la possible gestion de l'« unité des distincts » ou, tout au moins, sur leur rencontre probable. Cela suppose d'évaluer les contraintes afin de faire la place à ce qu'elles autorisent dans le vécu. La pratique de l'enseignement/apprentissage de LE nous semble être une sorte de « paradoxe existentiel », pour reprendre l'expression appliquée par Anthony Wilden à l'organisation sociale¹⁹⁴. Pour cela nous devons essayer de nous représenter les diverses dimensions en jeu.

2.3 Instantané de la figure paradoxale

L'art littéraire, proche de la vie, nous donne nombre de paradoxes qui concernent le vivant tel qu'il est perçu par les créateurs. La littérature baroque espagnole est un exemple en ce sens. Le paradoxe en est la figure thématique et stylistique centrale¹⁹⁴. Elle structure le drame au théâtre et produit l'action.

Cette figure de la stylistique nous semble pouvoir traiter dans le domaine didactique la situation dans laquelle se trouvent ses acteurs. Nous avons proposé de rendre la présence de ces paradoxes explicite en enseignant qu'un certain nombre d'opérations mentales échapperont de fait à l'action manifeste¹⁹⁵ alors qu'elles seront à l'origine du savoir faire partagé. Nous sommes à l'exact opposé de la rhétorique ou de l'illusion didactique performative. Nous devons dire dès maintenant que l'enseignant doit

¹⁹³ Un exemple de cette simultanéité apparemment contradictoire est le sommeil dit « paradoxal » pendant lequel il est constaté que l'activité cérébrale est importante alors que l'activité musculaire est inexistante. Cette phase est vitale et cette opposition essentielle et productive de vie.

¹⁹⁴ Un des grands exemples de cette figure est la thématique de la pièce de CALDERON DE LA BARCA : *La vida es sueño* dont le vers le plus populaire qui complète la tirade de Sigismond est : « y los sueños sueños son. » La construction stylistique est basée sur la présence simultanée d'objets perçus comme opposés ou contradictoires par l'expérience commune, sans liens entre eux, et dont la présence en un même lieu et dans le même temps, produit un effet sur la vie.

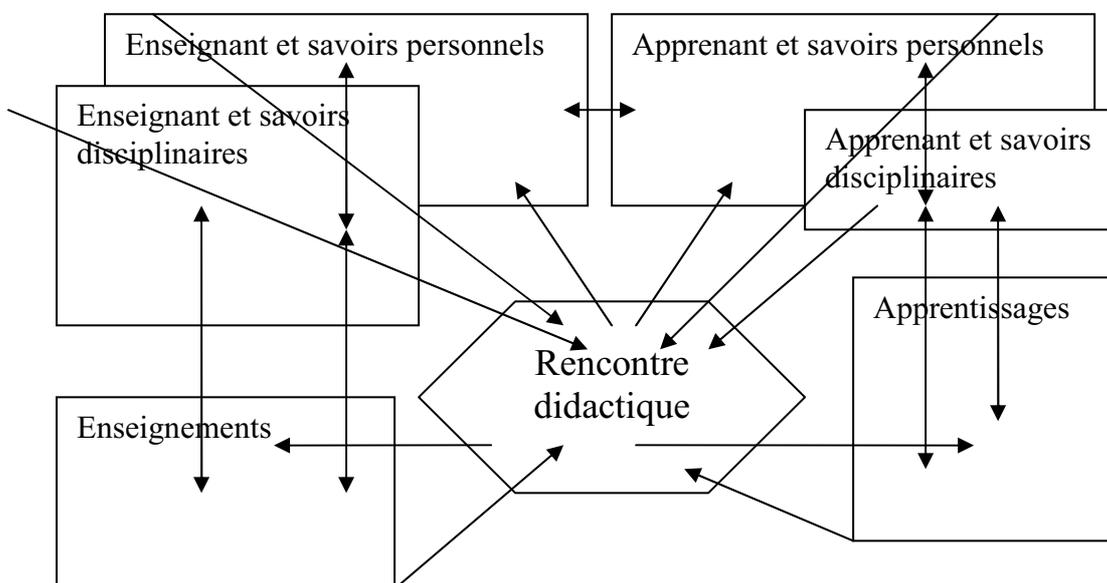
¹⁹⁵ GUENON, R., *Aperçus sur l'initiation*. Éditions traditionnelles, 1983, p. 90. L'auteur met en exergue l'« incommunicabilité » de ce qui est transmis dans le cadre de l'initiation. Il emploie le terme de « secret » pour caractériser les opérations mentales personnelles qui visent à l'apprentissage. Pour lui l'initiation est un paradoxe dans lequel « l'aide au dépassement est contrainte ». La didactique est une contrainte.

pouvoir acquérir les moyens de rendre évidentes les limites de son action par rapport à l'action des apprenants et que c'est dans un espace non nécessairement tangible, ni pour l'un ni pour les autres, que la rencontre peut se faire. Elle est le résultat de la convergence réelle d'au moins deux mouvements opposés dont la zone de contact reste non dite. La dimension sociale croise la dimension cognitive dans une rencontre paradoxale. L'enseignement nous semble dessiner le même mouvement par rapport à l'apprentissage, le premier relevant de dimensions sociales, (en dehors des autres dimensions qui constituent le rapport au savoir), le second privilégiant les dimensions cognitives individuelles. L'asymétrie des dimensions est ainsi définie. Nous sommes devant une figure qui peut prendre la forme d'une croix de multiplication: X^{196} dont les branches sont inégales. L'enseignement, social, est un axe qui croise celui de l'apprentissage qui relève, en dehors de ses fonctions sociales, d'une dimension cognitive individuelle. L'enseignant et l'apprenant ignorent où ces axes commencent, où ils s'arrêtent, où ils se rencontrent. Les résultats observables de la rencontre, quelle que soit leur nature quantitative ou qualitative, ont mobilisé une quantité importante de moyens de part et d'autre qui ne sont pas nécessairement explicites. La performance didactique se fait dans la zone de croisement des axes. Cela devra questionner LETRAS dans ses stratégies : comment l'explicite prendra-t-il en compte le possible implicite afin de rendre manifestes l'enseignement *et* l'apprentissage ?

¹⁹⁶ Y. BAREL lui donne la forme de la lettre Z de « Zorro », associant le passage d'une dimension à une autre par ce dessin et soulignant avec humour le talent du personnage pour résoudre mystères et problèmes. Le X un fois mis en mouvement, devient le lien entre les deux bases horizontales du Z que nous concevons comme les nouveaux états de la situation rendue à une nouvelle échelle. On peut lire la figure (qui suit) d'Yves Lenoir dans ce sens.

Nous proposons la figure suivante pour représenter notre propos.

Action didactique comme opération de traitement des symétries et dissymétries entre adultes enseignant/apprenants aux prises avec les savoirs disciplinaires en LE



2.4 Les dissymétries des situations didactiques

Il faut d'abord indiquer que les flèches qui montrent la dynamique de la rencontre sont inégales car les symétries ou les dissymétries sont d'ordre différents et paradoxaux dans le sens où deux mouvements différents, contraires et complémentaires, se rencontrent. On parle de la dissymétrie entre l'enseignant et l'apprenant : ici elle se concrétise, dans le cadre de la formation pour adultes, essentiellement sur la discipline. Ce n'est pas le cas entre l'adulte enseignant et l'enfant ou le jeune apprenant pour lesquels la dissymétrie n'est pas de même nature. Cette figure n'est bien sûr pas statique et des accommodations à diverses échelles se font dans le temps réel de l'action didactique. Tout le problème pour les acteurs étant de se mettre en posture de rencontre par rapport à l'objet désigné. Cette rencontre n'est pas un état de fait : elle se construit comme une figure paradoxale qui sépare et réunit à la fois l'enseignement et l'apprentissage d'une discipline par le truchement de l'échange langagier. En ce sens les points de convergence doivent se construire. Tout ne relève pas de l'explicite, ainsi que l'a souligné G. Collet et ainsi que l'existence d'une métalangue le laisse penser. Mais l'effort doit s'appliquer à créer, autant que faire se peut, et de manière consciente chez les deux parties, la possibilité de la rencontre, malgré et grâce aux oppositions et différences.

2.5 Mouvement, paradoxe et construction des acquis

Mise en mouvement, la rencontre paradoxale peut dessiner la figure de dynamique en spirale qui se nourrit de rapports dissymétriques entre des axes d'origine opposée dont le point de rencontre est déjà l'initialisation d'une phase nouvelle: c'est, en soi, un dépassement de la rencontre. Il nous faut souligner que, si nous pouvons faire l'hypothèse qu'une « aire » de rencontre est identifiable par les moyens d'échanges langagiers, l'origine des axes reste non formulable car solidaires de domaines non exprimés dans l'« opération¹⁹⁷ » didactique. C'est la raison pour laquelle nous avons encadré les mots du titre de la figure sur le paradoxe de points d'interrogation.

Les acquis, qui sont les résultats de l'apprentissage, peuvent aussi appartenir à la représentation paradoxale, car, pour être tels, l'apprenant doit détruire le savoir pour le reconstruire. Pour la posture d'apprentissage dans son rapport à l'enseignement et dans le mouvement qui la caractérise, Lévine et Dévelay, dans une perspective anthropologique, parlent de « prédation¹⁹⁸ ». L'effort d'enseignement devient ainsi un « leurre », un « appeau », qui devra susciter la traque des savoirs par l'apprenant qui voudra les capturer. Une fois, « capturé », « dévoré » et « digéré », le savoir est un « acquis » qui transforme culturellement et biologiquement l'apprenant, car tout procès d'acquisition et de mémorisation transforme chimiquement le système neurologique d'une personne¹⁹⁹, la transformant de fait.

2.6 Relation entre paradoxe et action ou « opération »

En cela le travail d'Yves Barel sur « *Le Système et le Paradoxe*²⁰⁰ » peut ouvrir des perspectives en montrant comment l'action ou l'« opération » advient dans des situations de double contrainte. L'analyse qui doit considérer

- les types de discours tenus dans la classe avec leurs focalisations respectives,
- et les contextes humains où se vérifient les situations didactiques en LE,

(qui relèvent ensemble de réalités systémiques), montre également que la modalité langagière de la LE est un paradoxe par rapport à celle de la LM. Si la question est de savoir comment établir des ponts entre les différents degrés de réalité perçus, la recherche des éléments communs entre la LM et la LE peut être une méthode de travail dont les conséquences pourraient favoriser la prise de conscience des dimensions systémiques de chacune des langues considérées. Le rapport que la LM établit pour

¹⁹⁷ Nous empruntons le concept à Y. BAREL.

¹⁹⁸ Cela est paradoxal par rapport à l'habituelle image de « gavage » auquel est associé l'enseignement. La « tête bien pleine » relève sans doute de cette dimension; « la tête bien faite » relève, quant à elle, de l'approche anthropologique proposée par les auteurs. Elle « digère » l'information pour la transformer à son profit.

¹⁹⁹ Les travaux de neurologie sont nombreux en ce sens. Les plus récents sont ceux de Naoki MATSUO (2008) et de son équipe de chercheurs californiens qui ont réussi à suivre, chez des souris, le devenir de protéines synthétisées par les neurones après un apprentissage, appelées « récepteurs AMPA ». Les chercheurs ont mis en lumière la migration de ces récepteurs vers l'hippocampe, région cérébrale impliquée dans la mémoire. « C'est là que se déroulerait un processus clef de stabilisation de la mémoire. » in *Sciences & Vie*, n° 1087, avril 2008, p.18. Paris. E-mail : svmens@mondadori.fr

²⁰⁰ BAREL, Y. *Le Système et le Paradoxe*. Paris. Seuil. 1989.

chaque locuteur avec le monde doit être identifié afin qu'il serve de base à l'usage de la LE, dans une « opération » qui, renouvelée, devient une stratégie. Non pas par traduction, mais par utilisation de la représentation de l'expérience que nous avons de l'inscription de notre gestuelle et de nos déplacements dans l'espace réel, ainsi que du mouvement ou « *orientation* » de nos idées dans l'espace virtuel. Si nous identifions ce que les langues partagent chez une même personne, le capital commun nous semble être le rapport à l'espace/temps. Si ce rapport est le même dans l'expérience, quelle que soit la langue dans laquelle elle s'exprime, alors nous devons partir de l'hypothèse qu'enseigner/apprendre le système linguistique qui fonde ce rapport dans la LE, organisé en modèle statistique²⁰¹, doit permettre de gagner du temps dans l'effort d'apprentissage. Nous revenons ainsi à l'importance du corps, de ses perceptions, de ses liens avec la langue qui caractérise nos rapports d'êtres humains vivants au monde. Et nous établissons que toute « opération » gère les contraintes, les contradictions et les oppositions au moyen des outils de l'expérience de l'espace/temps. C'est la référence à cette expérience qui peut favoriser tous les types d'opérations, quel que soit leur « style », tout en proposant à la collectivité un point de rencontre qui est semblable dans l'idée géométrique du monde *et* différent dans les subjectivités.

Il nous semble qu'établir les liens entre la capacité de langage naturel qui relie le monde au sujet à travers la langue (concrétisé dans notre perspective par la LM²⁰², à la fois individuelle et sociale), et la démarche institutionnelle caractérisée par des objectifs collectifs d'enseignement et d'apprentissage d'une LE

- dans un contexte collectif et social différent du contexte de la langue culture cible
- dans une temporalité différente de celle de l'apprentissage de la LM

est un travail central dans la mise en place du dispositif didactique. C'est une démarche stratégique pour tous. L'individu peut ainsi, théoriquement, créer ses propres marques et organiser son apprentissage selon son propre style, d'un savoir du collectif pour le collectif, au moyen d'un médiateur (l'enseignant) dont les caractéristiques individuelles pèsent dans la démarche. Ce sont les dimensions de la complexité de l'individu vivant dans son contexte social qui doivent être associées aux capacités collectives de nos institutions à organiser les enseignements/apprentissages.

2.7 Remarques critiques

²⁰¹ Le « modèle statistique » est pour nous le modèle le plus neutre, le plus schématique qui, dans la langue, exprime toutes les figures de base du rapport du corps dans l'espace et le temps: les systèmes prépositionnels et adverbiaux (espace/temps) reliés ensemble, constituent un « modèle » auquel le locuteur apprenant pourra se référer lorsqu'il voudra construire ses propres combinatoires en accord avec le sens qu'il voudra donner à sa proposition.

²⁰² Une étude italienne montre comment la LM structure physiologiquement le cerveau.

Il est évident que la difficulté de passer de nos perceptions, même critiques, à la formulation ou à la modélisation, reste entière. J.L. Lemoigne²⁰³, reprenant Y. Barel, souligne la difficulté que représente le lien entre le système et son environnement. Vouloir fixer des objets de pensée, là où la perception ne voit que des actes inhérents à leur environnement et en interaction avec celui-ci, est un paradoxe par rapport à l'écoulement du temps. L'auteur parle, à l'instar de E. Morin, de « éco-auto-ré-organisation » dont le traitement discursif ne peut être, dans une certaine mesure, qu'arbitraire, quelle que soit la catégorie de discours choisie. Notre démarche illustre cette analyse.

3. LA SITUATION DIDACTIQUE COMME RESPONSABILITE COMMUNE DE LA TOTALITE DES ACTEURS DE LA CLASSE

Nous avons présenté dans l'introduction et la première partie de ce chapitre l'orientation de notre démarche, ainsi que notre conception de la situation didactique à l'échelle des procès généraux de la classe. Il nous faut nous rapprocher davantage de l'opération didactique. Nous nous référerons au travail d'Y. Lenoir pour préciser notre approche.

3.1 Inégalité et égalités dans la situation didactique: le rôle de l'enseignant

La gestion de la situation didactique ne peut relever, à nos yeux, de l'exclusive responsabilité de l'enseignant, même si nous lui conservons, dans la tradition hispaniste, sa place centrale dans le dispositif. Elle relève aussi, dans le contexte des adultes, jeunes et moins jeunes, de la responsabilité de ces derniers. Il nous faut donc proposer des dispositifs qui soient partageables par tous, auxquels tous puissent se référer et se reporter dans le travail collectif et individuel. Cette égalité « humaine » face à des activités « humaines » n'atteint en rien la dissymétrie de fait entre l'enseignant et les apprenants en ce qui se réfère au savoir enseigné à apprendre. Il nous semble que c'est en reconnaissant l'égalité par rapport à la situation et l'inégalité par rapport au savoir disciplinaire que l'action didactique peut avoir lieu, à condition de donner à l'enseignant son rôle de « médiateur » inhérent à la dissymétrie de la situation par rapport à l'objet de savoir.

3.2 Didactique d'une discipline et multiplicité des contraintes

Il nous faut réduire le sentiment de difficulté d'approche quand la didactique est conçue comme quelque chose de plus vaste que le traitement spécifique du savoir considéré. La didactique « de » a-t-elle quelque chose à voir avec les autres didactiques « de »... ? Qu'y a-t-il en commun et qu'y a-t-il de différent ? Quelles disciplines sont-elles pertinentes pour le traitement de « la » didactique et des

²⁰³ LE MOIGNE, J.-L. *Les trois temps de la modélisation des éco-systèmes : l'entropique, l'anthropique et le téléologique*. Congrès de Toulouse, novembre 1997 : Les temps de l'environnement. <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=1371147> Copyright 2007 INIST-CNRS.

didactiques spécifiques ?

La diversité des références disciplinaires qui y sont associées nous semble être le résultat des contraintes auxquelles est soumise la didactique, quel que soit son objet d'application. L'action met en exergue « la double perspective de la didactique dans son rapport au processus d'objectivation cognitif²⁰⁴ » tout en donnant une place à part au savoir disciplinaire²⁰⁵.

L'une est tournée vers

- l' « intérieur » des acteurs en présence, ouvrant les perspectives des champs disciplinaires associés à l'individu, tels la psychologie, les sciences cognitives, la psycholinguistique, etc.
- l'autre constitue la dimension sociale de la situation, avec toutes les implications que cela entraîne, en particulier au savoir institué.
- la troisième injonction étant l'acte d'enseignement/apprentissage vérifié comme choix inéluctable.

3.3 Les « médiations » et « médiateurs » dans les rapports entre apprenants et objets du savoir

Cette double contrainte entre l' « intérieur » et l' « extérieur » et l'usage que l'on doit en faire construit l'espace qui se situe dans la relation que les savoirs, dont le savoir disciplinaire, doivent établir avec le travail du groupe dans le but de produire des conditions d'enseignement et des effets d'apprentissage. Cette relation met en scène des liens que l'on peut lire à différents niveaux :

- le niveau implicite du lien que l'enseignant établit avec le savoir disciplinaire, sa culture, son expérience de la vie et de la profession comme base des outils permettant l'action,
- le niveau implicite du lien que l'apprenant établit avec le savoir disciplinaire et les savoirs auxquels il se réfère pour traiter l'apprentissage, son expérience de la vie et son expérience d'apprenant,
- le niveau explicite des contacts interpersonnels, entre enseignant et apprenants, apprenants et apprenants, apprenant et enseignant,
- le niveau interculturel, implicite et explicite, concrétisé par la pluralité des acteurs, les hétérogénéités des connaissances et des attitudes, la nature de la langue étrangère par rapport à la langue maternelle, etc.

Toutes ces relations nourrissent les différentes médiations entre apprenants et savoirs, donnant à l'enseignant le rôle de « médiateur second ».

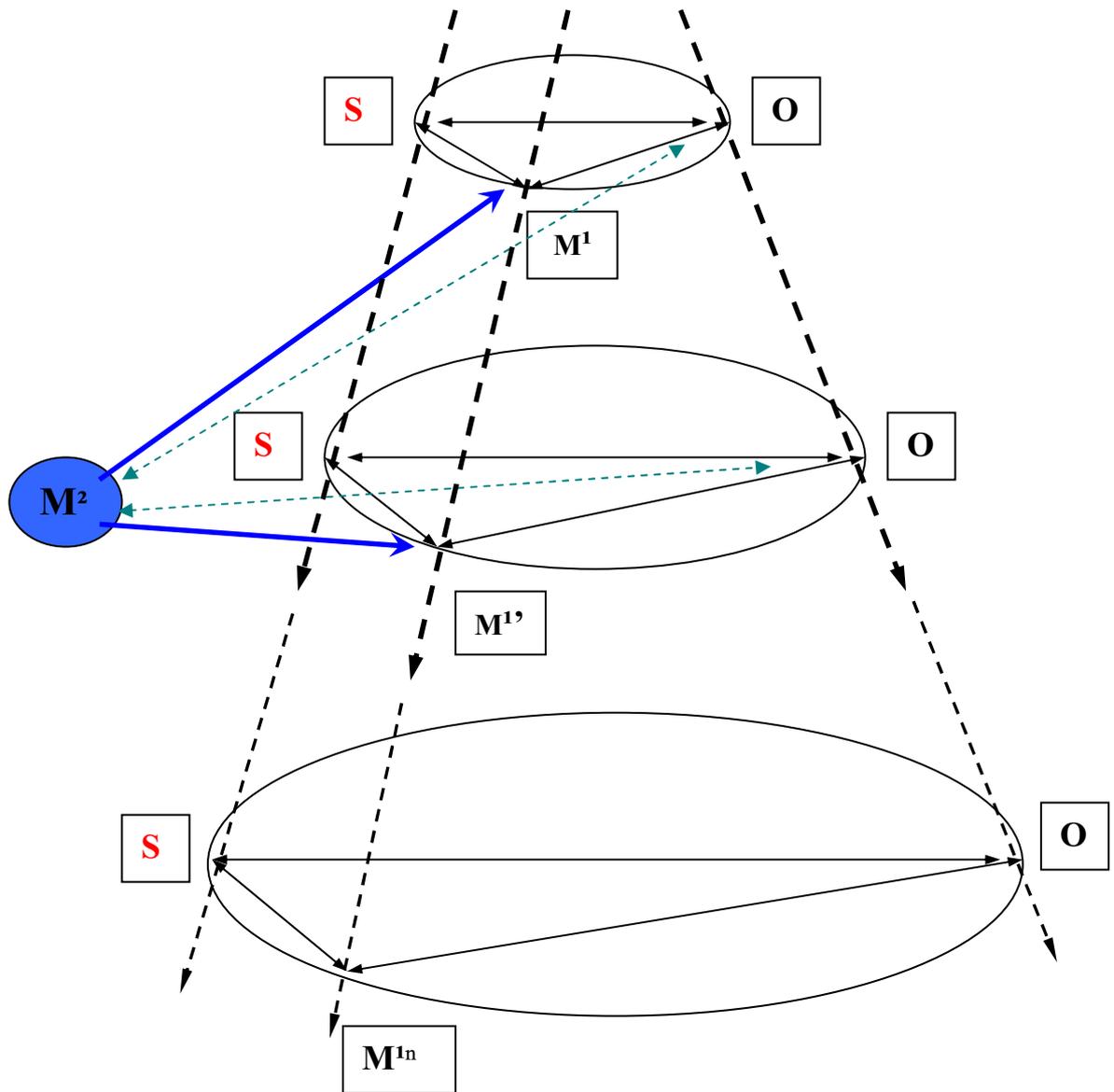
La diversité des références établit des dissymétries de fait, permettant le mouvement d'un état de la situation vers un autre, mouvement causé par tous et explicitement organisé par l'enseignant.

²⁰⁴ LENOIR, Y. Entre HEGEL et DESCARTES : de quels sens peut-il être question en didactique ? In P. JONNAERT et Y. Lenoir (dir.), *Sens des didactiques et didactique du sens*. Scherbrooke : Éditions du CRP: 1993. Titre de la figure 4, p.83.

²⁰⁵ En LE, dont nous avons souligné le caractère de “savoir quotidien” d'autres aspects devront être précisés, car c'est avec “la langue” que l'on fait de “la langue”!

Nous utiliserons une figure proposée par Y. Lenoir, qui décrit une des dimensions complexes de la situation et dont l'analyse plus précise, par la suite, nous permettra de centrer notre propre démarche.

Perspective diachronique du processus d'objectivation cognitif et intervention de l'enseignant comme médiateur second²⁰⁶



Légende :

S = **Sujet qui apprend**
O = **Objets d'apprentissage**
M² = **Médiation seconde**
 (enseignant)

M¹, M^{1'}, M¹ⁿ = Médiation première
 (démarches d'apprentissage)
 M² - M¹, M^{1'} = Action didactique
 (didactique au sens large)
 M² - O = Relation didactique
 (didactique au sens restreint)

²⁰⁶ LENOIR, Y. Ibidem, p.79

Cette figure synthétise la façon dont on peut voir, à la suite d'Y. Lenoir, l'action didactique par rapport à l'enseignant M^2 dans son double aspect de :

- rapport aux sujets S

rapport au savoir (M^2 -O)

et rapport à la totalité de la circonstance représentée par S- M^1 -O qui conduiront à un nouveau rapport S- $M^{1'}$ -O.

Nous devons cependant l'interroger de manière spécifique en ce qui concerne notre discipline langue. Nos interrogations porteront sur :

Qui est S par rapport à la LE ? Comment apprend-il ? Quelle connaissance M^2 peut-il en avoir ?

Qu'est-ce que O en langues ?

Quel est le rapport qui unit M^2 et O ?

Quel est le rapport qui unit M^2 et S par rapport à O ?

Comment, dans la réunion de l'enseignant (M^2) et des apprenants (S) s'établit-il un nouveau rapport en M^1 , ($M^{1'}$, M^{1n} , etc.) tel S/ M^2 construisant une représentation commune du rapport Expérience-Langue ?

Une des dimensions de M^1 (qui est la situation didactique au sens large) sera concrétisée par le dispositif LETRAS construit à partir du travail commun sur les représentations possibles de l'expérience de l'espace/temps dans le rapport à l'expérience de vie de chaque apprenant et de l'enseignant.

Car « l'apprentissage est un processus individuel mis en mouvement et rendu possible par l'interaction avec un partenaire social » écrit Y. Lenoir. Il est utile de rappeler aussi que si l'interaction permet l'apprentissage, l'apprentissage ne se résume pas à l'interaction.

Cette figure met en exergue schématiquement les multiples contraintes auxquelles sont soumis les acteurs et la nécessaire gestion de ces dernières en fonction des accords ou contradictions qu'elles suscitent dans chacun des acteurs en fonction de chacune des thématiques développée. La diversité des réactions est associée à la diversité des éclairages théoriques que nous avons signalés dans l'introduction. Si le concept de « paradoxe existentiel » peut nous aider, dans la pratique, à traiter les échelles différentes de degrés de réalité de manière productive, les « paradoxes » qui se présentent au cœur de la situation didactique peuvent devenir des adjuvants efficaces pour la résolution de problèmes. L'enseignant, « médiateur second » dans le procès d'objectivation cognitive, nous semble rejoindre sa dimension anthropologique, qui est celle de l'observateur participant.

Si ce que nous venons de dire à travers notre expérience et notre réflexion peut s'appliquer à différentes didactiques, y a-t-il des dimensions qui relèvent exclusivement de notre discipline ?

4. LA LANGUE COMME « SAVOIRS QUOTIDIEN » VERSUS « SAVOIR SAVANT »: QUEL EST L'« OBJET » DE SAVOIR ET QUELLES SONT LES CONSEQUENCES DU CHOIX?

Nous avons proposé, dans notre analyse historique faite dans la Deuxième Partie des différentes conceptions de l'enseignement des langues, de ranger le savoir langue, à la suite de L. Vigotsky, dans la catégorie des «savoirs quotidiens». Nous allons développer ici ce choix afin de proposer pour la LE une autre démarche que celle de la « transposition didactique » qui est un concept sociologique utilisé par Y. Chevallard pour construire la base des didactiques des savoirs savants. Nous essaierons de voir si la « transposition » convient à l'enseignement de la LE et si le triangle didactique ne demande pas quelques modifications à la lumière de l'analyse. La question du « statut » du savoir langue est centrale.

4.1 Les savoirs quotidiens

Les pratiques sociales d'un savoir peuvent se classer en divers niveaux conceptuels, allant des savoirs quotidiens aux savoirs savants. Par exemple, la didactique du Français pose le problème de la séparation entre enseignement du Français comme LM de formation et de culture et celle de l'enseignement du FLE²⁰⁷. Cette différence s'articule autour de la notion de contexte social et culturel et de hiérarchisation des savoirs. Les dimensions sociologiques sont centrales dans l'analyse des différences.

4.2 Apprentissage et régressions

L'apprentissage d'une LE, dans le milieu institutionnel, peut aboutir, bien sûr, à des acquis relevant de la complexification sémantique et conceptuelle, débouchant essentiellement sur une spécialisation professionnelle. Mais dans une perspective de formation des adultes déjà intégrés dans un contexte social et professionnel et pour lesquels cet apprentissage est une plus-value obligatoire ou librement choisie, ce n'est ni l'objectif ni le procès. Chaque apprenant adulte dispose d'un bagage conceptuel qui est toujours plus vaste que celui que traitent les premières phases de formation en LE, voire les suivantes. Il peut advenir que l'enrichissement se fasse très vite, pour certains, dans les dimensions interculturelles. Mais on observe que ce sont les derniers niveaux d'enseignement/apprentissage de la LE, quand l'outil langagier est acquis, qui essaient d'apporter un élargissement des connaissances conceptuelles de l'apprenant et, dans certains cas, situer ces connaissances au niveau des savoirs savants²⁰⁸.

²⁰⁷ La séparation des méthodologies, relativement récente, en est le témoignage. Le problème du « niveau de langue » à enseigner reste d'actualité dans la représentation de certains praticiens.

²⁰⁸ L'expérience montre que les candidats au Niveau C1/2 du CECR, depuis la disparition des exercices associés aux connaissances culturelles, ont des lacunes importantes dans le domaine. Un séjour dans le

Il y a une régression de fait dans les premières phases d'apprentissage car elles impliquent une utilisation différente du corps et mettent en lumière la maladresse et l'incapacité de chacun à maîtriser les nouvelles données physiologiques d'articulations sonore, prosodique, et, par conséquent, morphosyntaxique. Le paradoxe veut que la formation et l'élargissement des connaissances, passe par l'expérience d'une régression²⁰⁹. Elle est une difficulté importante au début de l'apprentissage et de la bonne gestion de cette régression dépendent nombre de paramètres constructifs de la capacité.

4.3 Niveaux d'apprentissage et niveaux conceptuels en LE

On peut aussi imaginer qu'à partir d'un certain niveau, les besoins des apprenants se tournent vers des dimensions conceptuelles, comme nous pouvons l'observer dans les propositions faites par le CECR lorsqu'on introduit les dimensions des techniques institutionnelles de prise de parole dans les capacités de communication exigées aux niveaux C1 et C2. La différence de niveau entre le A et le B, ainsi qu'entre le B et le C montre la césure qui peut être considérée comme un changement d'échelle conceptuelle dont les modalités de passage restent à étudier²¹⁰. Le commentaire fait dans le texte reconnaît que le passage entre niveau B et niveau C suppose un changement qualitatif qui échappe au discours institutionnel. Il y a là une zone invisible qui semble relever du travail personnel de l'apprenant dans sa rencontre avec l'enseignement, considéré comme une incitation au questionnement. L'enseignement de la LE, programmé

- entre le niveau pragmatique de communication, essentiellement constitué de « savoirs quotidiens » et
- le niveau institutionnel de conceptualisation étoffé par l'enrichissement sémantique et représentationnel, qui constitue les « savoirs savants »,

présente, dans le CECR, un écart qui est souligné par les auteurs. Il nous semble qu'elle ne relève pas seulement, loin s'en faut, de la didactique de LE. Elle est le résultat de la formation générale de l'apprenant dans l'entrecroisement qu'il peut faire de la totalité de ses formations. Que la didactique de LE prenne en compte la formation méthodologique dans la langue/culture étudiée relève d'autres compétences qui ne sont pas exclusivement langagières. Cette ambiguïté entre le fond et la forme se retrouve à tous les niveaux d'enseignement/apprentissage dans l'institution.

pays avec la langue « de la rue » est le déclencheur de la demande d'évaluation. Il est impossible de demander à ces candidats une attitude critique par rapport aux thèmes de discussion qui leurs sont proposés, sans parler de l'incapacité à tenir un « discours ».

²⁰⁹ Nous pourrions dire, ainsi que nous le propose E. MORIN, que, dans ce cas, de manière évidente, le 'tout apprentissage' est inférieur à la somme des parties.

²¹⁰ Cf. Note 31.

4.4 Ambiguïté du savoir langue dans l'institution

En dehors des capacités conceptuelles déjà acquises par les apprenants en LM, le savoir langue peut ne pas en apporter de nouvelles pour des raisons diverses dans le cadre d'une utilisation exclusivement pragmatique de la LE. Il peut être une source d'enrichissement pour l'apprenant qui se donnerait les moyens de comprendre les liens que la langue nourrit avec les représentations et valeurs culturelles et qui voudrait élargir sa perception du monde.

Le savoir langue est, ainsi, ambigu : il est savoir traitant du quotidien dans les cadres les plus ouverts (qui ne sont pas conceptuellement formateurs) et il peut être savoir traitant de notions et concepts savants dans des cadres précis. Le problème du lien entre ces deux domaines est une préoccupation didactique et institutionnelle au sens large. Elle est spécifique en LE, car l'apprentissage commence par la langue du quotidien avant de devenir, si cela est jugé utile ou plaisant en fonction des apprenants, l'apprentissage d'une dimension savante, *dans et de ce savoir*. Les études de spécialité en sont l'illustration car, (nous caricaturons) à la suite de l'acquisition de l'outil langagier, l'acquisition des concepts culturels ou l'étude d'autres disciplines savantes au moyen de la langue complètent une démarche qui dépasse celle de la majorité des natifs. La différence entre les deux pratiques doit être clairement établie²¹¹. La première vise à favoriser l'acquisition de l'outil langue, la seconde ouvre à l'étude conceptuelle de ce qu'est cet outil et de ce qu'il peut véhiculer, avec toutes les implications que cela suppose en degrés de complexité individuelle.

Cette ambivalence du savoir pose le problème de la « transposition didactique ». Si, à l'évidence, nous adhérons à l'idée de nécessité de transposition des savoirs savants dans la didactique d'une discipline, nous ne sommes pas convaincue que le problème soit à poser de la même manière pour les « savoirs quotidiens ». Que transposerions-nous?

La question qui nous est posée alors est : peut-on transposer un savoir quotidien tel que « le savoir parler » dans la classe alors que,

d'un point de vue « interne » à l'individu²¹², il est la base structurante sur laquelle les transpositions et transformations des savoirs savants se font ; or en LE on ne transpose pas, car l'objet de la transaction est connu: on dit la même chose avec d'autres moyens physiologiques et d'autres outils linguistiques: la « traduction » est l'outil de la transposition et nous savons qu'elle ne peut être à l'origine de la capacité communicative en LE²¹³;

d'un point de vue « externe », c'est-à-dire celui de l'enseignement/apprentissage explicite, il est l'objet même de la formation, puisqu'il s'agit d'acquérir la langue de communication de base au moyen de la langue de communication de base. C'est encore une dimension paradoxale de la didactique de LE.

²¹¹ Il ne s'agit pas de l'établir institutionnellement, mais bien explicitement dans la situation didactique. Il n'est pas exclu qu'un face à face, pour raisons diverses, débouche sur un enseignement/apprentissage de niveau conceptuel dont l'efficacité n'est pas programmable, mais qui jouera son rôle dans les situations à venir dans un groupe constitué.

²¹² Nous avons exposé la recherche menée par G.COLLET sur l'acquisition de concepts scientifiques par de jeunes apprenants à travers l'usage de la LM employée au quotidien.

²¹³ Elle est associée à l'apprentissage des langues mortes, visant à la « compréhension », non à la « production ». la traduction de la LM vers la LE est déjà plus intéressante dans ce sens -là.

Ce n'est pas la capacité de raisonnement pour passer d'un état de connaissance à un autre état qui est sollicitée; c'est l'éducation à la perception auditive et à l'utilisation de l'appareil phonatoire associé à cette perception²¹⁴ qui doit être guidée, avant de traiter du rapport des mots avec l'expérience dont on parle. Il nous semble que la différence radicale entre le savoir savant et le savoir quotidien est que le premier doit être médiatisé par des artéfacts tout en employant la langue de base et n'a pas d'utilité immédiate et pratique dans la vie de l'apprenant (il relève ainsi d'une vision « cartésienne » du monde qui applique l'esprit à travers l'observation et la langue à l' « entendement » des choses) ; alors que l'autre intervient directement sur l'expérience vitale, car il intervient sur le corps et la pratique linguistique de l'apprenant, dans une dimension immédiatement pragmatique, et pouvant être utilisable dans le contexte adéquat. Ce savoir, contrairement aux savoirs pouvant être traités par la méthode cartésienne, relève pour nous d'une vision que nous dirons « spinozienne » du monde. Le savoir langue ne peut être dissocié de notre corps, depuis nos perceptions jusqu'à la construction par notre esprit de nos communications.

Analysons de plus près ce qui peut aussi apparaître comme un paradoxe.

4.5 Les variables et les constantes dans le savoir langue et les savoirs savants

Si l'on rentre dans le domaine des savoirs savants en langues, le concept de « transposition » est légitime, étant à l'origine du travail de didactisation. Cette didactisation est reliée aux valeurs des décideurs qui indiquent le type de savoirs qu'il faut traiter en établissant le syllabus des matières²¹⁵. On pourrait se demander quelle est la légitimité de ces pratiques sociales imposées dans et par l'institution dans notre discipline. En ce sens, le CECR se garde bien de donner une orientation quelconque, bornant sa demande à la description des compétences requises pour rentrer dans le cadre de l'évaluation des différents niveaux d'examens européens. C'est d'autant plus à questionner quant il s'agit d'une LE par rapport à la LM car le nombre de variables à prendre en compte est important. Nous pouvons citer, par exemple

la conception que l'enseignant a de la langue/culture,

ses représentations, ses croyances,

les rapports qu'il établit entre sa LM et sa discipline, etc.,

ce qui donne une dimension particulière à la pratique didactique. Les liens entre le syllabus, les connaissances des apprenants et le positionnement didactique de l'enseignant peuvent générer des

²¹⁴ Nous faisons référence aux travaux de TOMATIS dans ce domaine; d'autres auteurs ont traité du lien indéfectible entre l'oreille et l'appareil phonatoire: on n'entend que ce que l'on est capable d'articuler et inversement. La « forme » prosodique est aussi associée à cette perception, des études italiennes ayant montré en 2008 comment la LM structurerait neurologiquement le cerveau. Le travail est vraiment ailleurs que dans une « transposition » du savoir.

²¹⁵ Dans une didactique de science adressée aux enfants, les concepts du savoir à traiter ne sont pas directement accessibles ou simplement impossibles, en fonction de l'âge de l'enfant et de la maturation neurologique ; en revanche rien n'empêche l'enfant, quelque soit l'âge auquel on le considère, d'apprendre à parler une langue. Nous avons là, par l'absurde, un autre argument pour la différenciation du type de savoir.

contraintes qui produisent des effets différents de ceux escomptés (que ce soit « en bien » ou « en mal » ne fait pas rentrer ce cas de figure dans nos préoccupations). (Les variables sont quasi inexistantes dans la didactique des savoirs savants; seule la dimension pédagogique peut en présenter).

La première question que nous avons posée est :

quel savoir langue choisir en sachant que les variables, toujours associées aux contextes, donc de dimensions sociales et individuelles, semblent infinies ?

Si nous tenons compte de la diversité qui caractérise le savoir langue, nous pouvons l'opposer aux pratiques didactiques des savoirs savants dans le sens où le corpus des matières enseignées constitue en grande partie leur curriculum, médiatisé en situation didactique par la langue naturelle.

Cela nous mène à notre deuxième question.

4.6 Langue naturelle et savoirs savants

- Comment se fait le lien entre le type de savoir considéré (concepts et dimensions sémantiques) et la langue ? Comment au moyen d'une langue naturelle (donc associée aux savoirs quotidiens et employée au quotidien), passe-t-on à un savoir savant ?

L'étude du procès de ce transfert de « sens » de la langue quotidienne s'enrichissant des concepts proposés par les savoirs savants et aidant à les construire, peut, à *contrario*, nous aider à traiter le problème de la transposition, si transposition il y a, de la langue maternelle quotidienne en langue étrangère quotidienne. Exprimer le problème de la sorte est paradoxal et oriente la réponse.

Dans un contexte des savoirs scientifiques, la transposition par le truchement de la langue naturelle, nécessairement semblable à celle employée dans l'usage quotidien, devient le lien nécessaire à la construction des nouveaux concepts et à l'enrichissement sémantique. Le rapport social et au social qu'autorise la langue est la condition qui rend possible le développement visé par l'institution.

Comment établir les liens ?

4.7 La langue naturelle comme base des savoirs

4.7.1 Un exemple: la langue naturelle et l'enseignement/apprentissage de la physique

G. Collet²¹⁶, linguiste et physicien, traite du problème du lien entre la langue quotidienne et le savoir scientifique. Dans ce cadre du passage au savoir savant la transposition est le moyen pensé par le didacticien et utilisé par l'enseignant pour créer l'outil ou l'artéfact qui fera le lien

entre la langue et les concepts des apprenants d'une part, et,

d'autre part, les concepts désignés par cette même langue, organisée à une autre échelle de références que celle du savoir quotidien, et visant à travailler sur ce que Vygotski appelle la « zone proximale de

²¹⁶ COLLET, G. *Langage et modélisation scientifique. Le verbe comme levier de l'apprentissage*. CNRS Langage. Paris. CNRS Éditions. 2000. 225p.

développement ». L'auteur observe et décrit les processus d'appropriation des savoirs savants par l'intermédiaire du traitement de ces savoirs par la langue naturelle.

4.7.2. Rôle de la langue naturelle dans la construction conceptuelle et liens avec le monde physique

G. Collet souligne l'importance du langage dans la transmission et l'assimilation des connaissances dans les sciences dites dures. Leur discours fait appel à une langue naturelle jusqu'à un niveau élevé d'enseignement. Ce sont les rapports, dans ce champ, entre la langue et le raisonnement qui font partie de son étude dans la perspective d'une didactique des sciences. Il étudie les rapports entre le langage et la conceptualisation en physique à partir d'un corpus de dialogues d'élèves confrontés au problème de l'application d'un modèle théorique à des situations expérimentales.

« La méthode de description des contenus véhiculés par le texte du modèle permet de montrer comment l'exploration et la structuration du monde physique s'appuient sur les structures inscrites dans les mots de la langue. »

Cette dernière, dans son fonctionnement même, introduit contraintes et mécanismes facilitateurs du raisonnement. C'est une recherche entre la langue et les processus de raisonnement. Dans ce rapport personnel authentique, médiatisé par l'échange, se construit le savoir individuel par rapport au modèle. Nous sommes ici au cœur de l'échange entre la dimension sociale et la dimension individuelle.

4.8 Utilité de cette conception

Le mécanisme d'apprentissage d'une LE en rapport avec la LM, qui est la référence à tout apprentissage²¹⁷, présente des caractéristiques différentes, quand il ne s'agit pas d'apprentissages savants sur la LE. Le problème n'est pas d'utiliser la LM pour construire et amplifier des concepts en relation avec la compréhension du monde ou des représentations que l'époque s'en fait, mais d'acquérir un outil différent (et parallèle ou analogique) qui dise ce qui fait déjà partie du raisonnement et des connaissances. Le nouvel outil permet d'avoir une nouvelle modalité d'expression qui ne change pas, du moins dans une dimension pragmatique, le rapport que le locuteur établit avec les objets du monde²¹⁸. Le rapport à l'objet quotidien, qu'on le dise en LM ou en LE, est le même.

²¹⁷ L' « Ecole » des premiers hispanistes du Grand Siècle ne dit pas autre chose : OUDIN ou l'Ecole de Port Royal basent leur enseignement sur cet échange permanent, enrichissant et l'une et l'autre des deux langues, avec une insistance particulière pour une connaissance fondée de la LM. Les temps ont changé et les valeurs à la suite. Mais le rapport décrit par COLLET est comparable à celui établi par nos prédécesseurs.

²¹⁸ On peut imaginer qu'une grande connaissance d'une langue/culture puisse favoriser une évolution du regard porté sur le monde. Mais la connaissance de la LE peut ne pas être indispensable si l'on peut, dans le cadre d'une culture acquise, avoir accès aux concepts de cette langue/culture par le traitement que les spécialistes en font dans la LM, ou par les traductions. Baudelaire, qui est le traducteur d'E.A. Poe, connaissait bien l'anglais : le « *spleen* » est un des ses motifs poétiques ; Nerval, dont le même niveau de connaissance de l'espagnol n'est pas avéré, nous propose le mot et le concept de « *desdichado* » pour un de ses plus beaux poèmes...

L'effort ne s'applique pas dans le procès du raisonnement qui permet de passer d'un état A de connaissances à un état B de connaissances, mais à traiter l'information que l'on possède déjà au moyen d'un nouvel outil. Nous ne dirons pas cela quand il s'agit de rentrer dans la connaissance savante de la LE, pas plus que nous n'excluons la possibilité de raisonnement qui faciliterait le choix des moyens d'expression en LE. Ce dernier aspect doit nous mener à étudier cette double dimension qui est

- la nécessité d'établir le rapport entre LM et raisonnement sur LE qui nous semble central et relève à un certain niveau d'un apprentissage de savoir savant tout en prenant appui sur la langue maternelle personnelle,
- l'apprentissage d'une nouvelle modalité du dire qui prend racine dans les connaissances véhiculées par la LM.

G. Collet adopte une démarche linguistique pour montrer « comment une telle approche peut apporter un éclairage sur cette part de savoir qui est véhiculé par la langue, ainsi que par certains mécanismes cognitifs non explicites sous-tendus par son fonctionnement, qui, pour être partiellement invisibles, n'en exercent pas moins une grande influence.²¹⁹ »

Ce qui ressort de l'analyse, c'est le va et vient entre la langue comme véhicule des échanges de la communauté et la langue comme objet d'étude et comme moyen d'étude des objets du monde dans leur rapport à la culture (dans le sens étroit du terme, c'est-à-dire comme superstructure conceptuelle, scientifique et artistique). L'appropriation, personnelle, se fait à travers les outils sociaux.

Nous soulignons ici la similitude que l'on peut signaler entre la césure que le CECR indique au passage du niveau B au C de l'apprentissage des langues et cette zone « invisible » que définit Collet dans le processus de changement d'échelle entre un niveau de connaissance et un nouveau niveau de connaissance.

Il nous faut, en conclusion, intégrer la LM dans l'enseignement et l'apprentissage de la LE comme outil de désignation des savoirs d'expérience à traiter et comme objet par rapport auquel, dans le rapport à l'expérience, la LE se construit tout en s'en séparant.

4.9 Impact possible de la recherche en didactique de LE

La recherche de G. Collet nous paraît essentielle car elle permet de faire le lien, à travers les sujets individuels associés à l'espèce par les structures langagières,

entre les savoirs sociaux que sont les savoirs scientifiques imposés par l'institution,

et la capacité de représentation particulière de ces savoirs, au contact des psychismes particuliers et au moyen de la langue personnelle du quotidien,

permettant un nouveau positionnement personnel par rapport à ces savoirs sociaux.

²¹⁹ Ibidem, p.8. Cette citation met en lumière ce que LETRAS essaye de traiter à travers le concept d' « *orientation* » dans l'Espace/Temps du corps, donc de l'expérience du monde et de la langue, et le concept de « *sens* » qui nous semble, dans le savoir quotidien, analogique à l'expérience de vie.

Cela a pour conséquence l'intégration de l'individu dans la collectivité connaissante. L'ouverture didactique sur les compétences et les savoirs d'expérience est indispensable. Le rapport à établir entre la langue naturelle de chacun et les savoirs sociaux est au cœur de la didactique de toute discipline.

Constater le lien

entre les dimensions individuelles relevant de l'appartenance à l'espèce dans ses rapports quotidiens au monde (donc participant de l'ordre de l'universel humain) et

les dimensions collectives relevant de l'espèce inscrite dans sa propre production culturelle, production qui constitue elle-même un des principaux facteurs d'évolution des individus dans et des collectivités qu'ils organisent,

est, à notre avis, la colonne vertébrale de la didactique. Nous rejoignons là, à nouveau, et par l'usage spécifique de la langue et son étude dans une situation didactique, une des dimensions de l'ordre anthroposociologique en lien avec la linguistique.

Cela nous éclaire, en matière langue, afin de séparer le rapport entre

langue maternelle, raisonnement et construction de concepts, et

langue maternelle et acquisition d'une LE comme nouvelle modalité d'expression de concepts acquis.

Le travail n'est pas le même.

Ce qui ressort du travail de G. Collet, c'est que les dimensions que nous voyions séparées au début de notre recherche s'entrecroisent, produisant à partir de leur rencontre, en grande partie « invisible », des effets qui sont précieux pour la recherche didactique en LE.

4.10 Synthèse du rapport avec la LE: la LM comme base de référence expérientielle pour la construction des outils d'apprentissage de la LE

Nous allons exploiter les deux dimensions fondamentales qui se font jour dans le travail de G. Collet pour éclairer notre conception du rapport cognitif qui relie LM et LE.

- La première, et la plus évidente, est la valeur de « base » de la langue quotidienne à toute élaboration de raisonnement et démarche de conceptualisation du rapport au monde physique. - La deuxième, plus subtile, mais centrale pour LETRAS, est que « l'exploration et la structuration du monde physique s'appuient sur les structures inscrites dans les mots de la langue ». Nous mettons au centre du dispositif l'importance de la dimension physique de l'espace/temps; cela implique une conception de la langue (au moins dans sa dimension de savoir quotidien, mais la question peut être posée pour l'abstraction...) considérée comme une organisation analogique à l'expérience de l'espace/temps dont notre corps, donc notre esprit, dispose. Ainsi, les mots de la langue structurent à leur tour les dimensions physiques dans lesquelles nous vivons et dans lesquelles nous inscrivons nos actions. Rien ne serait possible sans ce rapport entre matière et esprit. Rien ne serait possible à l'esprit, donc au langage et aux langues, sans l'information donnée par le corps sur ses *contextes*²²⁰ et les rapports

²²⁰ Tout contexte est d'abord un espace/temps avant qu'on ajoute les plus values apportées par les dimensions

nécessairement *orientés* des objets en présence.

Nous montrerons dans la partie présentant LETRAS comment nous donnons au système prépositionnel et adverbial de *lieu* et, par métaphore, de *temps*, la responsabilité d'établir analogiquement à l'expérience exprimée dans la LM, la base de toute démarche stratégique permettant toutes les figures géométriques de la communication réelle ou virtuelle. Nous parlerons d'*orientation* de l'expérience corporelle, à l'origine de la représentation de l'*orientation* des objets mentaux les uns par rapport aux autres. C'est dans ce rapport géométrique au monde matériel et à celui des idées ou des représentations que nous pensons que le *sens* se construit. Nous verrons comment si nous disposons des « briques » de base de la LE dans la désignation de l'espace/temps, l'utilisation que peut en faire l'individu est libre et autonome. Cela suppose qu'il ait appris à utiliser une *stratégie de la construction du sens* en fonction des objets de la langue et de ce qu'ils signifient du rapport que chacun établit avec le *monde*, autrement dit avec *l'espace/temps*.

La thématique culturelle de la LE se greffera simultanément à cet apprentissage à travers l'usage des mots organisant les rapports d'expérience, car les *points de vue* qui traitent d'une même réalité se révéleront différents dans l'articulation linguistique, même pour les situations que l'on pourrait croire identiques en vertu de l'expérience qu'on en a.

5. APPROCHE ANTHROPOLOGIQUE DE LA DIDACTIQUE DE LE: UNE POSSIBILITE DE COHESION ENTRE DIMENSIONS NATURELLES ET DIMENSIONS CULTURELLES

5.1 Anthropologie : concept de « fécondation »

L'étymologie d'« anthropologie » est la notion de fécondation :

- *andro* signifie homme dans le sens de guerrier
- *theros* signifie sperme (expliquant la présence du « *th* » absent du radical *andr*)
- *opos* signifie voir.

La définition que les J. Lévine et M. Develay²²¹ nous donnent de l'anthropologie est la suivante : c'est « une science s'intéressant aux conditions qui ont permis, qui permettent et qui permettront à l'homme de féconder (de créer) de l'humain. L'anthropologie est présentée, donc, comme l'étude de ce que l'homme aménage pour favoriser son propre destin humain. » Nous sommes au cœur de la préoccupation didactique quel que soit le contexte de formation.

Les auteurs font référence à E. Kant dans son approche d'anthropologie pragmatique. Le philosophe propose une doctrine de la connaissance de l'homme systématiquement traitée (anthropologie) qui

²²¹ anthroposociales (cultures, psychologies, événements, etc.).
J. LÉVINE et M. DEVELAY : *Pour une anthropologie des savoirs scolaires : de la désappartenance à la réappartenance*. ESF Coll. Pratiques et enjeux pédagogiques. Issy- les-Moulineaux, 2003.

peut l'être du point de vue physiologique ou pragmatique. « La connaissance physiologique de l'homme tend à l'exploration de ce que la nature fait de l'homme ; la connaissance pragmatique de ce que l'homme, en tant qu'être de libre activité, fait ou peut et doit faire de lui-même. » (Kant, 1991, p.11).

Vaste et nécessaire ambition. Car « elle donne comme finalité à l'homme l'intelligibilité de la condition humaine. Elle le met en position de débiteur par rapport à lui-même. Elle l'enracine dans la conviction qu'il est en dette d'alliance envers l'humanité, qu'il est concerné au plus haut point par le cheminement de l'espèce, quelles que soient les aventures du moment où elle est engagée et qu'il doit donc contribuer, de sa place singulière, à la réussite de l'entreprise collective. Tout en se rendant attentif à la difficulté de préciser quand commence « l'humain », tant de crimes ayant été produits en son nom, l'anthropologue, comme Diogène, sa lampe allumée en plein jour, est à la recherche de l'homme vrai, aussi illusoire que soit cette ambition.²²²»

5.2 Utilité de rendre explicite la référence anthropologique en LE

Nous avons parlé de la nécessité de mettre en place un « affect » puissant dès le premier contact. Le passage que nous citons nous semble donner non seulement le sens dans lequel la « rencontre » entre enseignant et apprenants doit se faire, mais aussi celle entre la discipline *langue*, objet anthropologique par excellence, et les *êtres humains* apprenants qui devront s'en approprier par des moyens qui sont différents de ceux qui permettent à tous les êtres humains d'acquérir leur langue naturelle. Il doit être explicite que l'entreprise est associée à notre espèce, donc « naturelle », mais qu'elle devra être acquise par d'autres moyens cognitifs que ceux mis en place pour la LM. La difficulté sera de créer les outils physiologiques et cognitifs qui autoriseront l'aventure. C'est dans un contexte construisant la « réappartenance » à l'espèce que les expériences sur soi pourront être menées.

5.2.1 Les concepts de « désappartenance » et « réappartenance »

La « désappartenance » est le résultat d'une école trop coupée de ce qui devrait constituer sa mission essentielle. Cette coupure est due selon les auteurs à une conception médiocre et peu exigeante, « très éloignée de ce qu'on a le droit d'attendre d'un lien à valeur anthropologique²²³».

Nous pouvons mettre cela en relation avec l'ambition de J. Vial du lien entre « civilisation » et « école ». Nous pouvons aussi observer dans cette description une non rencontre entre la « vie » et l'institution qui semble ne privilégier qu'une cohésion interne sans cohérence externe, c'est-à-dire une linéarité de sa programmation sans lien avec la complexité de la vie.

Parler de « réappartenance » exprime l'espoir que la coupure n'est pas irrémédiable. C'est en esquissant ce que pourrait être une professionnalité enseignante « prenant appui sur une anthropologie conquérante » que les auteurs entament leur propos. La valeur didactique ne peut, en effet, qu'être

²²² Ibidem, p.11

²²³ Ibidem, p.9

reliée à la formation professionnelle de l'enseignant. Elle doit mettre en exergue le lien entre la personne (quel que soit son rôle), son espèce et les créations de cette dernière. Cette « densité » professionnelle doit être celle qui se substitue dans la situation didactique à l'institution, perçue comme lieu physique et symbolique de cette situation, matérialisant les rapports aux savoirs et aux exigences des décideurs. Nous avons présenté la nécessité de construction de la situation didactique comme lien entre l'institutionnel et l'apprentissage. Lévine et Dévelay en développent la thèse.

5.3 Les liens entre les savoirs et la condition humaine: à *fortiori* entre langue et humain

Dans une perspective d'anthropologie du savoir institutionnel (les auteurs parlent du « savoir scolaire»), il s'agit d'instituer l'apprenant en humain capable à son tour de créer l'humain. « Elle assigne à l'élève un statut plus vaste que celui qui lui est dévolu actuellement puisqu'elle voit en lui, tout à la fois, un héritier, un continuateur et un contributeur de la marche du monde. » Ce discours nous semble devoir être mis en œuvre avec des adultes qui, peut-être mieux que les enfants, en tout cas avec moins de moyens à mettre en œuvre, peuvent comprendre cette nécessité de *s'enfanter soi-même* dans une perspective de lien avec la communauté humaine historique et contemporaine. Michel Foucauld, rejoignant la vision proposée par J. Vial²²⁴, J. Lévine et M. Dévelay, nous dit que « l'homme naît au milieu des savoirs ». La didactique doit explicitement faire le lien entre ces savoirs et les individus.

Lévine et Dévelay écrivent que « nous considérons que l'élève s'ouvre au plaisir d'apprendre chaque fois qu'il va à la rencontre d'un supposé savoir qu'il situe dans l'inconnu des secrets construits par tous ceux qui l'ont précédé et chaque fois qu'il a le sentiment de participer de plain-pied au savoir en gestation, d'être inscrit au club de ceux qui se confrontent aux problèmes majeurs de l'évolution des sciences et de la société. L'enjeu et l'intentionnalité d'une école soucieuse d'anthropologie, désireuse de se donner une valeur anthropologique, deviennent dans cette optique, l'art de bien faire grandir l'enfant en se gardant de séparer le faire grandir de l'enfant du faire grandir de l'espèce.²²⁵ » La situation n'est pas différente en formation d'adultes. C'est dans ce sens que nous avons parlé de « mini aventure » et de l'entreprise que suppose en langue le travail sur le « mystère de soi ».

5.4 Valeur rituelle de l'enseignement/apprentissage: la dimension initiatique

Dans cette perspective la didactique des LE nous semble être le terrain le plus adéquat pour un tel éclairage : la différence entre la langue culture maternelle et la langue culture étrangère fait expérimenter à tout apprenant que le praticien aura pu aider à se positionner, la valeur anthropologique du savoir langue et des autres savoirs dont les langues sont les médias. Simultanément, la valeur de ritualisation de l'enseignement/apprentissage peut prendre place, donnant à la situation didactique sa véritable dimension, à la fois vitale, donc ouverte, et stratégique, donc soumise à contraintes partagées

²²⁴ VIAL, J., *Histoire de l'Education*, PUF, Paris : 1998, 127p.

²²⁵ Ibidem, p.11

par tous.

Ce rapport aux savoirs est d'autant plus justifié que le lien qui est fait entre la langue et la culture est immédiat. C'est relier l'apprenant avec une humanité semblable et différente qui prend racine dans une histoire et un rapport au monde différents. La langue et la culture doivent être présentées comme une autre « thèse » sur le monde, une autre vision, d'autres valeurs. Cette différence peut être partagée et comprise par l'intermédiaire de l'acquisition de la langue. Elle est un facteur de l'enrichissement personnel. L'utilisation différente du corps (appareil phonatoire, muscles de la poitrine, du cou et du visage) peut être vécue comme une régression en même temps que comme une expérimentation de soi dans l'exercice conscient de ses capacités en tant qu'appartenant à une espèce douée de langage, différencié en différentes langues. La régression peut être l'occasion de ressentir la diversité des rapports au monde, à travers le corps et l'esprit, leur justesse, en fonction des lieux où les constructions culturelles se sont faites. Peut-être le paramètre affectif dans le choix d'une langue participe-t-il de la représentation que l'on a de l'épopée d'un groupe humain²²⁶ particulier. Il apparaît moulé dans sa culture en devenir à travers les âges et bâtisseur de ses rapports au monde matérialisés par les aménagements de l'espace, les images de vie où les couleurs, les odeurs, les saveurs ou les bruits sont autant de facettes de *notre* Terre. On touche aux mystères de notre vie et des caractéristiques de notre espèce dont la langue est la marque la plus distinctive.

5.4.1 Le problème des origines et le lien avec soi

Les questions nécessaires à formuler doivent poser le problème des origines :

qu'est-ce qui a motivé l'humanité à créer des savoirs ?

qu'est-ce que le langage ?

quel est le mystère de l'apparition des langues, de leurs ressemblances et de leurs différences ?

quelles hypothèses pouvons-nous formuler quant

à leur développement et à leur organisation,

au lien entre la possibilité de parler, la position laryngée, la bipédie et le rapport au symbolique,

à leur capacité à changer l'environnement dans la dialogie permanente entre connaissance et action ?

Faire ressentir le lien fondamental entre la langue et nous à travers notre corps, faire éprouver l'émotion que l'on a à produire des sons nouveaux qui agissent sur le monde sans changer la perception que nous avons de ce dernier, passer petit à petit de l'opacité sonore, de la structure de surface, à la transparence du sens, à l'atteinte de l'objet désigné, à la mise en rapport... On ne peut occulter l'immédiateté de la lutte pour la survie²²⁷ de l'espèce dans ces entreprises. Parallèlement à ce que nous pouvons dire du feu, de l'écriture, (plus tardivement de l'imprimerie ou de l'informatique, ce qui clarifie bien le propos en rapprochant nos révolutions créatrices de notre expérience), nous

²²⁶ Il s'agit du « groupe culturel » identifié comme tel à travers le passage de ses générations.

²²⁷ Le danger peut prêter à sourire dans nos contextes mais les migrants et les réfugiés sont bien dans cette situation de survie

pouvons présenter la langue comme une invention technologique parmi les plus subtiles donnant la place la plus importante à la pensée spéculative. On découvre ainsi « la capacité à circuler dans la virtualité des projets et ajouter au réel naturel un deuxième réel dont il (l'homme) est l'auteur.²²⁸ »

Le premier des conseils est la sensibilisation aux mystères et le second est l'encouragement à la curiosité pour les mystères, tant au fonctionnement de la nature que du psychisme. Nous retrouvons là le concept d'initiation ou de voyage initiatique proposé par M. Serres ou J. Guenon. Il faut redonner au mot « apprendre » le sens fort qui s'est perdu. Apprendre nous permet d'acquérir des outils pour lutter contre l'adversité et rendre la vie mieux vivable. Dans le passé l'apprentissage se faisait dans la proximité avec les métiers ; ce rapport direct de l'apprenti à son savoir était l'école et continue de l'être sous d'autres latitudes que les nôtres. Aujourd'hui, parler d'autres langues que la LM est l'outil indispensable « à la vie mieux vivable » dans un environnement globalisé.

5.5 Didactique de LE: le paradigme anthropologique au service d'une « hyper socialisation » à travers la notion philosophique de « sujet »

Le retour à soi ne doit pas nous faire oublier que la langue est, dans une perspective synchronique, l'outil social par excellence. La LM est au cœur de son contexte social et culturel dans l'institution. Elle est le point central d'arrimage de tout enseignement/apprentissage²²⁸. L'apprentissage de la LE ne peut se construire que dans son rapport à la LM²²⁹, dont les modalités sont à la fois semblables et différentes de celles de cette dernière. Les dimensions anthropologiques rejoignent ici les dimensions sociologiques:

- l'utilisation de la voix et des organes intervenant dans la réalisation de la LM
- pour produire des signes sonores différents
- organisés dans le but de communiquer
- ce que le locuteur communiquerait dans sa LM

tout en changeant

- les modalités de réalisation, qui sont différentes :
- pour la prononciation
- la prosodie
- les thématiques, qui peuvent être nouvelles
- les contenus sémantiques, modifiés.

Ces derniers points peuvent être la référence à une autre réalité sociale et culturelle, hors contexte, tout en étant situées dans un contexte inchangé et simultanément produites par un même locuteur. Pour relier ces différences, nous avons besoin de repartir du terrain, c'est-à-dire de l'individu ou sujet apprenant. Il faut donc introduire la notion philosophique de sujet, sujet connaissant et apprenant en l'occurrence. Il est le seul à pouvoir orchestrer, en fonction de lui-même, tous ou nombre de

²²⁸ Ibidem, p.12

²²⁹ Les auteurs du 17^{ème} siècle, à l'origine de la tradition didactique de l'Espagnol dans notre pays, ont travaillé sur ce lien central dans l'apprentissage d'une LE.

paramètres, dans le but de gouverner son apprentissage et construire ses acquis, balancé (et unifié) entre sa nature et sa culture. Il est l'être singulier, en rapport avec l'enseignant et son enseignement d'un savoir, pour qui l'effort à fournir doit le mener

- de sa dimension personnelle
- par l'intermédiaire de son corps,
- de ses aptitudes
- et de ses connaissances

à participer à une dimension collective dans laquelle le but visé est l'activité communicative. Nous voyons ainsi comment il est intégré

- à partir de ses capacités cognitives,
 - dans un rapport social interpersonnel et interculturel,
 - qui s'inscrit dans une dimension sociale plus vaste : l'institution,
 - tout en développant une capacité de communication qui lui permet d'élargir ses pratiques au-delà de son contexte naturel et culturel,
 - l'intégrant (relativement ?) de fait, quand le processus est abouti, dans une nouvelle altérité sociale.

Ces nouveaux rapports à la représentation des « autres » (à ceux qui sont linguistiquement et culturellement différents) et à leur langue culture, nous semble pouvoir être nommé un rapport d'hyper socialisation²³⁰. La construction de ce rapport est un des objets essentiels de l'action didactique d'une LE et une des ses grandes difficultés. Nous voyons d'emblée que favoriser l'apprentissage individuel d'une LE est donner les moyens à l'individu de s'intégrer dans une communauté humaine élargie, dans un nouveau rapport à un autre lieu social et mental, même si ce dernier peut rester virtuel. Cela revient à traiter de façon productive les paradoxes signalés. Ces derniers présentent des ordres de grandeur différents en mettant dans une relation de simultanéité diverses dimensions apparemment non reliées mais constitutives des situations didactiques. Ils s'intègrent dans un contexte humain, dans une temporalité humaine, et dans les interactions qui y prennent corps, contrairement aux paradoxes de la logique formelle.

6. LA NOTION DE « SUJET » COMME OUTIL DE LA CONSTRUCTION DE L'INDIVIDU DANS LE GROUPE ET

²³⁰ Une telle démarche ne paraît pas nécessaire à nombre d'apprenants pour qui, pour des raisons socioéconomiques et culturelles, elle semble inutile. La globalisation et le marché du travail aujourd'hui vont à l'encontre de cette croyance. Parce qu'apprendre une LE peut devenir une nécessité pour des catégories de population qui antérieurement n'auraient pas reconnu l'utilité de cette démarche, le choix de la langue se fera en fonction de critères réputés pragmatiques : ceux de la hiérarchie des langues cultures en fonction des représentations socioéconomiques serviront de repère. Ce choix peut être contraire à ce que serait un choix personnel spontané. C'est là peut-être un élément à étudier par rapport au taux d'échec enregistré dans l'apprentissage de la « première langue » proposée par l'Institution, dont les critères de choix peuvent être sociologiquement incompatibles avec la réalité des sensibilités en présence. Ce qui nous semble important c'est que l'apprenant ait accès à une autre langue que la sienne, quelle qu'elle soit. Toute autre langue pourra être apprise ensuite avec moins de résistance, car le rapport à l'altérité culturelle aura été mis en place.

COMME PRINCIPE D'AUTONOMIE

6.1 Définition anthropologique de la notion de sujet

Le sujet est pour l'anthropologue l'individu qui s'instaure parent de soi-même, donc préoccupé par la gestion de sa filiation, de sa territorialisation, de sa trajectoire de vie ; un individu est divisé, notamment entre son ça, son Moi, son surmoi ; sa première difficulté est la gestion de sa division. Un individu doit être capable de reconnaître que l'autre est une personne préoccupée, elle aussi, par sa gestion. Voilà qui rentre totalement dans une visée de didactique pour adultes. Trois types d'individus nous sont proposés dans le cadre institutionnel :

- ceux qui sont indisponibles parce que trop envahis par des problèmes non résolus de filiation et de territorialisation
- ceux qui ne parviennent que trop partiellement à mettre leurs conflits à l'écart
- ceux qui établissent des frontières suffisamment solides entre leur vie scolaire et leur vie personnelle. Nous savons combien dans l'apprentissage des langues ces facteurs jouent à plein. Les auteurs proposent de travailler sur « l'alliance cognitive », afin de favoriser la dynamique de la progrédience, qui peut s'articuler avec le plaisir de penser, d'exprimer sa pensée, de lire la pensée des autres, d'écrire ou de figurer ce que l'on pense. Cela implique une redéfinition de la problématique de la culture, dimension que nous développerons en donnant toute sa valeur unique au sujet dans une interculturalité de fait²³¹.

A contrario, le concept de déliaison nous semble intéressant pour comprendre la non rencontre didactique. Elle peut se donner

entre un cognitif trop dépersonnalisé et le besoin de mordre au réel,

entre les apprenants eux-mêmes qui se répartissent en catégories hétérogènes,

entre les maîtres voulant la combattre et ceux qui s'y résignent,

entre les maîtres qui ont besoin d'être reconnus à leur juste valeur et la froideur d'une énorme machine bureaucratique anachronique,

entre la formation actuelle des maîtres et la formation qui serait nécessaire pour faire face aux problèmes réels et urgents qui interpellent le terrain²³².

La résignation ainsi que l'accoutumance contribue à la « désappartenance généralisée » qui peut

²³¹ L'*Inventaire des Styles d'Apprentissage* (LSI) proposé par KOLB, a donné lieu à un nombre important de recherches et de critiques. Nous traduisons le rappel que María Luisa VILLANUEVA fait, p 49, dans « Estilos cognitivos y estilos de aprendizaje. Autonomía y aprendizaje de lenguas. In *Los estilos de aprendizaje de lenguas*. M.L. VILLANUEVA, I. NAVARRO (Eds.) Col·lecció Summa. Filologia/6. Castelló de la Plana. Universitat Jaume 1997 : « Bien que des tendances individuelles à déployer certaines stratégies semblent exister, on doit éviter de poser le problème en attribuant une bonne fois pour toutes un style d'apprentissage à un étudiant déterminé. Contrairement à cela, la recherche empirique a montré qu'un même individu peut appliquer différentes stratégies, appartenant théoriquement à différents styles d'apprentissage, s'il se voit confronté à des devoirs ou à des expériences de différente nature. »

²³² Ibidem, p.19

donner un sentiment de dévalorisation, de non-dialogue, de « désaffiliation ». C'est une situation d'« anti-anthropologie ». Les auteurs soulignent le problème de l'hétérogénéité qui participe puissamment, tant qu'il ne sera pas résolu, au sentiment d'impuissance que ressentent tous les acteurs du système scolaire, et nous pourrions ajouter : du projet didactique.

En traitant de la contextualisation sociale les auteurs écrivent que « [la] recherche didactique se voit ainsi confrontée à la complexité des visées et des enjeux socioéducatifs, sur les plans anthropologique, épistémologique et éthique²³³ ».

6.2 Le « sujet » comme cause, moyen et but didactique

En soulignant les divers paradoxes que représente une telle entreprise, balançant entre l'individuel et le social, le naturel et le culturel, le semblable et le dissemblable, il nous faudra rendre centrale la notion philosophique de sujet comme dénominateur commun décideur des combinaisons possibles entre les différents référents. Il s'agit par conséquent de mettre en place une didactique nécessairement construite sur des moyens permettant de favoriser l'autonomie des apprenants dans le respect des différences entre personnes. Lorsque la majorité des éléments d'une situation est soit variable soit inconnue, la seule possibilité d'accompagner cette situation est la capacité qu'a chaque acteur en présence de s'adapter avec créativité à la circonstance en devenir. Il nous semble que réunir la dimension anthroposociologique avec la dimension didactique passe par des moyens conceptuels qui relèvent du paradigme du « sujet » qui est pour nous un médiateur pouvant faciliter le passage de l'éclairage collectif à l'individuel. Nous avons mis en place l'appartenance anthropologique, dans laquelle nous pouvons mettre en relation les organisations psychiques et sociales traversant l'individu intégré dans le devenir historique de son espèce ; c'est à travers la reconnaissance de cet enracinement dans la dimension collective que l'on peut proposer à l'apprenant de devenir un acteur à part entière de son devenir et du devenir de son groupe. La seconde est philosophique, nous permettant de penser le sujet dans ses rapports particuliers aux dimensions cognitives et culturelles communes. Il nous permet de favoriser la construction du sens que le sujet lui-même peut se donner à travers les représentations qu'il se fait de sa valeur comme individu appartenant à une société particulière de la civilisation humaine.

6.2.1 La notion de sujet comme dénominateur commun théorique

Le sujet doit devenir le point de convergence des divers niveaux de discours et cette dimension doit être intégrée à la réflexion. La dimension particulière qu'est le savoir langue, dont l'enseignement/apprentissage se développe dans une temporalité radicalement différente de celle des autres savoirs, (en temps réel et toujours en lien avec un (inter) locuteur, soit un autre sujet apprenant), doit nous aider à créer des convergences. Le caractère collectif de la langue ne peut se manifester que

²³³ DEVELAY, 1997, p.65.

lorsqu'elle est portée par un locuteur particulier inséré dans le groupe. Si la « situation didactique » est, nécessairement, une situation en contexte réel, avec tous ses « avatars » alors nous devons ramener les diverses dimensions de la réflexion à se rencontrer dans ce que nous appellerons le « paradoxe vécu » par les acteurs de la situation didactique en LE. La notion de sujet, au niveau de la réflexion théorique, peut nous permettre de réduire la diversité des événements perçus au niveau empirique. Elle permet aussi de faire l'économie d'une prise en charge trop lourde des différences interculturelles dans le groupe. Une fois mis en place, le « sujet » a toute liberté d'expression avec ses caractéristiques particulières. La « liberté radicale » de l'apprenant locuteur de LE doit être posée comme principe d'expérimentation de tous les possibles, en intégrant la notion de « valeurs différentes » comme inhérente au sujet. Nous devons réfléchir dans le but de re-liaison les différents axes de pensée qui aident à re-connaître les situations à la fois globales et particulières, afin de mettre, à la fois en relation et en lumière, les dynamiques qui favoriseront l'émergence de la situation didactique. Nous nous donnons ainsi les moyens de dépasser les oppositions traditionnelles qui ont nourri la pensée occidentale, et qui continuent de la nourrir, telles que

nature / culture

individu / société

action / connaissance

affect / pensée

sentiment / raison²³⁴, de la même manière qu'en physique, l'opposition particule / onde n'est pas pertinente : elle dépend de l'échelle à laquelle on choisit d'observer la matière²³⁵.

6.3 Comment éviter la fossilisation des savoirs

« Nous ne pouvons plus laisser croire qu'une présentation abstraite, où le mot occulte des choses vivantes et des êtres en chair et en os, peut se suffire à elle-même sans avoir à restituer les mouvements émotionnels, les étonnements, les démarches, tantôt conquérantes, tantôt dépressives, qui ont fait vibrer les découvreurs. Il ne saurait y avoir de pédagogie des disciplines qui ne transporte dans le champ scolaire, sur le mode d'un puissant retour aux sources, la vitalité et les émotions qui ont accompagné la plupart des grandes découvertes. Dans l'optique anthropologique, on peut imaginer des programmes qui feraient obligation non seulement de faire intensément revivre des moments clés de l'odyssée de l'espèce – mais aussi de consacrer systématiquement, au moins un quart d'heure par semaine, à tenir les enfants au courant des toutes dernières découvertes qui se font dans le monde en matière de médecine, d'aviation, d'architecture... pour qu'ils se sentent engagés dans le formidable élan de ceux qui s'investissent dans la lutte pour la survie et l'amélioration de l'espèce. Car cela n'est

²³⁴ Nous verrons comment B. SPINOZA avait réduit cette opposition sans le succès connu par la disjonction cartésienne.

²³⁵ Le malheureux chat du physicien Erwin SCHRÖDINGER (1926) en est l'exemple le plus amusant.

pas incompatible avec le fait d'apprendre les départements, les grandes dates de l'histoire, les éléments fondamentaux de la biologie, mais en est indissociable en tant que levier du désir d'apprendre.²³⁶»

Ce passage que nous citons intégralement s'applique particulièrement aux langues. Car pour créer la situation didactique il faut

« enraciner » les apprenants dans les réalités qui sont

celles de l'espèce douée de langage et de langue

celles de l'actualité des régions occupées par la langue culture cible;

les préparer à affronter des milieux futurs inconnus, tout en maintenant le lien avec la langue culture maternelle.

C'est dans la conservation de toute la valeur de la richesse culturelle propre, à titre physiologique et culturel, que le développement de l'altérité peut prendre place. A tout cela s'ajoute la valeur du développement des personnes, inscrivant toutes ces composantes dans une anthropologie de la formation que les auteurs cherchent à constituer. « Ce même enracinement de l'école dans la préhistoire, la protohistoire et l'histoire dans ce qu'elle a de plus actuel est nécessaire pour éclairer des points encore très obscurs sur la façon dont le savoir pénètre en nous.²³⁷» Nous pouvons dire que cet « enracinement » de la langue dans notre passé le plus lointain, les représentations que nous pouvons avoir des modalités de communication des Néanderthaliens disparus à l'avantage de nos ancêtres Sapiens sapiens qui furent leurs contemporains, donne une valeur à l'apprentissage qui met au second plan les réalités économiques, politiques et sociales qui établissent le plus souvent la hiérarchie entre les langues et les cultures, en maintenant les préjugés. Nous rappelons ici que Lévine et Dévelay, ainsi que Collet ou Guénon, parlent de la zone sombre qui caractérise les processus d'enseignement/apprentissage.

On pourrait comprendre ce qui vient d'être dit comme un versant plus pédagogique de la didactique. Nous montrerons comment le dispositif LETRAS intègre dans le traitement de la langue la thématique de l'espace/temps comme pilier anthropologique de la démarche didactique.

6.4 La constitution du groupe

La « classe » est une réalité administrative; elle est différente du groupe que l'action didactique doit constituer si l'on veut que l'apprentissage individuel se fasse, car il ne peut se faire que dans la dimension sociale. Nous ne pouvons faire l'économie de penser que le savoir a commencé par être groupal. « Lorsqu'on réfléchit à ce qui est la base de la pédagogie Freinet, notamment la notion de classe coopérative, ou de ce qui fonde la pédagogie institutionnelle, on voit que le Moi apprenant groupal, loin d'être négatif, est au contraire indispensable à l'amélioration du système scolaire. Dans l'un des chapitres essentiels de ce texte, nous verrons que l'école, pour devenir l'espace des

²³⁶ Ibidem, p.12-13

²³⁷ Ibidem, p.13

acquisitions cognitives intelligentes, a besoin que nous sachions distinguer dans le Moi groupal, le Moi groupal interne qui prend plaisir à intérioriser et représenter le groupe, le Moi groupal externe, qui prend plaisir à apporter au groupe le résultat de ses incursions, le Moi groupal archaïque qui a besoin de se sentir soutenu par des forces à valeur supra –parentales pour mieux mobiliser son effort pour apprendre.²³⁸»

Le débat sur le Moi identitaire par rapport au Moi cognitif doit aussi être posé. Le dispositif LETRAS essaie de traiter cette dimension en mettant au centre des références du groupe l'expérience physique et mentale de l'espace/temps. Cette référence, qui est posée comme étant le cœur de toute stratégie communicative, induit la différence entre le Moi cognitif et le Moi identitaire. La communauté de l'expérience invoquée oblige à l'objectivation de l'expérience subjective.

Conclusion

L'introduction de Jean Vial à l'*Histoire de l'Education* nous intéresse dans le sens où elle positionne tout acte d'éducation, et par extension, d'enseignement ou de formation, dans un contexte. Il ouvre son propos en élargissant la problématique de l'éducation bien au-delà de l'action des pédagogues et des parents pour y « intéresser la société tout entière : les philosophes (et d'une façon générale) les intellectuels, doivent, plus que tous autres, contribuer à la définition des valeurs dignes d'être enseignées, ce qui marque un secteur important des finalités scolaires ; les hommes politiques sont comptables des moyens offerts aux institutions d'éducation, comme ils le sont du bon fonctionnement de celles-ci²³⁹ ». La référence à l'économie et à l'entreprise prend aussi sa place dans le propos avant de conclure qu'« il n'est pas d'activité professionnelle, sociale, politique, morale, qui ne relève à quelque degré de l'action éducatrice ». (Les liens entre formation et société sont fondamentaux : cet élargissement concerne d'autant plus les LE qu'elles ont pour contenu les objets sociétaux. Elles s'inscrivent de fait dans une approche interculturelle.) Il poursuit : « L'école nourrit la civilisation avant qu'elle n'en procède. Il se peut même, signe de fécondité, qu'elle rende plus à son milieu qu'elle n'en a reçu, selon l'image de la semaille qui, donnant plus que le décuple, s'oppose au mythe industriel de la ferraille qui exige dix pour un. » Dans une perspective critique, il souligne l'universalité du « phénomène de routine » commun à toutes les écoles du monde et rappelle que « Tout se passe comme si l'histoire interne l'emportait sur la géographie ou, comme l'on dit « le diachronique l'emportait sur le synchronique²⁴⁰ » ; ce fait s'explique d'ailleurs logiquement : chaque enseignant résiste au changement parce que celui-ci entame en quelque sorte la valeur du capital d'idées que lui ont apportées sa formation initiale et son expérience personnelle. » Nous sommes là devant des différences d'échelle entre l'individuel et le collectif, le synchronique et le diachronique. En parlant de l'éducation « primitive » Vial souligne dans le premier chapitre, que « L'éducation

²³⁸ LEVINE et DEVELAY, Ibidem. p.13

²³⁹ VIAL, J., *Histoire de l'Education*, PUF, Paris : 1998, 127p. p.3.

²⁴⁰ Ces concepts sont par définition plastiques car ils ne désignent pas les mêmes échelles ou ordres de grandeur en fonction des contextes considérés.

n'apparaît que lorsque l'homme peut accéder à des activités gratuites et spécifiées : elle est une conquête tardive de l'humanité. Ces réserves faites, la fonction éducative est ce qui caractérise le mieux l'espèce humaine : le moyen de transmettre aux générations ultérieures les acquis du moment.²⁴¹» Son étude s'inscrit sur la longue période de l'histoire de l'éducation, en la reliant aux dimensions sociales et anthropologiques en fonction de l'échelle de temps considérée. Vial montre comment des éléments importants saisis dans toutes les strates d'une « civilisation » nourrissent l'institution dans ses dimensions construites et, paradoxalement, comment cette réduction et cette fragmentation donneront à la civilisation qui lui permet d'être, une dimension nouvelle plus large, comme l'image de la moisson et ses conséquences de croissance nous le suggère.

Ainsi, la différence doit être faite entre le vivant et le mécanique (semaille *versus* ferraille): la fragmentation que subit une LE en fonction d'une approche théorique, alors qu'elle part du vivant, se transforme à nouveau en dimension vivante quand elle est articulée et quand, une fois la prosodie affirmée, elle devient outil de communication car elle est parlée.

A la lumière des classifications proposées par Ember & Ember²⁴², nous sommes là dans une démarche dont les paradigmes relèvent de l'anthropologie sociale et culturelle, de l'ethnographie et de l'ethnohistoire.

7. LANGAGE, ANTHROPOLOGIE, PHILOSOPHIE ET DIDACTIQUE DE LE

Dans une didactique de langue nous partons de l'étant immense et vivant qu'est une langue culture, (marque d'une « civilisation » dirait Vial en lien avec la capacité de langage de l'espèce) auquel sera appliquée la méthode de réduction qui est exigée par la linéarité à laquelle l'Institution doit faire appel pour s'organiser²⁴³ et organiser ses enseignements.

La recherche didactique tient toute sa place dans ce paradoxe. Assouplir et élargir les moyens d'enseignement/apprentissage dans le but de respecter les différentes dimensions du savoir permet non seulement d'essayer de pérenniser les modalités sociales de transmission culturelle, de donner une unité de référence aux différentes générations en présence, mais aussi de prendre en compte la dimension anthropologique du langage dans son application à l'action didactique.

Il y a là une difficulté réelle. Comment organiser un savoir disciplinaire dont la dimension est à la fois anthropologique et sociale au cœur de l'institution ? Comment le fragmenter et comment sa

²⁴¹ Ibidem, p.5.

²⁴² EMBER, C.R. et EMBER, M. *Cultural Anthropology*. New Jersey, 2004.

²⁴³ La nouvelle organisation des enseignements/apprentissages des LE au Collège rompt enfin cette linéarité de parcours institutionnel en introduisant les « groupes de besoins » et en considérant les niveaux du CECR comme instruments d'évaluation des acquis à la fin des cycles scolaires. Le parcours de l'élève acquiert en souplesse et permet de ne pas accumuler les lacunes comme auparavant. C'est aussi la garantie théorique d'un niveau de connaissance de la langue plus objectivement évalué.

fragmentation peut-elle mener à une connaissance qui ne peut être manifeste que par une capacité autonome de communication, une fois la ré-union des parties réalisée? Comment passer du savoir collectif au savoir disciplinaire, du savoir disciplinaire à sa conceptualisation, et de cette dernière à la situation didactique dont le but premier est de faire naître chez l'apprenant la capacité d'utilisation du savoir collectif qu'est la langue culture? Comment naviguer entre observation, acquisition, conceptualisation, action, entre théorie et pratique, pratique et théorie?

L'approche sociologique qui caractérise la dimension générale de l'entreprise scolaire devra laisser la place à une approche anthropologique qui nous semble spécifique en langue culture, cette dernière nous menant à une approche philosophique qui nous permettra de réfléchir à l'échelle du sujet apprenant. C'est à travers ce classement que nous pourrions passer de la réalité d'un savoir collectif à la construction d'une capacité spécifique en traitant la dimension individuelle de l'apprentissage.

L'approche anthropologique explicite dans la situation didactique d'une LE nous semble essentielle afin de permettre aux apprenants de centrer leur apprentissage

non pas sur des contenus de connaissance

mais sur des modalités,

des comportements en lien,

non pas avec l'institution,

mais avec notre espèce.

Ces postures nouvelles face à un savoir existant doivent être aussi celles de l'enseignant et de toute personne entrant dans le procès didactique et se reliant aux caractéristiques de notre appartenance à l'espèce humaine. Ce rapport social et intime, rendu explicite et reconnu par le groupe, relève de l'acceptation nécessaire de la dimension individuelle participant de la dimension commune. La dimension philosophique, lien nécessaire avec la dimension sociale, de fondement du sujet comme acteur singulier de l'apprentissage, terminera la stratégie de construction de l'autonomie de l'apprenant dans une situation identifiée par le discours comme un effort de travail sur les caractéristiques inhérentes à l'humanité.

7.1 Nature des langues et classification anthropologique.

Ember & Ember proposent une classification de l'anthropologie qui nous intéresse particulièrement dans la mesure où elle présente le caractère double (ou « ambigu » pour certains auteurs) que présentent les langues. Ils nous disent que les langues sont à la fois des réalités appartenant aux domaines physiques et biologiques, inscrites dans l'évolution humaine et toujours actuelles. Elles sont aussi l'instrument de production et d'analyse des processus de pensée et d'action de nos sociétés. Les langues sont l'objet et l'instrument de nos recherches et productions. Elles sont, au sein de la classe, l'instrument et l'objet de l'enseignement/apprentissage. Cette analogie nous permet d'introduire une évidence toujours oubliée en cours de langue et qui nous oblige à repenser le rôle de l'institution et la

place que chaque acteur y occupe. Or, si l'anthropologie des débuts travaillait sur les groupes radicalement différents de ceux des observateurs, celle qui nous préoccupe doit être un éclairage sur tous les acteurs. Pour cela l'institution doit être replacée dans son lieu anthropologique et communiquée comme telle, changeant ainsi les rapports exclusivement sociologique et politique qui sont traditionnellement entretenus entre les entités associées à l'exercice du pouvoir par les États. Cette nouvelle mise en perspective pourrait permettre de faire l'économie du discours sociologique et psychologique en introduisant dans les représentations le lien que chacun entretient avec l'espèce et la tension historique de celle-ci, laissant pour un temps de côté toutes les valeurs particulières liées à la personne immergée dans sa culture.

7.2 LETRAS et le paradigme philosophique

Pourquoi associer un paradigme philosophique à un paradigme anthropologique pour traiter de l'enseignement/apprentissage d'une LE? Quels liens établir entre l'enseignement des langues²⁴⁴ et une approche philosophique ?

Nous avons montré comment l'approche anthropologique permettait de mettre en place le cadre de l'action didactique dans une perspective de réappartenance de l'individu au groupe et du groupe à l'espèce, cette dernière en lien *avec et au* monde.

Introduire une approche philosophique permet de considérer le problème qu'est l'individu singulier dans la situation didactique. Apprendre est un acte social, c'est-à-dire inscrit dans les rapports à l'intérieur de la collectivité ; l'individu doit y prendre « sa place » en fonction de son « style²⁴⁵ ». En rapport avec ce concept de « style d'apprentissage », nous pouvons reconnaître chez Spinoza une préoccupation semblable en écrivant : « (6) I. Mettre nos paroles à la portée du vulgaire et faire d'après sa manière de voir tout ce qui ne nous empêchera pas d'atteindre notre but : nous avons beaucoup à gagner avec lui pourvu qu'autant qu'il se pourra, nous déférions à sa manière de voir et nous trouverons ainsi des oreilles bien disposées à entendre la vérité.

[...] Pour cela, l'ordre tiré de la nature exige que je passe en revue tous les modes de perception dont j'ai usés jusqu'ici pour affirmer ou nier avec assurance, afin de choisir le meilleur et de commencer du même coup à connaître mes forces et ma nature que je désire porter à sa perfection. »

Deux raisons à cela :

la dimension éthique : elle nous demande de participer à la construction de notre devenir dans le projet d'être les artisans de notre propre concept : « on ne naît pas homme, on le devient » ; elle nous rappelle notre dette envers les générations antérieures et nos devoirs envers la nôtre et celles qui

²⁴⁴ Nous écrivons « langues » en pensant nécessairement « langues cultures » ; mais si nous écrivons « langues cultures » cela signifie que c'est le deuxième concept qui est mis en exergue.

²⁴⁵ Nous introduisons ici le concept de « style d'apprentissage » afin de situer notre propos d'emblée dans la perspective didactique. Cf. ouvrage de synthèse sur cette question : VILLANUEVA, M.L., NAVARRO, I. (Eds.) *Los estilos de aprendizaje de lenguas*. Universitat Jaume I, Col·lecció Summa. Filologia/6, Castelló de la Plana, 1997. 218p

suiront.

Parler d'éthique présuppose que nous ayons déjà conscience de nous-même. Aussi devons-nous réfléchir sur une dimension qui, avant de nous donner l'éthique, nous donne l'être. Il s'agit de :

la dimension subjective : comment un individu est-il au monde, comment établit-il son rapport avec le monde, comment est-il un sujet et, comment, *a fortiori*, est-il un apprenant , et, mieux encore, un sujet apprenant?

Ce point pose le problème de la confusion entre les affects et les capacités cognitives²⁴⁶ qui nous caractérisent : comment faire pour que les interférences entre ces diverses dimensions individuelles ne se fassent pas au détriment des capacités cognitives ? Nous avons déjà fait une proposition de « baisse du crible affectif » ; nous allons développer cela d'un point de vue différent.

7.3 La nécessité de l'approche philosophique

De l'avis d'Averroès, « [L'] acte de philosopher ne consiste en rien d'autre que dans l'examen rationnel des étants et dans le fait de réfléchir sur eux en tant qu'ils constituent la preuve de l'existence de l'Artisan.²⁴⁶ » Il rend ainsi toute sa légitimité à l'inquiétude intellectuelle et à la passion de la compréhension qui caractérise l'espèce en la libérant du joug dogmatique religieux sans nier la divinité²⁴⁷, marque nécessaire à la survie dans son époque. Questionnons donc les « étants » et réfléchissons sur eux.

7.3.1 Questionner les cultures

Si la fin de la phrase d'Averroès ne fait plus partie des préoccupations aujourd'hui, « l'examen rationnel des « étants » intéresse le chercheur et le praticien.

Que ce soit dans la durée de la réflexion ou dans la rapidité de l'interlocution, savoir se placer pour sortir des habitudes de pensée afin d'objectiver ce que nous vivons, en pensées ou en actes, relève d'une première phase méthodologique. Nous devons questionner nos cultures dans un effort constant d'« examen rationnel ».

L'immédiateté de la présence au monde et le sens habituellement accepté des choses qui nous entourent doivent être questionnés et mis en perspective car c'est ce recul, paradoxalement, qui permet la démarche constitutive du lien avec le monde et les autres. Notre époque ne nous oblige plus à faire le lien avec « l'Artisan », mais elle nous demande de refaire le lien avec nous-mêmes et nos

²⁴⁶ AVERROES (1126-1198), *Discours décisif*. p. 103.

²⁴⁷ La récupération d'ARISTOTE faite au bénéfice de l'Eglise par SAINT THOMAS D'AQUIN (1225-1274) n'autorise pas la même liberté puisque son effort s'attache à harmoniser l'autonomie de la nature et de la raison avec la foi.

contextes²⁴⁸. Elle demande de changer notre rapport au temps et à l'espace. C'est ce rapport consciemment établi entre l'espace et le temps qui permet d'objectiver le contexte en donnant l'opportunité à chacun de le comprendre et de le transformer. Le processus de recherche de la maîtrise de ce rapport est constitutif du sujet.

En classe de langue, nous devons faire le lien entre le sujet et
ce qu'est la langue par rapport à notre espèce,
ce qu'est la langue/culture par rapport aux contextes culturels singuliers des acteurs en présence et
ce qu'est la langue/culture par rapport à son contexte humain, économique et social,
ce que sont la langue/culture dans le contexte d'enseignement/apprentissage, ses moyens et ses buts.
Nous pensons que le travail de construction explicite du contexte d'apprentissage par rapport à ces différentes dimensions permet de mettre les affects et les représentations personnelles en perspective. Il ne les nie pas, mais il oblige tous les acteurs à prendre, comme référence, le contexte réel dans lequel ils se trouvent. Comment construire ce contexte ?

7.4 Langue/culture et contextes : les « boîtes es silènes ».

7.4.1 De quel contexte d'apprentissage parlons-nous ?

La sophistication de nos outils informatiques, de nos machines, la programmation de l'inscription de nos actes dans le temps, l'urbanisation, la robotique, etc., etc.... nous laisse-t-elle l'opportunité du lien avec un territoire non virtuel dans lequel l'enseignement/apprentissage peut prendre racine ?

La complication culturelle de nos rythmes de vie associée à nos modes de production nous laisse-t-elle le temps, simplement, de savoir qui nous sommes et où nous sommes ? *Ic et nunc*, cela veut-il encore dire quelque chose ? Or, c'est bien par le « ici et maintenant » que se définit le sujet dans la situation didactique.

7.4.2 Temps et durée

Il nous semble que le temps est à l'étendue spatiale ce que la durée²⁴⁹ est à l'étendue corporelle. La cohésion du sujet est le résultat du lien indéfectible entre corps et durée. Quel rapport établissons-nous avec la préoccupation didactique ?

²⁴⁸ La notion de contexte social doit être interrogée dans une société dans laquelle l'image omniprésente (en particulier celles fournies par la télévision) construit à tout instant des possibilités d'identification du sujet à des contextes virtuels. La lecture peut aussi fournir des contextes virtuels d'identification, mais la différence de l'effort cognitif est importante. Le lecteur est acteur, le spectateur ne l'est pas.

²⁴⁹ H. BERGSON nous apporte cette différenciation entre temps et durée dans le cadre de la réflexion sur la notion de sujet.

L'aliénation, mot à la mode au 20^{ème} siècle, est plus que jamais à l'ordre du jour dans l'institution scolaire et universitaire. Car, s'il s'agit de reconsidérer notre rapport au temps et à la durée²⁵⁰ dans un contexte donné, deux questions se posent.

La première concerne l'institution : en vertu de quels critères sont décidés les temps utiles à l'enseignement/apprentissage des disciplines?

La deuxième concerne l'entreprise didactique : si un temps nous est imparti pour un enseignement/apprentissage²⁵¹, comment user de ce temps pour en faire une durée productive pour tous les acteurs de la situation ?

C'est dans une perspective écologique (au sens de G. Bateson) que les questions doivent être traitées.

L'accumulation des informations, qui nous apparaît être un effet d'annonce, s'oppose à l'idéal des « têtes bien faites ». Si en didactique des langues nous ne nous donnons pas les moyens de construire à l'intérieur du temps institutionnel les durées nécessaires à la construction des savoirs individuels fondamentaux, le temps est perdu. En ce sens la notion de programme doit être questionnée à la lumière de l'opposition²⁵² temps/durée, de la même manière que nous avons opposé Moi identitaire et Moi cognitif auparavant.

Les programmes pléthoriques ne laissent pas de place à la réflexion et à l'assimilation, surtout quant on les situe dans une société où le temps extérieur à l'institution, à cause de son organisation générale, laisse peu de place à la maturation des apprentissages et à leur transformation en acquis personnels. Les différences sociales jouent leur rôle à plein dans un tel contexte et l'échec d'une majorité d'étudiants dans l'enseignement supérieur universitaire nous interpelle.

Cependant, réduire la quantité d'informations apportées par les programmes ne signifie pas renoncer à la complexité du traitement des matières conservées. Dans les matières scientifiques le concept de « transposition didactique » est une pierre angulaire du traitement disciplinaire. Nous interrogerons le bien fondé de ce concept dans le contexte de la didactique de LE.

Peu de temps nous est donné pour l'enseignement/apprentissage de l'espagnol dans notre contexte de non spécialistes. Aussi devons-nous nous atteler à voir comment nous pouvons transformer ce temps en durée productive.

Notre problème didactique, cristallisé à partir de la combinaison de la contrainte de temps, le besoin de pertinence par rapport aux sujets apprenants et la qualité de leurs acquis par rapport aux évaluations choisies, demande que nous réfléchissions sur la possibilité d'existence du sujet apprenant dans son rapport au temps de face à face, c'est-à-dire sur la notion de durée qui, associée à la réalité corporelle, constitue le sujet. Comment un temps collectif devient-il une durée individuelle ? Voilà ce que nous

²⁵⁰ Sans ce rapport, l'apprentissage est-il possible, à moins qu'une attitude magique...

²⁵¹ Pour ce qui nous concerne 24 heures de face à face pour des primo commençants et le choix d'évaluations européennes comme but du procès d'enseignement/apprentissage.

²⁵² Opposition ou antagonisme sont productifs dans le traitement des concepts et ne doivent pas être nécessairement réduits.

pensons être le nœud gordien de la situation didactique.

8. BENOÎT SPINOZA OU UNE CONCEPTION DE L' « ETANT »

8.1 La culture hispanique de B. Spinoza

B. Spinoza fait un certain nombre de propositions pour définir notre nature. Il n'y a sans doute pas de hasard culturel à ce choix pour une hispaniste. A cela s'ajoute l'intérêt que les neurosciences actuelles portent à sa compréhension de notre nature, savoir rendu accessible par le travail de A. Damasio, scientifique travaillant au États-Unis et disposant d'une culture lusitanienne.

Spinoza²⁵³ a d'abord parlé le portugais et l'espagnol ; il a une certaine connaissance de l'hébreu et de l'araméen : il sait le néerlandais mais c'est le latin qui devient pour lui la langue de communication scientifique. C'est un homme versé dans le domaine des études linguistiques et dans la réflexion grammaticale. Il s'intéresse à ce que nous appelons les « sciences du langage » : il écrit une grammaire de l'hébreu qui implique comparativement une réflexion sur le latin, traite de la rhétorique et de la théorie de l'interprétation.

Sa culture juive est constituée par ce qu'il considère être le « grand livre » : La Bible : il en possède une traduction espagnole.

Sa culture hispanique est vaste : dans sa bibliothèque les plus grandes œuvres se trouvent : Góngora, Quevedo, Gracián, Cervantès sont des auteurs qu'il connaît bien. Parmi les dictionnaires un seul est unilingue, c'est celui d'espagnol, ce qui laisse penser que c'est cette langue qui lui sert à déchiffrer les autres²⁵⁴.

On a pu montrer que le contexte baroque espagnol éclaire certaines dimensions de la pensée de Spinoza. Sa culture latine lui sert à trouver des exemples de réactions communes à la nature humaine.

Il dispose d'une importante culture historique et scientifique : il connaît les mathématiques et la physique et est au courant de la science de son temps. Il est avant tout spécialiste d'optique.

Les sciences médicales constituent une grande partie de sa bibliothèque et il fréquente nombre de médecins. Son but semble bien être celui de vouloir essayer de construire la spécificité du vivant.

Spinoza, linguiste averti, est conscient de la diversité et de l'unité qui caractérise notre espèce dans sa totalité et dans ses individus. Cette association de la diversité, qui implique le singulier, à l'unité, qui implique la collectivité, permet le lien à la réalité perçue et le travail de réflexion sur ce que le contenu

²⁵³ MOREAU, P-F., *Spinoza et le spinozisme*. Que sais-je PUF, Paris janvier 2003.

²⁵⁴ L'espagnol est langue de culture dominante à son époque et dans son contexte. Si l'Espagne est pour les Pays Bas « terre d'idolâtrie » elle n'en est pas moins référence culturelle. De plus certains exilés ont été persécutés au Portugal, l'Espagne n'est pas dans leur représentation une culture à bannir ; par contrecoup, la composante espagnole de la mémoire tend à être valorisée, sauf si l'actualité devient trop violente (publication du texte d'éloges sur le martyr de NUÑEZ BERNAL à Cordoue en 1655).

et la perception elle-même nous proposent à la réflexion. Descartes ne reconnaissait pas ce lien. Or, c'est la pensée de ce dernier qui structure en partie bon nombre de pratiques didactiques. La discipline de référence qu'est la linguistique, les liens de Chomsky et des générativistes à la pensée cartésienne, le critère positiviste de l'enseignement de la grammaire, pèsent de tout leur poids dans les pratiques didactiques.

La perspective holistique proposée par B. Spinoza nous semble convenir à la compréhension et au traitement du problème que suppose l'enseignement/apprentissage d'une langue dans un milieu institutionnel. Car peut-on envisager l'étude de l'enseignement/apprentissage d'une LE en dehors d'un contexte réunissant les diverses dimensions composant la complexité du vivant ?

8.2 Liens thématiques entre Spinoza et la didactique

Certains grands thèmes de l'œuvre de Spinoza peuvent être posés comme paradigmes à la recherche didactique. Le travail de P.F. Moreau (2003) et de F. Alquié²⁵⁵ (2003) nous ont aidés à les comprendre, les synthétiser et les utiliser.

8.2.1 Essais et erreurs : l'histoire humaine

La *méthode* de Spinoza (1632-1677) consiste à envisager l'évolution de l'histoire humaine par essais et erreurs qui sont à l'origine du perfectionnement progressif de l'entendement humain : l'homme a commencé avec ses instruments naturels (le corps et son usage gestuel) à fabriquer des instruments rudimentaires et les a peu à peu perfectionnés²⁵⁶ : il en est de même de la méthode et des idées vraies.

« L'entendement par sa force native se forme des instruments intellectuels, à l'aide desquels il acquiert d'autres forces, en vue d'autres productions intellectuelles, et grâce à elles d'autres instruments, c'est-à-dire le pouvoir de pousser plus loin l'investigation.²⁵⁷ ». Si nous appliquons le propos à la didactique des langues, nous avons là une description adéquate d'une partie du procès d'apprentissage théorique de la langue et de l'essai/erreur de l'outil dans le but de la communication.

Commentant ce passage, P-F. Moreau écrit : « La méthode consiste donc bien à amender, améliorer l'activité spontanée de l'entendement, et un exemple (qui vient de la tradition humaniste à travers Bacon) le fait comprendre : la même objection pourrait prétendre que, pour forger le fer, il faut des

²⁵⁵ ALQUIÉ, Ferdinand, *Leçons sur Spinoza. Nature et vérité dans la philosophie de Spinoza. Servitude et liberté selon Spinoza*. Editions de la Table Ronde : Paris, 2003, 415 p.

²⁵⁶ Nous ne pouvons que souligner le lien avec une conception constructiviste des savoirs.

²⁵⁷ SPINOZA, B. *Le traité de la réforme de l'entendement, ou TIE ou TRE*. §31. Traduction de P-F. MOREAU, Paris : PUF, 1999. Ch. APPUHN nous propose la traduction suivante du même passage : « De même l'entendement, avec sa puissance native, se façonne des instruments intellectuels par lesquels il accroît ses forces pour accomplir d'autres œuvres intellectuelles ; de ces dernières il tire d'autres instruments, c'est-à-dire le pouvoir de pousser plus loin sa recherche [...] p. 190 in SPINOZA. *Œuvres*. I. Traduction et notes par Charles APPUHN, Paris : Garnier-Flammarion, 1964, 443 p. SPINOZA. *Œuvres*. éd. publiée sous la direction de P-F. MOREAU, Paris, PUF, 1999, 861p.et <http://www.aspinoza.com>

outils, et pour forger les outils d'autres outils encore ; donc on n'a jamais pu commencer à forger ; en fait l'homme a commencé avec ses instruments naturels (le corps et son usage gestuel) à fabriquer des instruments rudimentaires, et les a peu à peu perfectionnés ; il en est de même de la méthode des idées vraies. »²⁵⁸

Nous pouvons ajouter qu'il en va de même en langue pour l'essai, l'erreur et la correction de l'erreur. Dans ce processus de mise en place de « la perception adéquate²⁵⁹ » de l'objet considéré se construit le sujet, actif, stratégique et responsable. De la même manière que chez Descartes, et dans une perspective développée dans un but différent chez Spinoza, la perception adéquate est le résultat de la pensée en rapport avec son objet²⁶⁰. *Cogito, ergo sum* est une vérité qui englobe le corps et l'esprit car « Je suis n'est pas la première vérité et n'est pas connu de soi en tant que je suis une chose composée d'un corps. » (Proposition n°3, p. 249.) Et le corps est mon premier outil de connaissance du monde. « Et le corps est sujet immédiat dans l'espace ». (Démonstration de la Proposition XVI, p.274.)

8.2.2 Corporéité et langue

« L'étendue est ce qui comprend trois dimensions ; mais nous n'entendons pas par étendue l'acte de s'étendre ou quoi que ce soit de différent de la quantité²⁶¹ ».

Nous retenons de cette première approche l'introduction du corps et de son usage gestuel comme élément servant de base à la construction progressive des savoirs. Cette référence est centrale car, de manière analogique, c'est à partir du corps et de son usage gestuel que la communication peut aussi se faire dans une langue que l'on ne connaît pas. L'étendue est le corollaire de la pensée.

S'interrogeant sur l'Écriture comme objet (donc associée au discours et à la parole, donc aux langues) Spinoza « construit une méthode d'interprétation, dont le premier point consiste à affirmer l'identité entre la démarche qui interprète la nature et celle qui interprète l'Écriture. Il n'y a pas de divergence de fond entre les sciences du sens et les sciences du monde physique.²⁶² »

En objectivant la LE, en reconnaissant le rôle du corps et les possibilités méthodologiques de traiter l'information qu'il donne au sujet pensant, il est possible d'utiliser les connaissances d'expérience de l'espace-temps dans l'enseignement/apprentissage des langues.

Ainsi, l'importance de la prise en compte du corps nous paraît plus pertinente encore quand nous revenons à ce qui a été exposé auparavant sur le lien entre

d'une part l'étendue qu'est le corps individuel et l'étendue qu'est l'espace dont il participe et dans

²⁵⁸ MOREAU, P-F. 2003, p. 51. ou SPINOZA, § 27 in APPUHN, Ch. 1964, p. 190.

²⁵⁹ SPINOZA, B. § 25, p. 189.

²⁶⁰ SPINOZA, B. *Les principes de la philosophie de Descartes démontrés selon la méthode géométrique*. Trad. Ch. APPUHN, 1964, Proposition I , II, II, IV et leur démonstration, p. 248-249.

²⁶¹ Ibidem, Partie II, Définition 1. p. 279.

²⁶² MOREAU, 2003, p.63.

lequel il s'inscrit et se déplace

d'autre part la dimension durée individuelle et la dimension temps (rythme nyctémère et élaboration des calendriers par la suite) dans laquelle elle s'inscrit.

Le corps/durée est notre moyen de contact avec l'espace/temps ; il est la manifestation concrète de notre être. Il est notre premier moyen de lecture du monde, moyen que le rapport au monde dans la construction de l'expérience modifie à tout instant.

En ce sens il nous semble, et là est une de nos hypothèses, qu'une langue, quelle qu'elle soit, ne peut faire l'économie de la dimension spatiotemporelle. Rien de nouveau à cela. Mais ce que nous proposons, afin de permettre la construction du savoir langue chez l'apprenant, c'est de travailler sur ce savoir de l'espace-temps qui est le sien, dans sa chair et dans son esprit, afin de l'amener à comprendre et utiliser les mécanismes de la LE pour dire ce savoir.

Peut-être cette construction de discours sur l'espace-temps traitée non pas par la grammaire mais par l'expérience que le corps en a, a-t-elle quelque chose à voir avec une « langue de choses » (Carnap, 1963) dans le sens où il s'agit de choses ou d'événements intersubjectivement observables et situés, encore et toujours, dans l'espace-temps.

Revenir à des sensations connues, les expérimenter (dans des exercices qui seront décrits par la suite), les associer par l'expérience à une nouvelle convention morphosyntaxique et lexicale ne peut se faire que par le corps et l'esprit associés.

D'autre part, de la même manière que l'être individuel s'inscrit dans l'espace-temps, l'être des langues ne peut s'inscrire ailleurs que dans l'espace-temps. Les objets constituant la langue occupent une place (dans la phrase et dans la représentation du monde qu'elle traite) et obéissent à une chronologie (dans le temps de parole et dans l'organisation logique du discours). L'organisation de ces objets linguistiques ne peut différer de l'organisation perçue des objets dans l'espace et de la chronologie de leur apparition au regard du sujet en fonction du déplacement de son corps.

On peut objecter que la phrase n'a pas la même organisation selon la langue considérée²⁶³ : mais la complexification construite historiquement ainsi que les dimensions prosodiques associées aux réalisations phonétiques, les intonations associées aux conceptions sociales et rituelles doivent jouer un rôle dans cette diversité. Quelle que soient les combinaisons, elles semblent introduire une différence hiérarchique²⁶⁴ qui peut donner plus d'informations sur une approche d'ordre culturel et contextuel que sur une différence de référence à d'autres paramètres que l'espace et la chronologie.

Si comme le dit Spinoza « Dieu est étendue », il nous faut à notre époque prendre en compte que le corps est une étendue dans l'étendue et revenir en classe de langue à une démarche matérialiste.

²⁶³ Nous faisons référence à la typologie des langues : SVO/OVS, SOV/VOS, OSV/VOS, en sachant qu'il n'y a pas de type pur. Cf. BANGE, P. et CAROL, R., GRIGGS, P. (coll.) *L'apprentissage d'une langue étrangère : cognition et interaction*. L'Harmattan : Paris, 2005, 248p. p.178 et suivantes.

²⁶⁴ Est-il plus important, selon les contextes, d'être en première position ou en dernière position dans la phrase ? Dans l'interaction langagière, toutes les figures peuvent s'observer, contrairement à l'écrit dont la linéarité rigidifie les formes.

Moreau écrit que « cela revient à revaloriser corps et étendue, en montrant leur autonomie, leur dynamisme et leur puissance propre.²⁶⁵

Le cours de langue, ainsi que le proposait R. Galisson (1981), doit intégrer cette dimension où corps et affects, perceptions, sensations et sentiments doivent être intégrés au processus institutionnel alors qu'ils n'y ont pas leur place dans la tradition cartésienne. L'approche anthropologique explicite le permet, favorisant une pratique dénuée de tout préjugé par rapport aux problèmes humains qui peuvent surgir et qui doivent être acceptés, interrogés et traités comme de nouvelles manifestations des potentialités de l'espèce à laquelle nous appartenons. L'approche philosophique confirme le lien mais va plus loin en travaillant sur la notion de sujet ; en faisant le détour réflexif sur le corps et la pensée, c'est le rapport au monde dans son objectivation qui fonde la puissance du sujet. L'enseignement/apprentissage se situe en ce lieu à la fois diachronique et synchronique où se croisent l'axe de l'aventure humaine et celui du sujet inscrit dans son contexte.

8.3 Empirisme et connaissance, organisation du langage et logique

Spinoza s'interroge sur ce que sont la « définition » et la « démonstration » dans la mise en place de la méthode²⁶⁶ de construction de l'intelligence de ce que nous sommes et de ce qui nous entoure.

La didactique s'interroge sur

la définition de ses outils et de

la capacité de démonstration de l'organisation de son savoir disciplinaire

dans la mise en place de la méthode de construction de l'intelligence de la langue

qui nous permet de traiter de ce que nous sommes et de ce qui nous entoure.

« Le but est de développer la puissance de l'entendement ; avoir des idées claires et distinctes, les enchaîner de façon que notre esprit, autant que faire se peut, reproduise l'enchaînement de la nature.²⁶⁷

Nous avons déjà souligné le caractère analogique de l'approche. Dans la perspective de la construction discursive, le philosophe propose un ordonnancement qui reprenne l'ordre naturel, c'est-à-dire celui de l'expérience.

Nous nous trouvons là dans un empirisme que l'histoire des idées a développé. Il est aussi une dimension qui définit, selon nous, la situation didactique en langues.

Locke²⁶⁸ (1632-1704) qui connaissait l'œuvre de Spinoza et qui avait correspondu avec lui considère au départ l'esprit humain comme une feuille blanche sur laquelle l'expérience seule permet d'inscrire des idées. Les concepts et les relations logiques qui les unissent seraient issus de l'expérience sensible.

²⁶⁵ MOREAU, P-F. 2003, p.107

²⁶⁶ SPINOZA, B. § 91-110.

²⁶⁷ MOREAU, P-F. 2003, p. 51

²⁶⁸ Il connaissait d'autant plus l'œuvre de Spinoza qu'il avait dû s'exiler en Hollande en 1789. Il y décéda en 1704 au contact de l'œuvre de Spinoza. *L'Essai sur l'entendement humain* est de 1690.

Ce courant de pensée a débouché, à travers l'empirisme anglo-saxon, sur l'empirisme analytique ainsi que le positivisme logique, suivi de l'empirisme logique. Ayer (1936) caractérise l'empirisme logique comme « une doctrine qui affirme simplement que toute connaissance est ou bien une connaissance de la réalité dont l'expérience permet d'établir la valeur cognitive (*empirisme*), ou bien une connaissance des lois d'organisation du langage, qui semble trouver en elle-même sa justification (*logique*).²⁶⁹ » Le lien avec Spinoza peut être établi du point de vue empirique et du point de vue logique.

Cette conception sera développée et prendra bien des aspects (pluralisme théorique) allant de Carnap à Feyerabend en passant par Popper.

On a dit de Spinoza qu'il pouvait être une référence convenant à de nombreux courants de pensée.

Ne serait-ce pas parce que l'antagonisme platonisme/aristotélisme, ou idéalisme/réalisme ne peut être résolu que dans le problème de la relation corps-esprit ?

Sa vision globale de l'être humain, unité cohérente entre ses perceptions médiatisées par les sens, ses affects et leurs effets sur les capacités cognitives, nous propose un modèle du traitement du général et du particulier, du divers et du singulier. Il est la référence qui, en classe de langues, peut introduire le lien avec nous-même à travers son unité corps-esprit et confirmer le besoin que nous avons du lien avec nos prédécesseurs par la relation que les neurosciences font avec ses propositions.

Montrer à un apprenant le lien entre Spinoza et Damasio en montrant les filiations des différents courants de pensée est un raccourci efficace pour construire la « réappartenance ».

Conclusion

Les neurosciences²⁷⁰ confirmant aujourd'hui le lien entre les sensations, les affects et le cerveau donnent raison à la conception de Spinoza²⁷¹ contre celle de Descartes ou des idéalistes.

En ce qui concerne la situation didactique en langue, ne peut-on penser que l'enseignement/apprentissage se situe dans cet espace proposé par le philosophe, dans lequel l'être tout entier, à travers son corps, ses sens, ses affects, exerce ses capacités cognitives à partir d'un discours qui ne peut s'inscrire que dans l'étendue et le temps?

La différence entre concepts quotidiens et concepts savants proposée par Vygotski, les liens entre langue quotidienne et conceptualisation montrés par Collet se retrouvent dans la pensée de Spinoza. Ce n'est pas une différence qualitative qui les sépare, car la connaissance des objets, qu'ils soient objets d'expérience ou objets d'entendement exigent des efforts cognitifs équivalents, mais une

²⁶⁹ NADEAU, R., 1999, p. 184

²⁷⁰ DAMASIO, A. *L'erreur de Descartes*. Odile Jacob Poches : Paris 2001, 396 p.

DAMASIO, A. *Spinoza avait raison. Joie et tristesse, le cerveau des émotions*. Odile Jacob Sciences : Paris, 2003, 346 p.

²⁷¹ DAMASIO, A. *Le sentiment même de soi. Corps, émotions, conscience*. Odile Jacob Poches : Paris 2002, 479 p.

connaissance que Spinoza dirait différente en « degrés » de construction.

Le cours de langue peut parfois amener à traiter de concepts non spontanés, c'est-à-dire non associés à l'expérience, mais sa vocation première n'est pas celle-là. Il est bien assez difficile pour les apprenants et l'enseignant de maîtriser les boucles permanentes qui se font entre représentations partagées des objets d'expérience, lien avec les outils du nouveau code, apprentissage corporel et mental de ces derniers, réalisation et complication prosodique menant au but communicationnel.

Quels liens établir avec la neurobiologie contemporaine?

9. NEUROBIOLOGIE, CONCEPTS SPINOZIENS ET COURS DE LE

Introduction

Le travail de A. Damasio, auteur de *Spinoza avait raison*, est présenté de la manière suivante: « Descartes avait instauré la grande coupure entre le corps et l'esprit ; Spinoza, à la même époque, les a réunis et, surtout, a su voir dans les émotions le fondement même de la survie et de la culture humaines. [...] Car c'est Spinoza qui préfigure le mieux ce que doit être pour A. Damasio la neurobiologie moderne de l'émotion, du sentiment et du comportement social. C'est lui qui fournit les concepts et les perspectives nécessaires à un progrès de notre connaissance de nous-mêmes. »

Le lien entre la langue et la vie... Le lien entre la vie et les passions, les émotions, les sentiments, est-il besoin de les souligner ?

Le rôle du filtre affectif est aujourd'hui un domaine de recherche en enseignement/apprentissage des langues. Comment « gérer » cette diversité affective qui est une des dimensions qui autorise l'« intake » pour les apprenants dans l'espace de la classe ?

Avec Lévine et Dévelay nous avons proposé l'approche anthropologique qui permet de constituer un espace collectif dans lequel les relations entre l'individu et le groupe se clarifient, ainsi que celui du groupe par rapport à la situation didactique.

Avec Spinoza et Bergson nous avons donné toute sa dimension singulière à l'individu en construisant avec lui, dans le procès cognitif, la notion de sujet redevable envers lui-même et envers le groupe dans une perspective diachronique.

Damasio nous permet de traiter de manière rapide et efficace la gestion des affects en cours de langue. Le temps de face à face est trop court pour que des outils d'ordre psychologique soient employés sur un long temps pour permettre les maturations et les évolutions. C'est donc par le choix d'une connaissance explicite de nous-même que la transaction doit s'établir. Cette connaissance intègre

l'enseignant dans le processus, donnant à comprendre à tous les acteurs que le travail est sur de l'humain et par de l'humain. La différence qui sépare l'enseignant des apprenants est que celui-ci est théoriquement capable d'identifier les situations, de les rendre manifestes par le discours, de les traiter de manière rationnelle avec la collectivité. Ce « tutorat » revendiqué envers les autres et envers lui-même permet à l'enseignant d'être l'autorité de référence dans la situation didactique. La capacité d'analyse, de description et de communication des situations donne une capacité d'impact à l'enseignant sur les apprenants comme personne de confiance et de référence dans la matière. Cela a sans doute à voir avec l'ancienne « vertu de l'exemple » que nous ne rappelons que débarrassée de ses connotations moralisatrice. L'exemple de l'amour que l'enseignant porte à sa discipline et à son action est un affect puissant dans l'adhésion du groupe à la discipline et au travail de la classe. Mais il faut toujours que les sentiments qui animent l'action soient explicites dans le cadre didactique. La conscience des sentiments que l'on a doit être reconnue et dite. Car dans cette reconnaissance et cette communication se situe toute l'ouverture d'un système qui, parce qu'il accepte d'intégrer le singulier, donne vie à toutes les différences. Cela est aussi une garantie de liberté pour l'apprenant dont le jugement n'est à aucun moment suspendu si l'enseignant commente le caractère singulier d'une remarque par le rappel d'autres possibilités. Le choix qui est fait permet la décision et l'action, mais le moi cognitif est en mesure de juger de l'adaptation de l'action au contexte et non de sa valeur universelle.

Damasio nous aide à mettre en place une telle démarche.

9.1 Du corps actif à l'esprit²⁷²

9.1.1 Émotions et sentiments: les liens entre le corps et l'esprit

Damasio montre que les émotions sont différentes des sentiments. Il sépare les deux domaines de la manière suivante.

- Les émotions précèdent les sentiments: elles sont publiques, appartiennent au domaine de
 - l'action
 - des mouvements visibles, manifestes
 - et sont associées à des mesures hormonales et ondes électromagnétiques.

Tous ces mécanismes forment la base de la régulation de la vie. Elles précèdent les sentiments dans l'histoire de vie. Elles sont le fondement des sentiments et des événements mentaux qui permet le soubassement de notre esprit à élucider la nature.

²⁷² DAMASIO, A. *Spinoza avait raison. Joie et tristesse, le cerveau des émotions*. p. 85.

Elles sont liées aux sentiments dans un processus continu mais dissociées des neurosciences cognitives.

- Les sentiments suivent les émotions ; ils appartiennent au domaine privé. Ils sont cachés comme images mentales, propriété privée de l'organisme. Ils font partie du « théâtre de l'esprit », contribuent à la régulation de la vie, mais à un niveau supérieur à celui des émotions.

Dans l'évolution de l'espèce, les émotions apparaissent en premier, comme des réactions simples ou phénomènes externes, en réaction aux contextes. Les sentiments apparaissent plus tard et sont associés à la capacité de survie. Ils forment le soubassement de notre esprit²⁷³. Le cerveau crée l'esprit, le corps est à l'origine de la pensée: « Bien souvent nous ne remarquons même pas cette réalité élémentaire parce que les images mentales des objets et des événements qui nous entourent, ainsi que les images associées aux mots et aux phrases qui les décrivent, absorbent une grande partie de notre attention surchargée. »

Reconnaître ce lien est, selon nous, central en didactique de LE, car l'émotion en est la dimension première. Ensuite, il faudra exploiter les sentiments afin que chacun puisse prendre contact avec lui-même. Enfin il faudra utiliser les images mentales afin d'organiser l'apprentissage logique de la LE en fonction de l'expérience personnelle. Ce lien intime nous semble indispensable pour mettre en place la nouvelle organisation syntaxique. Car il nous semble que ce n'est qu'en travaillant à ce niveau que l'appropriation du savoir peut avoir lieu.

9.1.2 Liens corps/esprit: émergence de l'autonomie

Si nous soulignons le rôle des émotions et des sentiments, c'est qu'ils jouent un rôle dans la prise de décision. Et la prise de décision est associée à la capacité d'autonomie. Descartes, en écartant cette dimension commet une erreur, car l'émotion est le moteur de l'action, ainsi que le montre la science contemporaine. En revanche, « *Spinoza avait raison* » de porter son attention sur les sentiments eux-mêmes, sur ce qu'ils sont et sur ce qu'ils apportent, montrant ainsi que ce sont les « affects » qui déterminent l'action: « [...] les sentiments sont l'expression de l'épanouissement humain et de la détresse humaine, tels qu'ils se produisent dans l'esprit et le corps. [...] Ils sont souvent les révélations de l'état vécu au sein de l'organisme tout entier.[...] La vie étant un acte complexe, la plupart des sentiments sont l'expression pour atteindre l'équilibre ; ce sont des idées, des corrections et des sentiments délicats sans lesquels tout l'acte s'effondre.²⁷⁴ »

« Le cerveau utilise un grand nombre de régions dédiées travaillant de concert à représenter sous

²⁷³ Ibidem, p.9: « Bien souvent nous ne remarquons même pas cette réalité élémentaire parce que les images mentales des objets et des événements qui nous entourent, ainsi que les images associées aux mots et aux phrases qui les décrivent, absorbent une grande partie de notre attention surchargée. »

²⁷⁴ Ibidem, p. 13.

forme de cartes neurales les aspects nombreux qui caractérisent les activités du corps. Ce portrait donne une image composite et toujours changeante de la vie qui se déroule en nous. Les canaux chimiques et neuraux qui apportent au cerveau les signaux avec lesquels ce portrait vivant peut être brossé sont tout aussi dédiés que le canevas qui les reçoit. » [...] Connaître les sentiments, élucider la neurobiologie des sentiments et de leurs antécédents, les émotions, apporte beaucoup à notre façon d'envisager le problème de l'âme et du corps, lequel est central pour comprendre qui nous sommes. L'émotion et les réactions connexes sont alignées sur le corps, les sentiments sur l'esprit. Étudier comment les pensées déclenchent les émotions et comment les émotions corporelles deviennent des pensées du type que nous appelons des sentiments donne une vision privilégiée de l'esprit et du corps, ces manifestations en apparence disparates d'un seul et même organisme humain imbriqué.²⁷⁵»

« Surtout, comprendre ce que sont les sentiments, comment ils fonctionnent et ce qu'ils signifient est indispensable pour édifier demain une conception de l'être humain plus pertinente que celle d'aujourd'hui ; cette conception prendrait en compte les avancées des science sociales, des sciences cognitives et de la biologie. A quoi bon ? Parce que la réussite ou l'échec de l'humanité dépend dans une large mesure de la façon dont le public et les institutions en charge de gouverner la vie publique intégreront cette conception revue de l'être humain dans leurs principes et leurs politiques. La compréhension de la neurobiologie de l'émotion et des sentiments est une clé pour formuler les principes et les politiques capables de réduire la détresse humaine et de favoriser l'épanouissement humain. Les connaissances nouvelles concernent en effet la façon dont les êtres humains sont en proie à des tensions irrésolues entre les interprétations sacrées et profanes de leur existence.²⁷⁶»

Si nous citons longuement ce passage de A. Damasio, c'est qu'il exprime complètement le lien entre corps et esprit et qu'il souligne le besoin de changer de conception de l'être humain à la lumière des informations données par la recherche. Nous voyons comment elle débouche, ce qui est relativement rare en recherche fondamentale, sur une position éthique.

Le lien avec la didactique de la LE nous semble s'imposer: il nous faut changer notre conception du savoir-langue pour pouvoir établir les rapports entre ce savoir spécifique et les apprenants. Il nous semble que l'on ne peut faire l'économie de cette vision complexe de notre nature individuelle dans une activité qui implique le corps/esprit dans sa globalité. Pour apprendre une LE il faut pouvoir identifier et gérer ses émotions et ses sentiments. Sans ce travail préalable, le succès n'est pas assuré. La dimension affective est soulignée par tous les auteurs dans ce domaine. Rendre explicite cette dimension pour des adultes apprenants est un adjuvant efficace pour gagner le temps du positionnement de chacun par rapport au savoir qu'il faut s'approprier. Il n'y aura pas d'appropriation sans identification de ces mécanismes et sans avoir recours aux images mentales qui guident le récit de

²⁷⁵ Ibidem, p. 14.

²⁷⁶ Ibidem, p. 14.

l'expérience de vie et servent à mettre en place le lien entre cette expérience et la nouvelle convention pour la dire. La LM devient alors un outil dont on observe les modalités pour mieux se démarquer si nécessaire. La traduction n'est plus un but; elle est le moyen de fournir à la collectivité en présence l'opportunité de se référer au sentiment d'une expérience de vie partageable. Le travail consistera par la suite à la communiquer en LE²⁷⁷.

9.2 Quel lien avec Spinoza ?

Parce qu'il voyait dans les motivations, les émotions et les sentiments – tout l'ensemble de ce qu'il appelait *affectus* (affects) – un aspect central de l'humanité, la joie et la tristesse représentaient deux concepts cardinaux dans sa tentative pour comprendre l'être humain et suggérer comment mieux vivre. A. Damasio résume le propos de B. Spinoza en expliquant que les émotions proprement dites, les appétits et les réactions régulatrices simples surviennent sur le théâtre du corps sous la férule du cerveau congénitalement sage qui a été conçu par l'évolution pour nous aider à gérer notre corps. Spinoza avait eu l'intuition de cette sagesse neurobiologique congénitale et il avait ramassé ses intuitions dans la notion de *conatus*, laquelle stipule que par nécessité tous les organismes vivants s'efforcent de se préserver sans avoir de connaissance consciente de cette opération et sans décider, en tant qu'individus, de procéder à quoi que ce soit²⁷⁸. « Bref, ils ne savent rien du problème qu'ils s'efforcent de résoudre. Lorsque les conséquences de cette sagesse naturelle se retrouvent encartés dans le cerveau, cela se traduit par des sentiments, composante fondamentale de notre esprit. [...] Les sentiments ouvrent alors la porte à une certaine dose de contrôle volontaire des émotions automatisées.»

Spinoza avait décrit ce dispositif fonctionnel dont la science moderne a révélé qu'il était un fait : les organismes vivants sont dotés de l'aptitude à réagir émotionnellement à des objets et des événements différents. Cette réaction est suivie par une structure du sentiment, et la variation dans le plaisir ou la douleur en est une composante nécessaire. Il a aussi suggéré que la puissance des affects est telle que le seul espoir que nous ayons de surmonter un affect dommageable – une passion irrationnelle – consiste à la contrer par un affect positif plus fort, cette fois déclenché par la raison. Un sentiment ne peut être contrarié ou supprimé que par un sentiment contraire et plus fort que le sentiment à contrarier. Spinoza nous recommandait, autrement dit, de combattre une émotion négative avec une

²⁷⁷ Il est tout à fait envisageable, dans une perspective formative et sommative, de donner en LM certains exercices de LE à travailler de façon préparatoire, car il faut comprendre que l'évaluation ne concerne pour certains que la maîtrise de la LE. Par exemple, dans les examens donnés aux étudiants de l'USTL, le corpus sur lequel ils seront interrogés pour le « thème » ou l' « expression personnelle » est contractuellement défini par l'ensemble des acteurs didactiques. L'enseignant conserve le pouvoir d'en définir les limites. Cette « connaissance de cause » en langue, qui a à voir avec l'image mentale partagée, est une garantie de travail et de réussite. Rien n'est plus contreproductif en LE que la fameuse « interrogation surprise »: la langue n'est pas une leçon: c'est le point de rencontre entre soi et de nouvelles conventions.

²⁷⁸ Nous verrons en Cinquième Partie comment nous retrouvons au 20ème siècle le concept relativement comparable d' « affordance » de GIBSON en psychologie cognitive.

émotion plus forte mais positive, apportée par le raisonnement et l'effort intellectuel. L'idée selon laquelle on ne pouvait soumettre les passions que par l'émotion induite par la raison, et non par la pure raison seule, était centrale dans sa pensée. Pour lui, pensée et étendue sont des attributs parallèles de la même substance. Le corps n'est pas différent de l'esprit : ils sont une seule et même chose. A. Damasio déclare qu'il est « convaincu que les processus mentaux ont leur fondement dans les encartages cérébraux du corps, c'est-à-dire dans les structures neurales représentant les réponses aux événements qui causent les motions et les sentiments. »

D'autre part, pour Spinoza, les organismes s'efforcent par nécessité de persévérer dans leur être ; cet effort nécessaire constitue leur essence réelle. Les organismes viennent à être dotés de la capacité de réguler leur vie et ainsi de survivre. Tout naturellement ils s'évertuent à parvenir à une plus grande perfection de fonctionnement, ce que Spinoza identifie à la joie. Tous ces efforts et ces tendances s'engagent de façon inconsciente. Spinoza semble être tombé sur une architecture de la régulation de la vie qui va dans les directions que W. James, C. Bernard et S. Freud ont poursuivies deux siècles plus tard. En refusant de penser que la nature suivait une finalité planifiée et en imaginant que les corps et les esprits étaient faits de composantes qui pouvaient se combiner selon diverses structures à travers différentes espèces, Spinoza était compatible avec la pensée évolutionniste de Ch. Darwin.

Il a pu relier les notions de bien et de mal, de liberté et de salut, aux affects et à la régulation de la vie. Il suggérait ainsi que les normes qui gouvernent notre conduite sociale et personnelle devaient reposer sur une connaissance plus profonde de l'humanité, sur une conception qui placerait le contact avec Dieu ou la Nature au sein de nous-mêmes.

9.3 L'importance des émotions

A. Damasio enrichit la définition que l'on a de B. Spinoza : à l'exégète religieux, à l'architecte politique et au philosophe il ajoute le protobiologiste : il faut faire le lien entre ce Spinoza et une partie de la neurobiologie correspondante aujourd'hui. Son souci premier est la relation des êtres humains avec la nature.

Les niveaux de régulation homéostatique automatisée, du plus simple au plus complexe présentent la chronologie suivante:

Sentiments

Émotions

Besoins et motivations

comportement de douleur et de plaisir

Réponses immunitaires, réflexes de base

Régulation métabolique

Dans notre perspective didactique, cette organisation est importante car elle montre comment les comportements cognitifs sont intimement liés aux affects. L'affect puissant que suppose l'intégration des apprenants dans leur histoire humaine, ainsi que le souligne le concept de « réappartenance », nous semble être l'affect rationnel le plus puissant pour intégrer les apprenants dans le processus d'apprentissage. D'autant plus que A. Damasio nous dit qu'il existe au moins 3 sortes d'émotions proprement dites : les émotions, d'arrière plan, les émotions primaires et les émotions sociales. Le principe d'emboîtement s'applique là aussi : les émotions sociales incorporent des réponses qui font partie des émotions primaires et d'arrière plan.

Les émotions sociales nous intéressent particulièrement: sympathie, embarras, honte, culpabilité, orgueil, envie, gratitude, admiration, indignation et mépris en sont les plus caractéristiques, et font partie de nos transactions quotidiennes médiatisées par la langue . Elles sont « matière à langue ». « Nous pouvons contrôler notre exposition aux stimuli qui suscitent ces réactions. Au cours de notre vie, nous apprenons à mettre un « frein » à ces réactions. Nous pouvons utiliser notre volonté et dire non. Parfois²⁷⁹. » Dans les processus didactiques, cela doit être pris en compte. Les « stimuli » ne doivent pas être contreproductifs pour l'apprentissage. C'est pourquoi la neutralisation des valeurs sociales par l'éclairage anthropologique nous semble utile et le remplacement de émotions qui pourraient y être associées par celles associées à notre nature d'êtres humains est essentiel. Car les émotions ne sont pas dépourvues de sens : « [...] à quel point les émotions peuvent être belles et étonnamment intelligentes, et avec quelle puissance elles peuvent résoudre des problèmes pour nous. »

10. CONCLUSION

Du point de vue didactique, le positionnement anthropologique construisant la « réappartenance », le positionnement philosophique construisant la singularité du sujet dans son existence dans l'espace-temps, produisent une émotion puissante qui permet de relativiser dans les circonstances voulues les réactions particulières et non adaptées au contexte. Il s'agit de mettre le face à face dans le cadre d'une abstraction qui fait sens pour la totalité des acteurs en leur permettant de se ré-approprier la responsabilité de soi dans le groupe. Cette abstraction est puissante à titre fantasmatique, mais elle devient concrète chaque fois que le corps est sollicité pour la réalisation de la langue étrangère en même temps que l'esprit pour la construction des combinatoires du matériau linguistique qui va permettre de créer du sens. Solliciter larynx et musculature de l'appareil phonatoire dans une

²⁷⁹ Ibidem, P. 57.

représentation associée à l'histoire de l'espèce et à l'histoire du développement personnel place le défi d'apprentissage dans une toute autre perspective. Si, en plus, la performance est commentée et permet la reconnaissance de mécanismes perceptibles dans

- l'intonation (LM versus LE)
- la prosodie (LM versus LE)
- la réalisation phonétique (points d'appui, grimaces produites par la LM versus points d'appui, grimaces produites par la LE)
- l'organisation des éléments de la phrase
- les marqueurs morphosyntaxiques
- le sens produit
- l'effet et les réactions possibles des interlocuteurs.

Cela semble long à la description mais prend peu de temps dans l'action, la culture de classe ayant mis en place la sensibilité à la démarche de l'essai, de l'analyse de ce dernier, de la participation du groupe à la réaction, et à la reprise de la même séquence individuellement mais aussi, et cela est systématique, en groupe. La parole de l'un peut être la parole de l'autre à tout instant et ce que l'un est en mesure de proposer et de faire doit être aussi ce que l'autre est en mesure de proposer et de faire. Car la régression est réelle pour tous, y compris pour l'enseignant. Et elle doit être exploitée dans le but de la reconnaissance des émotions, de la construction ses sentiments afin d'arriver à la connaissance de l'objet traité. Peut-être est-ce là une des raisons de la désaffection que nombre d'enseignants ont pour les groupes de primo commençants adultes. Il est vrai qu'il peut être plus difficile de travailler sur des modalités que sur des contenus. Et les émotions produites par la situation de primo commençants sont « gênantes » pour tous les acteurs si l'on reste dans une optique traditionnelle du cours. En ce sens, il ne faut pas se laisser piéger en situation didactique par une démarche analogique à celle de la conversation réelle, sous prétexte que la « communication » est la priorité. La dimension artificielle de la construction du savoir en collaboration avec soi dans la phase de travail d'apprentissage doit être explicite. Ce n'est pas cette communication en temps réel qui est visée, mais les moyens à mettre en place que le matériau qui permet la communication demande, ce qui suppose l'utilisation de stratégies. On peut croire, dans une démarche communicative traditionnelle, qu'un apprentissage implicite peut se faire, et que la fixation revient à l'effort de travail personnel de l'apprenant. Mais ce travail personnel est en lien avec l'« accroche » ou « hameçon » qu'est le travail collectif, basé sur l'exploitation rationnelle des affects. Un étudiant qui entend un autre étudiant parler peut le comprendre mais pas nécessairement faire la même chose. La dimension affective y est sans doute pour beaucoup. C'est en l'invitant à le faire collectivement avec le groupe que cela peut être neutralisé et que l'intégralité du cours lui appartient, car il en a expérimenté dans sa chair et dans son esprit tous les éléments. Le travail personnel, indispensable, devient plus facile à réaliser puisque tous les éléments qui le constituent ont été traités par chacun et par tous. L'émulation peut ainsi se mettre en place, ainsi que la solidarité. L'analogie avec la conversation courante est un leurre et ne correspond pas au travail réel de la classe. Cette « imitation » de conversation doit venir en fin de séquence

didactique, comme une saynète de synthèse du travail accompli²⁸⁰. Là, chacun peut tenir un rôle. Si l'erreur survient ou si la mémoire flanche, quelqu'un d'autre prend le relais car il est en mesure de le faire, mais la parole doit revenir à celui qui a eu besoin d'aide et qui pourra peut-être proposer la sienne sur une autre séquence. Obtenir d'un seul apprenant la « réponse exacte » au problème proposé ne suffit pas en langue. Il faut que cette réponse puisse être *articulée* par chaque individu. On ne teste pas la compréhension mais le savoir parler. Cela demande du temps au départ de mettre en place cette culture de classe, mais permet d'en gagner très vite. Car si nous sommes partis de l'hypothèse que le contact direct avec la globalité de la langue était le seul point de départ possible, cela implique que le travail sur cette globalité soit réel pour tous les acteurs.

Le travail de la classe a pour but de donner des réponses aux problèmes proposés et aux défis lancés, mais il est surtout voué au travail sur les outils, au partage de ces derniers, à la compréhension de la situation théorique et pratique, à la réalisation des propositions de travail, à la pratique des comportements qui répondent à cela.

La phase cognitive doit être réelle et doit déboucher sur la phase comportementale en langue. Mais, avant toute chose, c'est la dimension des affects qui doit être gérée explicitement par l'enseignant dès le premier contact. Expliquer les difficultés auxquelles chacun va se heurter dans la nouvelle domestication des muscles de la phonation et de la réalisation spécifique de la LE, en donner des exemples, fait gagner le temps qu'il faudrait aux étudiants les plus lents à vaincre leur gêne. Un enseignant de langue doit être conscient qu'il est plus proche d'une profession associée au corps pour ce qui concerne les premières phases d'apprentissage (orthophoniste, psychomotricien, kinésithérapeute, professeur d'EPS, etc.). Il vaut mieux disposer du même rapport direct aux autres, dans le respect fondamental des personnes, que peuvent avoir des professionnels de la santé. Car c'est en gérant les émotions associées à l'utilisation du corps en public, aux diverses distorsions buccales, aux différentes grimaces que les combinatoires syllabiques nous contraignent à faire, aux différents bruits que peut faire la voix impliquée dans une nouvelle utilisation de la cavité bucco laryngée, que l'apprentissage peut se faire. Pour neutraliser ces gênes sociales, nous pensons que l'utilisation des critères anthropologiques exposés plus haut, la clarification de notre filiation, la construction du « sujet » apprenant responsable de lui et du groupe, la mise en rapport du corps et de l'esprit, l'identification et l'utilisation des émotions et des sentiments, autant chez les enseignants que chez l'apprenant, permet de situer le « cours » dans une dimension affective qui permet l'implication individuelle comme une manifestation à l'appartenance d'une collectivité humaine plus vaste que celle de la classe. Cette appartenance est à la fois plus large

- socialement et culturellement, par les liens que l'enseignement tisse avec les savoirs disciplinaires et les informations des communautés humaines qu'ils concernent, et
- historiquement, par la conscience d'appartenir à une génération héritière des essais et des actes

²⁸⁰ Un apprenant doit toujours repartir d'une séance avec un savoir faire nouveau par rapport à ce qu'il savait faire quand il est arrivé. C'est pourquoi il est utile de travailler ensemble à l'oral: soit en chœur, soit en interlocution dans un groupe défini avec un rôle défini et connu de tous.

d'une longue lignée d'ancêtres, constructeurs du langage et, par la suite des langues.

Le double défi lancé à soi-même

- à titre d'héritier de l'effort millénaire
- à titre d'adulte/enfant construisant un nouveau savoir-langue avec toutes les difficultés inhérentes au projet,

est un moteur affectif puissant pour engager la situation didactique dans le sens du développement personnel et collectif. L'enseignant doit faire preuve d'empathie et accompagner les apprenants dans leurs régressions afin de montrer comment l'erreur de réalisation phonétique n'est qu'un stade avant de parvenir à une réalisation appropriaire, etc. Il doit être le premier à s'exposer à la gêne des étudiants par ses exagérations et ses caricatures de la LE par rapport à la LM²⁸¹. Une fois cette dimension décrite, assumée et intégrée dans la perspective anthropologique, philosophique et neurologique, tout essai devient ce qu'il est: un pas de plus vers la réussite. Le problème du praticien est de détruire les habitudes normatives des apprenants: pour cela il doit pouvoir utiliser les possibilités que lui offre sa physiologie de telle manière que les apprenants comprennent qu'apprendre c'est exploiter toutes ses ressources humaines, sans laisser aux « valeurs » sociales conventionnelles, s'ériger en obstacle entre eux et eux-mêmes.

Nous venons de faire la synthèse de nombre de « paradoxes vitaux » qui montrent comment l'apprentissage d'une langue ne peut qu'épouser la démarche de la vie humaine, allant de la matière à l'esprit. Apprendre n'est pas seulement une affaire d'intellect: c'est un comportement qui doit se nourrir des émotions et des sentiments qui régissent notre vie même.

La langue étant un « membre » supplémentaire nous permettant d'agir sur le monde et d'être agi par lui, sa dimension physiologique doit être prise en compte. Il nous semble que c'est dans la phase d'apprentissage de sa réalisation sonore, que nous appellerons « rééducation », que la langue étrangère, dans son étrange organisation et avec ses étranges sons, pourra concrètement prendre place dans la bouche d'un apprenant. Sans cet effort de travail sur les perceptions auditives et les productions vocales²⁸², l'apprentissage, sauf accident favorable, est voué à l'échec.

²⁸¹ Nous pensons à l'amusant exercice de s'adresser aux étudiants en LM avec l'« accent » de la LE, ou de donner des consignes de travail avec un accent régional: l'analyse immédiate des bruits entendus, après le respect naturel de l'hilarité mitigée des apprenants, permet de canaliser l'attention en neutralisant les « normes ».

²⁸² Cela ne signifie pas une prononciation irréprochable; cela signifie un apprentissage, donc une image mentale claire des phonèmes pertinents. La réalisation est un avatar parmi d'autres du cours de LE.

CINQUIEME PARTIE :

Fondements du dispositif didactique L.E.T.R.A.S.

1. PRATIQUE DIDACTIQUE ET ILLUSION PERFORMATIVE

1.1 Introduction

La croyance en la règle grammaticale ou en l'équation linguistique comme objet descriptif autorisant la compréhension et l'appropriation d'une langue relève dans certaines de ses dimensions de la relation magique au monde. Si le « je vous marie » de Monsieur le Maire, expression performative donnée en exemple par Austin, prend effet du fait même de son énonciation, il reste à établir le rôle que la cohésion et le sens sociaux ont donné à cette formule magique. L'épaisseur de la tradition législative donne au rituel mythique sa dimension et sa valeur de droit qui organise le social. Mais le rapport dialogique au réel reste mystérieux : point n'est besoin de maire et de phrase pour partager le même abri et constituer une descendance.

La pratique didactique ne présenterait-elle pas, sous certains aspects, ces mêmes caractéristiques qui, dans d'autres cultures, sont manifestes ? Chez nous, la pédagogie et l'éveil de l'enfant ne transforment-ils pas le rapport en autre chose que ce qu'il est ? Mais la pédagogie, médiateur rationnel entre le point de vue du maître et la réalité vécue par les élèves, ne suffit pas à transmettre le savoir. Le comportement pédagogique n'exclut pas une réalité performative de l'enseignement.

1.2 Rapport au réel et rapport au discours

Le rapport au réel relève de l'histoire particulière du rapport que chacun d'entre nous établit avec les objets et les circonstances rencontrées. Aucun d'entre nous, à moins d'avoir partagé des expériences identiques (?) ne possède le même rapport au réel. Ce qui pourrait être comparable, c'est une *orientation* du rapport entre sujet et objet, quand ce rapport implique une action sur le monde devant produire un résultat semblable²⁸³ à celui produit par un autre sujet. Mais sa valeur est différente car intégrée dans une cohésion subjective particulière. Cette différence se comprend par la nature différente et par la complexité de l'histoire de chaque sujet dans les environnements rencontrés.

Le concept, objet de langage, remplit le rôle de désigner abstraitement une expérience supposée commune et de la sorte peut nous mettre d'accord sur l'orientation du rapport général que nous établissons avec l'objet auquel il nous renvoie. Cet objet, particulier, présent dans l'espace et le temps, relève de l'« anecdote » ; son concept, porté par un mot dans la communauté linguistique (inséré dans une énonciation donnée, ce que Furukawa²⁸⁴ appelle « thématique ») nous propose une forme ou une structure, ou les deux, qui ont toute la plasticité nécessaire pour accepter un nombre important de

²⁸³ Nous pensons au « geste » professionnel ou au « geste » sportif : le potier qui veut travailler sur le tour doit utiliser ses épaules et ses bras dans un rapport particulier à l'objet avec un geste spécifique. Chaque apprenant potier doit, s'il veut produire un objet, comprendre cette attitude et le rapport qu'elle permet d'établir avec l'action sur l'objet. L'appropriation du « geste » s'inscrit dans un contexte subjectif unique. Mais la valeur sociale du « savoir faire » est inaliénable.

²⁸⁴ FURUKAWA, Naoyo, *Pour une sémantique des constructions grammaticales : thème et thématité*. Bruxelles : De Boeck-Duculot, 2005.

représentations. Cette plasticité des objets de la langue sont à la fois gage de communication et source de qui pro quo. Vouloir mettre tout le monde d'accord, en dehors d'être une représentation réductionniste du rapport du sujet au monde, est un choix d'appauvrissement. Il est à souligner dès maintenant que le discours ne peut être univoque et que toute didactique doit en tenir compte.

1.3 Les contextes d'une relation communicative

Nous pouvons en définir très grossièrement (réduction nécessaire à la communication) trois qui se recourent :

- a. le contexte ample du locuteur duquel il tire ses objets d'expérience et ses concepts ; selon son histoire personnelle il en fait un emploi particulier ; l'agencement rationnel de son discours dépend d'une complexité de paramètres que le code de communication réduit à une linéarité audible dont l'épaisseur est portée par les rapports internes et la richesse sémantique.
- b. Le contexte ample de l'interlocuteur qui reçoit le message et qui le filtre en fonction des mêmes paramètres exposés en a.
- c. Le contexte réduit du présent de l'échange où les deux représentations particulières appliquées à la thématique de l'échange s'efforcent de s'assembler sur le terrain des représentations, circonscrit par les propositions langagières. Il s'établit à cette occasion un rapport complexe entre concept, objet de représentation, image.

La pratique didactique doit tenir compte de cette réalité de l'échange si elle veut atteindre son but. Si le discours didactique s'exerce seulement dans une dimension performative la dimension du rapport à la personne est niée²⁸⁵. L'illusion de l'impact du discours justifie la notion de cours magistral et la dilatation du temps d'apprentissage laissant à l'apprentissage solitaire²⁸⁶ le soin de construire les acquis privilégiés dans nombre de cas les savoirs déclaratifs. (Il faudrait s'interroger sur la réalité de ces pratiques et le type d'évaluations des savoirs qui y sont associées, pour évaluer les raisons et l'ampleur de l'échec des étudiants des premiers cycles des universités; dans de telles circonstances l'appropriation nous paraît impossible et produit l'aliénation qui est à l'origine de désorientations apportant une souffrance à la fois personnelle et sociale.)

Le rapport magique entre péroraison enseignante et action directe sur le réel est souvent déplacée vers

²⁸⁵ Cette réalité peut être la conséquence de l'absence d'apport anthropologique de la réalité didactique, absence associée au rôle donné par les individus à la réalité institutionnelle: son existence érige le lien enseignant/apprenant en évidence, donnant implicitement à chacun un rôle (?) défini une fois pour toutes. Or le lien doit être créé à chaque rencontre, c'est-à-dire à chaque cours si nous ne voulons pas laisser l'habitude prendre la place du *drama*.

²⁸⁶ Cette réalité des pratiques multiplie au moins par deux le temps de l'apprentissage. Si le retour sur l'objet du cours est important pour l'apprenant, si l'entraînement fait partie de son « métier d'élève », l'appropriation du savoir comprendre et savoir initier le faire est une réalité didactique. La « prise de notes en cours ne doit être en aucun cas un « enregistrement » de discours que l'on travaillera par la suite seul. En LE, cela est d'autant plus vrai que le temps du savoir apprendre et savoir faire est un.

un discours stigmatisant l'incapacité des apprenants et leur manque de travail. La question qui devrait être posée est celle qui concerne les stratégies de mise en place des savoirs procéduraux dont la première caractéristique est de questionner le discours enseignant sur ses propres savoirs disciplinaires et le rapport qui s'établit à l'échelle individuelle entre les savoirs disciplinaires et la représentation qu'en a l'enseignant. C'est ce rapport qui devrait être questionné lors de la qualification de ce dernier et non pas seulement ses connaissances théoriques aussi bien sur les discours que sur les pratiques. Est-il capable, contrairement à n'importe qui d'autre qui n'embrasserait pas sa profession, de faire le lien entre son histoire et ce qu'il sait, de voir comment ce lien s'est établi et comment il a été validé socialement, d'essayer de comprendre comment il peut faire comprendre aux autres, les apprenants en l'occurrence, les liens entre sa discipline, la vie dont il participe, le sens des choses et la façon dont les apprenants peuvent établir des liens similaires ?

La dimension performative du cours magistral travaille d'une certaine manière dans un rapport magique de la parole dans son lien au réel établi par le social. Cela ne nous rapprocherait-il pas du rôle du mythe dans des sociétés plus saisissables pour l'observateur parce que de plus petites dimensions ? Si cette démarche peut s'envisager pour les savoirs savants, statiques d'un certain point de vue car établis par l'écrit et adressés aux adultes avertis des mécanismes des raisonnements disciplinaires, elle ne peut être celle d'une didactique de langue vivante. La didactique est ici une dimension du discours en temps réel qui se différencie de la pédagogie dans sa préoccupation du traitement des représentations en liaison avec les savoirs traités. En particulier dans le cadre de l'enseignement pour adultes, cette dimension doit être explicite et constitutive de la démarche. Elle travaille sur le rapport entre concept, objet de représentation, et mise en commun de l'*orientation* de ce rapport et l'image que chacun peut s'en construire. Toutes les différentes expériences de vie en présence doivent pouvoir se retrouver dans un rapport explicitement défini et clarifié avec une nouvelle forme d'objet, une nouvelle structure, une nouvelle image. Les « dialectiques du discours et du réel » se retrouvent dans ce travail didactique dont la première préoccupation est la construction explicite de ces rapports et leur mise en pratique par le truchement des capacités physiologiques (corps et esprit) de chacun, l'intentionnalité, par le moyen de « l'attention partagée » étant appliquée au même but.

1.4 Caractère indécidable de la représentation: liberté, contrainte disciplinaire et accommodation

Si nous comprenons la didactique de langue comme une recherche de la construction des rapports entre ce qui existe chez les apprenants et ce qui fait du savoir considéré un existant non encore expérimenté (et maîtrisé) par ces mêmes apprenants, l'enseignant ne peut que considérer son ignorance *a priori* des représentations des apprenants. Il doit donc mettre en première place de son action le principe de ce que nous appelons la « liberté radicale du locuteur ». Si les représentations de l'apprenant présentent un caractère indécidable pour le traitement que pourrait en faire l'enseignant, alors ce dernier ne peut travailler qu'en adjuvant attentif à la construction de la forme des rapports que

l'apprenant va établir entre sa « manière de faire » et l'objet qui lui est proposé. Cette construction est la manifestation explicite de l'essai d'apprentissage de la LE. Elle est, dans son existence même, l'objet qui guide les réactions des interlocuteurs et crée, dans la multiplicité de ses effets, la possibilité de déséquilibre ou d'équilibre que seul le savoir disciplinaire de l'enseignant peut canaliser. Pour ce faire, ce dernier doit avoir réussi à partager avec tous les acteurs, à la fois une ouverture totale à tous les possibles (que la dimension anthropologique autorise) ainsi qu'un corpus de références communes qui permette l'accommodation entre proposition, contraintes objectives du savoir disciplinaire et critiques formulables. Sans un corpus commun qui réunisse l'expérience individuelle, les concepts qu'on en a, les représentations que l'on s'en fait et les outils de la LE qui symboliquement permettent leur expression et leur communication, l'entreprise est impossible. La liberté de locution doit être acceptée avec tous ses possibles, à condition que la « tolérance » puisse être définie par des outils communs. La dissymétrie entre enseignant et apprenants joue à plein, dans le sens où seul ce dernier dispose de la maîtrise des outils disciplinaires pour guider les choix des néophytes. Ces derniers doivent pour cela disposer d'un bagage minimum que nous appellerons « modèle statistique de la langue ». Ce modèle est un système de référence *a minima* dont tous savent qu'il est la base de toutes les combinatoires possibles, combinatoires qui se mettront en place par la fréquentation de la langue. L'enseignant dispose d'un outil intellectuel, défini dans sa forme par la contrainte disciplinaire d'une part, le traitement qu'il en fait dans la séquence dans laquelle il est engagé d'autre part, le traitement qu'en fait l'apprenant. A toutes ces dimensions s'ajoute le rôle d'interlocuteur à armes égales qu'il peut jouer en fonction des circonstances. Nous parlons d'armes égales dans l'action de la classe car si la dissymétrie s'exerçait constamment en langue l'apprentissage ne serait pas possible. C'est en appliquant les solutions circonscrites à la problématique posée au départ que l'échange et la compréhension peuvent se faire. Le décalage entre enseignement et apprentissage en langue est un élément lourd de perturbation des acquisitions ; pour cela l'enseignant doit jouer le jeu et traiter de la même manière la matière problématisée qu'il a proposée aux apprenants. Si nous résumons ce propos, l'enseignant ne parle pas « la » LE dans les premières phases, il parle un modèle de LE basé sur les règles du code et le champ lexical travaillé en classe (l'enrichissement du lexique se fait au fur et à mesure de l'apport de nouveaux documents ou de nouvelles activités). Si le lexique, par sa richesse même, est limité dans la pratique, le code morphosyntaxique est « fini » et doit être enseigné dans sa totalité car une phrase, aussi banale soit-elle, est soumise à ses contraintes²⁸⁷. Il nous faut des étudiants informés des contraintes du code et apprenant à l'utiliser à travers les échanges ou les documents étudiés; en parallèle, l'enseignant contraint par les mêmes limites syntaxiques et devant s'appuyer sur elles pour élargir le champ des pratiques, doit accompagner la « pauvreté » de langue des apprenants en réutilisant systématiquement les mêmes formulations auxquelles il ajoutera, en fonction des

²⁸⁷ Le paradoxe entre le caractère ressenti comme « infini » du champ lexical et le caractère fini du « code » éclaire le balancement entre enseignement du code et enseignement de la communication, soit entre la structure et ses combinatoires, que nous avons observé à travers l'histoire. Il nous semble que les contraintes morphosyntaxiques doivent être connues dans leur totalité dès le début de la formation pour pouvoir « problématiser la pratique.

contextes créés, des éléments nouveaux qui soient utilisables par tous. Nous pensons qu'être sensibilisé à la forme générale du fonctionnement de la langue permet de problématiser la démarche apprenante. La stratégie prend sa place dans la visée de résolution du problème et la nécessité du choix de l'outil aide à construire l'autonomie. Cela permet de penser que, dans le cas d'un nouveau contexte lexical, l'apprenant utilisera la méthode et sera capable d'inférence.

1.5 Différences d'échelle de la dissymétrie partielle en didactique de LE

La préoccupation didactique doit être basée sur une conscience claire de la différence d'échelle entre celle dans laquelle se meut l'enseignant et celle dans laquelle sont les apprenants par rapport à la discipline.

Si les rectifications de focalisation ne sont pas réalisées la rencontre ne peut se faire. La capacité de l'enseignant à créer la rencontre didactique serait au savoir ce que les focales et le zoom sont à la photographie. Le savoir didactique devrait être considéré comme une capacité de mesure des échelles dans lesquelles nous situent nos discours. Le choix d'une *problématisation de la communication* est une réponse structurale au problème d'échelle, dans une perspective stratégique commune. Elle nous aide à introduire les thématiques et les instruments qui peuvent les traiter dans leur rapport à la référence de l'expérience construite à partir des représentations communes.

Parce qu'il est impossible de connaître les individus apprenants, il faut constituer un référent commun à tous qui serait un archétype anthropologique dans lequel chacun pourrait se reconnaître. Il faut pour cela définir les dimensions objectivement partageables. Cela signifie réifier le rapport didactique en LE par le traitement des seuls repères qui soient communs²⁸⁸, nous parlons des repères spatio-temporels. L'hypothèse est que, quelles que soient les complexités présentes et qui ne peuvent être abordées (pas seulement pour des questions de manque de temps de face à face mais parce qu'elles ne nous semblent pas relever des capacités du praticien ni de ses obligations, pas plus que du droit) l'objectivation des outils de la communication doit se faire au moyen du rapport établi par tous à l'espace/temps dans leur expérience corporelle. cette expérience est partagée par tout être vivant bien portant, quelle que soit sa culture. Elle ne peut être sujet à ambiguïté. Elle devient ainsi, dans un triangle didactique modifié, un des angles des rapports institués dans la situation didactique.

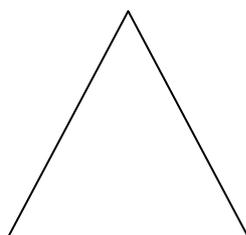
²⁸⁸ Nous pensons aux dimensions que seule la pathologie peut altérer et qui sont la perception et la communication de l'espace et du temps. Dans certaines maladies mentales ou neuro-dégénératives cette capacité est la première atteinte, désolidarisant l'individu du groupe.

SAVOIR LANGUE ETRANGERE

ENSEIGNANT/APPRENANTS REFERENCE EXPERIENCE ESPACE/TEMPS

Triangle didactique proposé comme base au dispositif LETRAS

SAVOIR LANGUE ETRANGERE



ENSEIGNANT/APPRENANTS

REFERENCE EXPERIENCE ESPACE/TEMPS

Les apprenants sont contraints par la maîtrise du code autant que l'enseignant est contraint par le corpus lexical. Tous doivent se référer aux représentations qu'ils ont en commun de l'expérience de vie définie comme perception de la réalité spatio-temporelle afin de travailler à l'apprentissage du nouveau système symbolique qui l'exprime.

2. LES STRATEGIES A LA BASE DES APPRENTISSAGES

2.1 Introduction

Dans les « stratégies » d'apprentissage, terme clé dans diverses disciplines telles que la linguistique, la psychologie, les sciences sociales et la didactique, qui nous concernent, nous devons interroger les modalités de la mise en œuvre et des finalités. La mise en œuvre est basée sur les capacités mémorielles des individus, sollicitant les trois formes de mémoire : la mémoire immédiate, la mémoire active et la mémoire à long terme. Il ne peut y avoir de stratégie sans maîtrise de la représentation du temps, *a fortiori* sans maîtrise de l'organisation chronologique et donc logiquement hiérarchique des séquences d'actions. La mémoire séquentielle joue à plein son rôle dans une telle démarche. Le travail sur la représentation de l'organisation chronologique à travers le système verbal d'une langue devient ainsi central. Il est associé de fait, dans la création des images mentales, à la dimension spatiale. C'est dans un lieu réel ou abstrait que l'action se déroule (elle peut « avoir lieu »): elle est inscrite dans l'espace/temps, dimension non séparable. Une langue romane telle que le castillan partage pour l'espace temps deux systèmes d'outils pour exprimer cette expérience complexe: il s'agit du système prépositionnel (qui est commun à chaque aspect de la dimension) et des adverbes de lieu et de temps, auxquels s'ajoutent les outils que sont les marqueurs des temps verbaux. Nous verrons comment cela doit constituer des séquences didactiques déterminées.

2.2 Origine historique et étymologique du concept de « stratégie »

2.2.1 Le concept de stratégie

M. L. Villanueva²⁸⁹ nous rappelle que Riley, dans son article : *Strategy : conflict or collaboration* de 1985 souligne les origines historiques et étymologiques du concept en indiquant que dans le cadre de la Théorie des Jeux de Von Neumann et dans la Théorie de la Guerre de Clausewitz, le terme « stratégie » a des connotations de :

- « conflit »
- « déroute » / « victoire »
- « territoire »
- « incursion, etc. »

Ces termes font partie du discours sociologique depuis 1976 avec Goffman, ainsi que du discours linguistique associé à l'étude des stratégies communicatives depuis 1978 avec Brown, Levinson ;

²⁸⁹ VILLANUEVA, Maria Luisa, *Estilos cognitivos y estilos de aprendizaje. Autonomía y aprendizaje de lenguas*. In Villanueva, M.L, Navarro, I. (Eds.), *Los estilos de aprendizaje de lenguas*. Barcelona, Col·lecció Summa. Filologia / 6 , Universitat Jaume I : 1997, 218p.

1980, avec Shmidt et Richards ; 1990 avec Kerbrat Orecchioni.

C'est à la suite des travaux de Wilson (1968), Clark (1977), Faerch et Kasper (1981) que Riley caractérise « les stratégies comme des types d'opérations dans lesquelles une succession de deux actes ou plus sont en interrelation associés dans une finalité commune. Cette relation est de type hiérarchique puisqu'elle fait partie d'un plan, qu'elle traduit des préférences et qu'elle implique la prise de décisions. Les stratégies constituent des plans, potentiellement conscients, appliqués à résoudre ce qu'un individu reconnaît comme étant un problème.²⁹⁰»

« La dimension dynamique et interactive des stratégies communicatives -dont il ne faut pas oublier le rôle dans une conception écologique de la construction de la connaissance- comporte un certain degré d'indétermination de ses actes constitutifs, qui sont fonction des rôles joués par les autres participants. Mais ces actes ne sont pas aléatoires : ils obéissent à certaines règles, ce qui permet aux individus d'évaluer leurs probabilités de succès dans l'interaction, d'avancer des hypothèses sur la situation et d'effectuer des prédictions sur les conduites des autres participants. » Le rôle de ce qui est présupposé ou implicite souligne cette possibilité d'utiliser le sens et la pertinence des actes de communication en s'appuyant sur les contexte partagé et sur des opérateurs linguistico-cognitifs tels que : la modélisation, l'évaluation axiologique, la deixis, les catégories cognitives, etc.

Cette description nous semble caractériser la situation didactique de LE telle que nous la concevons à travers LETRAS. Les actes de parole dans ce cadre ne sont pas aléatoires car les règles servent de référence à l'action. Ce n'est qu'en « connaissance de cause » des limites morphosyntaxiques que les apprenants peuvent interagir. Mais il est utile de trouver une description qui nous permette d'aller au plus près des processus de la classe.

2.3 Le concept dans le cadre de la psychologie cognitive²⁹¹

La classification, la catégorisation ou la « formation de concepts » et leur acquisition organisent l'approche stratégique. Cette dernière est d'abord vue sous l'angle des buts de l'organisme, c'est-à-dire la réduction des risques au minimum ou la conservation de la capacité mémorielle. La recherche des années 1960 privilégie une approche dans laquelle on tient compte des limites innées dans le recueil des informations, des étapes intervenant dans le traitement des informations, des stratégies globales pour résoudre un problème²⁹². Les travaux de Miller, Cherry et Bruner (sur la mémoire des unités isolées, le traitement des mots ou des tons, le classement des concepts) associés à l'essor de l'informatique ont renouvelé les approches du traitement de l'information.

Deux hypothèses président aujourd'hui aux travaux de recherche: elles distinguent entre « les unités d'analyse à petite échelle ou *moléculaires* et les unités d'analyse à grande échelle ou *molaires*²⁹³. » La

²⁹⁰ Ibidem, p. 51.

²⁹¹ BRUNER, J., GOODNOW, J., AUSTIN, G.: *A Study of Thinking*. John Wiley, New York: 1962..

²⁹² C'est à cette dimension que LETRAS fait appel dans le traitement de tout document dans la LE.

²⁹³ GARDNER, H., *Histoire de la révolution cognitive. La nouvelle science de l'esprit*. Traduction de l'américain par J.L. PEYTAVIN. Editions Payot, Paris: 1993. 487 p, p.117.

première repose sur « l'hypothèse selon laquelle la compréhension approfondie des unités élémentaires conduira sûrement à celle des unités et entités complexes. Une conviction opposée prévaut chez les tenants de l'approche *molair*e qui étudient les problèmes à grande échelle, pendant un grand laps de temps et en utilisant les concepts d'analyse comme les schémas, les cadres et les stratégies. Pour ces chercheurs, les propriétés à grande échelle sont les plus importantes dans la condition humaine et en sont par conséquent le point de départ logique.²⁹⁴ » Cette différence nous semble utile pour expliquer LETRAS que nous rangeons dans l'approche *molair*e. Si nous comparons ces deux approches, ainsi que le propose Gardner, avec celle de « la base vers le sommet » (*bottom-up*) et celle « du haut vers le bas » (*top-down*), il faut différencier la dimension plus empirique de la première de la dimension plus rationaliste de la seconde. L'auteur dit que dans la première, « plus empirique, on pense que les détails réels de la tâche à accomplir ou de la situation influencent son exécution. » Cette approche nous semble caractériser en partie l'approche actionnelle, aujourd'hui en vigueur dans l'enseignement / apprentissage des LE. Dans la seconde, « plus liée à la position rationaliste, on suppose que le sujet agit selon ses propres schémas, stratégies ou *frames* qui influencent fortement son action.²⁹⁵ » C'est à cette approche qu'il faut relier LETRAS dans sa globalité, même si dans l'action, des démarches relevant de la première approche peuvent être utiles à la gestion de problèmes précis. Il nous semble en effet, que pour pouvoir gérer un enseignement / apprentissage sur un cursus de 24 heures, l'approche qui permet de poser les limites²⁹⁶ de l'information dans sa globalité est plus utile à construire la stratégie des apprenants, et, de fait, leur autonomie dans le traitement des problèmes posés.

2.4 Stratégies et styles d'apprentissage

Nous avons fait référence au « LSI » de Kolb et nous avons souligné la critique formulée par Villanueva. Dans le cadre de la stratégie, l'insistance sur le concept de « style d'apprentissage » est intéressante car elle apparaît comme un instrument heuristique « qui rend possible l'analyse significative des conduites observées empiriquement²⁹⁷ ». Chaque apprenant possède sans doute un style d'apprentissage mais cela n'autorise en rien à le caractériser de manière définitive ; un individu peut appliquer diverses stratégies qui appartiennent habituellement à des styles d'apprentissages différents. Le type de problème auquel il est confronté explique cette nécessité de plasticité s'il ne veut pas être en échec.

Dans notre circonstance d'enseignement à court terme il est évident que nous ne pouvons prendre en compte les différences présentées par chaque apprenant au sein du groupe. Aussi devons nous

²⁹⁴ Ibidem, p.117.

²⁹⁵ GARDNER, H., *Histoire de la révolution cognitive. La nouvelle science de l'esprit*. p. 117.

²⁹⁶ Nous verrons comment l'apprentissage des sons, des types de phrases, des mots permettant de construire l'espace/temps, des marqueurs de temps verbaux sont des unités bien limitées, parfaitement accessibles dans une systématisation des référents. Donner la totalité des éléments dans un système constitué autorise par la suite la possibilité stratégique.

²⁹⁷ VILLANUEVA, Maria Luisa, *Estilos cognitivos y estilos de aprendizaje. Autonomía y aprendizaje de lenguas*. p.50.

chercher les moyens de les amener à partager des stratégies explicites communes basées sur la reconnaissance de la nécessaire apparition des séquences de traitement et sur le choix des outils dont la collectivité dispose. Ce caractère « narratif » du cours est central pour travailler sur la construction des acquis à travers les trois mémoires. Pour cela il faut travailler ensemble sur une théorie des systèmes qui constituent des séquences dans la langue : ces systèmes sont nécessairement relatifs à la perception et à la communication des objets concrets ou abstraits dans leurs dimensions spatiales et temporelles.

2.5 Recherches communes de stratégies explicites et attention partagée sur les processus de traitement des problèmes posés

Le fait de travailler en commun à la théorie de la langue proposée donne le temps à chacun des acteurs présents de procéder à la comparaison du modèle avec ses pratiques. L'enseignant est, tout autant que l'apprenant, impliqué dans cette opération, conscient qu'il doit être l'observateur de ses propres stratégies, autant que de celles des apprenants, dans des contextes donnés. Mais parce qu'il sait qu'il ne pourra mener plus avant l'observation de chacun des présents (quoique l'expérience permette de recueillir sans s'y appliquer nombre d'informations qui peuvent d'ailleurs se révéler exactes dans l'avènement d'erreurs dans le travail de la classe, et se révéler à l'apprenant lui-même en appui au système proposé) il se trouve dans la circonstance mentale de non prévision de ce qui peut advenir. L'enseignant a en quelque sorte construit avec les apprenants un « filet », un « maillage » de référence, dont le contenu est indéterminé mais prend forme au fur et à mesure que l'échange se poursuit. Le système verbal et le système spatial proposé comme grille de référence et compris par la communauté comme outil structurant en souplesse et signifiant les possibilités combinatoires des éléments du problème posé en accord avec l'expérience de vie, permettent d'organiser (sans imposer) la capacité de langage expressif de chacun. La didactique au sens large prend son sens pour nous dans la gestion de cette réalité créée au fur et à mesure de l'enseignement / apprentissage de la langue, temps partagé et organisé par le modèle proposé et réfléchi par tous du système de construction de l'espace et du temps dans la langue cible. La didactique au sens restreint est celle qui permet, dans son rapport à la discipline, et en relation avec la mémoire séquentielle de l'enseignant, de créer, au fur et à mesure du temps de la situation didactique, la zone proximale de développement suggérée par la nouveauté et construite par l'apprenant. Ce dernier est le décideur du problème qui lui est posé entre connaissance de l'organisation du système de la langue cible (modèle statistique posé par l'enseignant), son expérience et ses styles cognitifs, laissés libres de s'exprimer, et le problème de communication qui lui est posé par rapport à un « document social » (peu importe lequel) qui lui est proposé. Ce document ne fait pas progresser le cours mais l'individu, car c'est dans la complexification du traitement de l'information que peut se faire le développement personnel. Ce n'est pas la quantité d'information apportée qui est intéressante (même si cet aspect anecdotique est fondamental pour renouveler les échanges) ; mais la façon dont elle est traitée. Elle ne peut être inscrite que dans un sens d'élargissement des capacités de l'apprenant et le travail didactique se porte sur la possibilité d'élargir

la potentialité d'expression de l'apprenant.

Les notions de style d'apprentissage suppose celle de style cognitif mais présente un caractère plus complet puisqu'elle inclut des comportements cognitifs et affectifs qui indiquent les manières de « percevoir, interagir et répondre au contexte d'apprentissage de la part de l'apprenant »²⁹⁸.

Pour conclure, il est important que ce caractère « imprévisible » des événements devienne une des dimensions de la culture de la classe. Car la réactivité des apprenants invités à faire preuve de stratégie pour traiter toute nouveauté, et en cela accompagnés par l'enseignant qui doit aussi montrer comment il s'y prend en fonction du problème présenté, est l'outil de la progression des individus et du groupe vers une autonomie réelle par rapport à la LE. C'est à partir de cette pratique, de la mise en place de la capacité d'inférence, que l'on peut supposer que devant tout type de document, l'apprenant « fera feu de tout bois » dans les limites qui lui ont été proposées par les systèmes de langue définis en relation avec l'expérience de vie et de conceptualisation. Les trois premières séances de trois²⁹⁹ heures, qui sont aussi trois séquences d'enseignement-apprentissage d'un modèle statistique du fonctionnement global de la langue, permettent de mettre en place la démarche, autorisant, lors de la 4^{ème} séance une évaluation semblable à celle que peuvent avoir d'autres apprenants ayant bénéficié de formations plus longues. Elles visent à mettre en place la culture de la stratégie face à une langue problématisée par les références proposées et à tester les capacités de réaction de chacun. Le procès est mis à profit pour montrer comment devenir autonome par rapport aux limites données. Nous verrons si cela se vérifie dans les résultats de l'analyse des données.

3. COMMENT LES FONDEMENTS DU DISPOSITIF REJOIGNENT L'EXPERIENCE

Le dispositif LETRAS repose sur les *Stratégies* qui sont à l'origine de la construction de la capacité d'Autonomie face à un document en LE, ainsi que nous venons de le voir. La référence qui permet de limiter le terrain d'étude est celle de l'expérience de vie dans son dénominateur commun qu'est la dimension spatio-temporelle. Le paradigme qui fonde le dispositif est celui de la corporéité comme seul étalon probable du « réel ³⁰⁰ » inscrit dans l'espace/temps: or ce « réel » est l'objet qui est « mis en langue ». La corporéité est le médiateur entre les personnes « en contexte » et leurs échanges car c'est elle qui permet de percevoir le monde. « Percevoir » pour « exprimer », en passant par nos images mentales, est le noyau de notre démarche.

²⁹⁸ Ibidem, p.49.

²⁹⁹ Dans l'organisation générale de « La maison des langue », les cours de LE durent 2 heures: 1 heure ou 1 heure 20 de cours et 40 minutes de laboratoire. Cette pratique n'est pas adaptée aux cursus courts dans lesquels il faut avoir le temps de créer des cohérences entre la discipline et les apprenants et les cohésions internes au système linguistique. Les responsables d'UFR ont accepté le principe de cours de 3 heures en Espagnol. Cette différence de durée est essentielle pour la mise en place de LETRAS.

³⁰⁰ Le « réel » est perçu par un sujet. Il est à la fois objectif et subjectif. La langue qui l'exprime est entre objectivité du matériau linguistique et subjectivité de l'organisation et la forme (sous contrainte) que lui donne le sujet.

3.1 Liens vitaux entre perception, image et stratégie de vie

Gardner, dans une perspective cognitiviste en évoquant les travaux de D. Marr sur la perception visuelle, dans les années 1970-1980, nous dit en reprenant les termes du chercheur que: « [...] les images du monde fournissent une description qui est utile à l'individu et qui n'est pas encombrée d'informations sans pertinence.³⁰¹ » *A contrario* du travail de recherche de Marr, dont le but était de modéliser pour l'intelligence artificielle les mécanismes de la perception visuelle, la perception complexe des objets connus *a priori* qui est la nôtre, est associée par lui aux problèmes qui se posent aux linguistes. La quantité énorme de calculs nécessaires à la perception visuelle est mise en parallèle avec l'énorme quantité de calculs nécessaires à la production et à la compréhension du langage que décrit N. Chomsky, qui voulait observer la syntaxe dans sa forme originelle, non contaminée par la pragmatique et la sémantique.

Notre recherche n'a aucune commune mesure avec les travaux auxquels nous nous référons. Cependant, l'orientation donnée à la réflexion par les deux auteurs nous permet de montrer comment LETRAS utilise la perception visuelle qui organise l'espace et comment il s'appuie sur cette perception pour organiser le système linguistique qui doit en rendre compte, car « considérer les tâches que l'homme réalise facilement, plutôt que celles qui lui posent des difficultés³⁰² » permet d'arriver par la suite à une sophistication réelle du traitement des données perçues. Les processus de situation de soi ou des objets dans l'espace, sont centraux. Leurs rapports mutuels, exprimés dans la langue par les rapports entre les *prépositions* qui organisent l'espace, complétées par les locatifs, les démonstratifs et les adverbes de lieu, nous semble relever des « tâches » que l'homme réalise facilement. A la dimension qui est la nôtre, le travail sur le rapport entre l'expérience la plus immédiate, associée à la perception, et le système symbolique de la langue permettant de l'exprimer, est au cœur de notre conception de l'agir didactique. Cette dimension, associée à la construction de l'*orientation* des objets de la phrase parallèlement à celle des objets perçus du monde³⁰³ et représentés pour les besoins de la communication, nous mène à dire que le *sens* peut empiriquement y prendre sa source. La gestuelle inscrite dans l'espace et la gestuelle symbolique reproduite par la langue présentent des analogies dont les limites sont physiques pour l'une, morphosyntaxiques pour l'autre. Ce qui fait le *sens*, dans notre perspective, est la capacité d'établir des rapports entre les objets, concrets ou abstraits, rapports que les marqueurs spatiaux et temporels de la langue permettent d'exprimer en dehors de tout autre adjuvant. Être situés dans l'espace/temps nous semble être le « sens » de tous les objets du monde pour tout sujet.

Concrètement, en LE, le lexique représente les objets du monde et relève de la « connaissance de masse » de ce monde. La relation spatiale, donc temporelle, car toute connaissance est mouvement

³⁰¹ GARDNER, H. Ibidem, p.342.

³⁰² Ibidem, p. 350.

³⁰³ Dans le respect que la langue donne à la modalité d'expression de ce rapport. Nous sommes là dans la première dimension culturelle qui peut être traitée en classe. L'usage prépositionnel qui rend compte d'une même gestuelle inscrite dans le monde est différent en castillan par rapport au français.

(que le sujet est capable d'établir entre lui et les objets, ou entre les objets eux-mêmes), nous semble relever de la dimension syntaxique. Il nous semble que les mots qui ne représentent aucun objet du monde mais qui permettent de les mettre en rapport participent fondamentalement à l'organisation de la syntaxe. C'est à partir de cette conception qui propose que les mots et les déclinaisons qui indiquent les rapports spatiaux et temporels entre les objets soient utiles à aider l'apprentissage rapide d'une autre langue que la LM, que nos séquences didactiques sont construites. Les mots du lexique, eux, deviennent la « thématique » liée à la pragmatique ou à la sémantique. LETRAS essaye de transmettre ces outils que les apprenants intégreront à leur guise et selon leurs besoins dans la phrase à construire. Ils sont en nombre limité, comme notre matériau biochimique, mais autorisent toutes les combinaisons dans la limite des contraintes de la production de *sens*.

3.2 Perception visuelle, concepts d' « *affordance* » et d' « *affect* »

Les recherches de Gibson, mettant en exergue une dimension plus immédiate de la perception, sans avoir recours aux notions de calcul ou représentation, sont intéressantes dans la mesure où pour lui, « les psychologues devraient rechercher dans la physique, et en particulier dans l'optique, un moyen de comprendre la structure de l'environnement. [...] Les objets ont des significations pour nous parce qu'ils nous donnent des choses à faire avec eux ou en réaction avec eux.³⁰⁴ »

Sans établir de parallélisme abusif, nous soulignons que B. Spinoza était spécialisé en optique, discipline qui à son époque était à la pointe de la recherche comme peut l'être aujourd'hui la recherche en informatique ou en robotique. Spinoza avait aussi caractérisé le lien entre le corps et les objets du monde dont le rapport est défini par le concept d' « *affect* ». Cet « *affect* » spinozien recoupe d'une certaine manière l' « *affordance* » proposée par Gibson. Il en a les caractéristiques totalement objectives qui, travaillées ensuite par l'esprit, deviendront les paramètres subjectifs de l'individu.

Ce mécanisme est confirmé par les recherches en neurologie menées par A. Damasio.

La corporéité, premier paradigme de LETRAS, se fonde sur la perception, en particulier visuelle, des objets et des rapports entretenus avec eux par le sujet qu'ils affectent. Ces objets sont dans l'espace/temps; nous supposons que traiter les rapports qui autorisent la création du *sens* par la langue, « *sens* » qui est d'abord perçu par le corps, permet de mettre en place un modèle *a minima*, que nous appelons « modèle statistique » de la langue, construisant ainsi les liens syntaxiques. Le mot « *sens* » étant associé aux concepts créés par l'esprit, nous employons de préférence le mot « *orientation* » qui présente l'avantage de couvrir les concepts de direction et de mouvement dans l'espace, en même

³⁰⁴ Ibidem, p. 354. Gardner rappelle le concept gibsonien d' « *affordance* », néologisme intraduisible qui indique « les potentialités pour l'action qui existent dans un objet, c'est-à-dire les activités qui pourraient avoir lieu lorsqu'un organisme d'un certain type rencontre des entités d'un certain type. Selon cette notion les individus se lancent des objets susceptibles d'être attrapés (qui donnent - *afford* - à attraper), dévorent des choses comestibles (qui donnent - *afford* - à manger), et caressent des choses aimables (qui donnent - *afford* - à aimer). Ce concept permet une analyse de l'efficacité d'un organisme dans son environnement, sans qu'il soit nécessaire d'invoquer des croyances, des attitudes ou des efforts mentaux [...]. » p. 354.

temps qu'il nous permet de traiter de l' « orientation » syntaxique d'une langue. Le lexique, associé à la pragmatique et à la sémantique, est « l'accident » qui organise les combinaisons syntaxiques, nombreuses mais canalisées par les contraintes des possibilités de production de sens.

3.3 Corps et parole

« Parler, c'est créer un morceau de monde » dit Boris Cyrulnik. La communication concerne tous les êtres vivants, mais ce qui est propre aux hommes, c'est la possibilité qu'ils ont de désigner des objets du monde réel par des combinaisons de sons arbitraires. C'est ainsi qu'entre locuteurs se recrée le monde. Accéder au langage, c'est être capable de produire les sons conventionnellement reconnus par un groupe comme porteur de sens.

L'analogie que nous pouvons observer entre la langue et les images que l'on reproduit par la parole, moyen physiologique, intervient dans l'organisation syntaxique. Nous avons fait l'hypothèse selon laquelle l'organisation syntaxique a à voir avec l'expérience corporelle de la linéarité du mouvement dans l'espace: la phrase est sans doute tributaire, quelle que soit la langue, de la perception de l'espace et de la logique qui permet à l'anatomie de l'être humain d'y inscrire ses actions.

3.4 Langue et communication

La langue est notre meilleur moyen de communication, mais elle s'inscrit dans un système plus vaste que l'on définit en disant que c'est ce qui se produit à chaque fois que des êtres vivants sont en coprésence. Si deux êtres vivants sont dans le même contexte, quelque chose communique.

La lecture du numéro spécial de *Sciences et vie* nous donne une synthèse de la situation actuelle de la recherche sur le langage et les langues. Nous en rapportons quelques éléments qui nous sont utiles pour fonder LETRAS.

Les individus ne peuvent être divisés. Mais tout individu est « poreux » : il ne peut être qu'en étant avec: « Mitsein » disait von Uexküll. La coprésence de deux êtres vivants dévoile un monde structuré comme un langage. Ce qui se communique entre eux est fait d'indices, de signaux, d'images: cela peut être des indices olfactifs ou autres, des images visuelles, olfactives, ou sonores. Ces dernières peuvent être qualifiées d'images mentales³⁰⁵, qu'elles soient visuelles, auditives ou olfactives, hors contexte. Nous voyons là des arguments qui confirment la prise en compte de l'expérience commune de la représentation des espaces connus ainsi que des chronologies connues pour pouvoir travailler sur l'apprentissage de la LE, qui, comme nous l'avons dit, est apprise hors contexte.

³⁰⁵ Pour comprendre l'émergence du langage 2 facteurs doivent être pris conjointement en compte : la maturation neurologique et l'environnement culturel et langagier. La maturation de son système nerveux permet à l'enfant de commencer à se représenter des choses très éloignées mais qui reviendront (5/6ans). Entre 7 et 10 ans la maturation du système nerveux établit des connexions entre le lobe préfrontal de l'anticipation et le système limbique, le circuit neurologique qui permet le dispatching de la mémoire. L'enfant accède ainsi à la maîtrise de la représentation du temps. (Le mot « mort » met sept à dix ans pour devenir adulte.)

L'homme dispose du pouvoir de créer des signes : mais ce qui nous caractérise c'est la possibilité de convenir arbitrairement d'un geste qui désigne quelque chose qui n'est pas là. Pour que cet arbitraire fasse signe, il suffit de passer une convention. Nous devenons ainsi les créateurs du monde que l'on va habiter. LETRAS se place dans cette perspective: l'enseignement / apprentissage est celui d'une nouvelle convention qui s'inscrit dans la perspective anthropologique. Outre cela, la chronologie d'apprentissage que propose LETRAS, c'est-à-dire de commencer à enseigner la maîtrise des conventions de la représentation de l'espace avant celles du temps, tout en les reliant, est légitime dans cette perspective.

3.5 Langue et « affect »

L'acquisition du langage se fait sous la pression de contraintes génétiques et épigénétiques: par exemple, les difficultés affectives. La même « promesse » génétique aboutit donc à des résultats variables selon l'environnement où l'enfant se développe.

Une « promesse développementale génétique » doit par conséquent croiser une structure langagière et se coordonner avec une pression affective à la source d'épigenèses différentes. C'est ainsi que l'on peut caractériser l'articulation de la maturation endogène et de la structure exogène, comme le langage.

Des expériences décrivent l'ontogenèse de la représentation du monde mental de l'autre ; elle associe deux phénomènes de nature différente : le phénomène biologique (maturation du système nerveux) et le phénomène affectif. Les mots ont une fonction affective autant qu'informatrice.

Si nous considérons que l'apprentissage d'une LE est une « régression », le parallèle avec l'apprentissage de la LM demande à être étudié. La situation de l'étranger utilisant des gestes pour se faire comprendre n'est pas éloignée de celle de l'enfant qui ne parle pas encore mais qui comprend et sait se faire comprendre. Si la question est pour ce dernier: comment les mots viennent-ils prendre place dans la continuité d'interactions faites de gestes, la question est pour l'apprenant: comment les mots viennent-ils prendre place dans la continuité d'interactions faites par les représentations mentales?

C'est une construction graduelle et un apprentissage cognitif.

Annick Jouanjean a fait du pointer de l'index un geste sémiotique. Anne Robichez-Dispa a étudié la mise en place de ce geste et montre sa fonction dans la préparation aux mots en en faisant un paradigme des premières phases de communication.

Elle fait l'hypothèse que le pointer du doigt constitue un prédicteur de parole. Un enfant qui pointe du doigt parlera. Ce qui prépare la parole est prédit par le pointer du doigt. Car le pointer du doigt montre la compréhension du principe de la parole humaine et du langage. Il n'a plus à apprendre qu'à faire un geste désignatif avec la langue au lieu de se servir de son doigt et à apprendre les sonorités qui

constitueront les mots. Le pointer de doigt est donc un bon prédicteur de langage humain.

3.6 Emotions, rapport au passé, fonction du récit

Sans émotion il n'y a pas de souvenir et sans relation pas d'émotion. La mémoire ne se fixe biologiquement que s'il y a une émotion. Les indifférences émotionnelles causées par certains médicaments favorisent les trous de mémoire. Les personnes ne mettent rien en souvenir. Le récit de moi-même est constitué par les émotions provoquées par mes relations familiales, groupales et par des jalons sociaux. C'est une représentation de moi. La recomposition du réel a pour fonction d'assurer une cohérence au récit que je me fais de moi, à mon identité narrative.

Le risque existe que la reconstitution se coupe de la réalité perçue. L'identité narrative d'un groupe prend ainsi plus facilement la forme d'un délire que l'identité narrative d'un individu.

3.7 Y a-t-il quelque chose d'incompréhensible dans la naissance du sens ?

La recherche nous dit que tout *sens* est un *sens partiel*. Dès l'instant où un être vivant a une mémoire et un projet, il peut donner sens à ce qu'il perçoit. Le sens n'est pas dans les choses. Il est dans l'être vivant qui se sert des choses pour les imprégner d'un sens. Tout sens est privé et tout sens est partiel parce que « je » n'ai pas mis tout en mémoire et parce que ce que « j » imagine ne se passera pas forcément. La part de certitude du sens est minuscule. Nous avons défini le *sens* comme étant l'*orientation* du *rapport* que le sujet établit à l'objet: la définition que nous donne la recherche et que nous avons synthétisée n'est pas différente.

Si le sens vient du sujet, alors la base de l'apprentissage n'est pas celle de l'assimilation et de l'application de la règle, mais celle de la liberté fondamentale du locuteur qui crée son propre rapport à l'objet qu'il veut communiquer. Le problème est alors de lui donner des outils conventionnels de la langue cible. Il devient l'utilisateur autogéré d'instruments qui lui permettent de construire son propre *sens*. Pour cela il faut lui donner les instruments de la directionnalité et de la chronologie de la LE dans des séquences très précises. Ce sera à lui par la suite de les employer dans le récit qui ne peut être que le sien.

Les informations que nous donne la recherche fondamentale aujourd'hui nous invite à mettre en place des dispositifs qui, sans être communiqués de manière explicite, comme peuvent l'être les éléments de la grammaire ou de la linguistique, exploitent au niveau empirique les connaissances scientifiques.

Si l'outil « *image mentale* » peut être utilisé, car par définition l'image est hors contexte, comme l'est la LE, il doit l'être. (Cette image peut être communiquée au groupe didactique en LM, car elle doit être présente dans tous les esprits.) Alors les *démarches stratégiques* pour la communiquer en la construisant à l'aide des nouveaux *outils conventionnels* de la LE peuvent avoir lieu. Pour cela les

limites du système doivent être connues, afin que la *problématisation de la communication* soit possible. Une fois cette construction obtenue, elle doit être travaillée dans sa *réalisation sonore* jusqu'à obtenir un *rythme prosodique* proche de celui d'un natif³⁰⁶. Ce travail, qui prend un peu de temps, doit se faire individuellement et collectivement. L'enseignant participe en donnant le *tempo*. Cette démarche d'accompagnement dans la réalisation sonore et le rythme, ainsi que l'intonation, est centrale car l'apprenant qui ne peut suivre (sa musculature n'étant pas faite aux nouvelles combinaisons phonatoires) sait ce qu'il doit travailler pour avoir « la langue en bouche ».

Le praticien peut observer l'évolution des apprenants et leur progrès dans la rapidité de traitement des problèmes posés: cela devient pour lui l'indicateur de leur compétences.

L'exploitation

des richesses cognitives de chacun dans un travail commun qui inclut l'enseignant,

intégrée dans une perspective anthropologique dans laquelle

notre évolution,

la réalité de notre appareil phonatoire,

le rôle du corps dans notre connaissance du monde

et la mise en relation avec une langue qui n'est plus aussi étrangère que cela, car elle est

devenue une nouvelle convention pour dire ce que l'on dit déjà, sont autant de raccourcis cognitifs qui permettent de gagner beaucoup de temps. L'« étrangeté » n'est plus un obstacle, et l'exercice à plein temps de son humanité permet à l'apprenant de s'affranchir de nombre d'obstacles affectifs et sociaux. Traiter la langue comme un outil devient alors possible. La problématiser par rapport au sens que l'on veut communiquer permet de mettre en œuvre les stratégies qui construisent au fur et à mesure l'autonomie.

Aussi, pouvoir proposer à ces apprenants des documents habituellement proposés à des étudiants ayant bénéficié de formations plus longues, n'est plus impossible pour l'enseignant qui prend appui sur l'expérience qu'il a de la réactivité des apprenants avec lesquels il travaille.

3.8 Les apports complémentaires d'A. Tomatis: liens entre oreille et production vocale

A. Tomatis nous dit que qu'il faut respecter les lois neuro-psycho-physiologiques de l'intégration

³⁰⁶ Le rythme et la mélodie une fois repérés favorisent la mémorisation rapide. Les leçons de laboratoire donnent lieu à des saynètes dans lesquelles les étudiants jouent un rôle tour à tour. Ce qui est à rechercher ce n'est pas la « récitation » du texte travaillé, c'est la justesse prosodique. Cette dimension intervient dans la mémorisation car elle est accompagnée d'émotion. La recherche fondamentale montre que les personnes sous médicaments qui ne ressentent pas d'émotions ont d'importants trous de mémoire. Quant au récit, il répond toujours à une émotion qui réactive la mémoire. L'émotion du « dire » dans la mélodie du natif est une dimension de la constitution de la mémoire de la langue.

audio-linguistique.³⁰⁷ » Pour lui, les supports intimes qui existent entre l'oreille, le langage, le corps, le milieu sonore environnant et d'autres éléments déterminants doivent être pris en compte. Il souligne que le plus difficile dans l'apprentissage d'une langue, ce n'est pas d'apprendre mais d'oser se lancer. Nous retrouvons là les barrières que la perspective anthropologique de la pratique didactique et sa conception neurophysiologique devraient pouvoir ouvrir.

Nous avons traité ces dimensions: ce qui est intéressant dans l'éclairage qu'apporte l'auteur, c'est la relation explicite qu'il établit entre la capacité de perception auditive et la capacité phonatoire. Les idées proposées selon lesquelles « L'oreille dispose de territoires linguistiques comme un récepteur radio à sous sa coupe différentes fréquences et longueurs d'ondes³⁰⁸. », ou qu'en neuro-physiologie auditive on peut dire que l'« On apprend bien une langue en l'entendant correctement. [...] C'est parce que certaines « oreilles ethniques » ne sont pas ouvertes aux fréquences des autres langues qu'elles restent désespérément fermées à l'univers socioculturel de celles-ci. Il faut pouvoir doter le jeune élève ou l'adulte d'une véritable « écoute ethnique » lui permettant d'analyser, de décoder, de comprendre donc toutes les subtilités de la langue à intégrer.³⁰⁹ »

De même, nous retrouvons la réalité physiologique que nous avons traitée: « Quand un sujet apprend une langue qui lui est étrangère, son système nerveux, sa musculature prennent progressivement la forme de cette nouvelle langue. »

3.9 La perception auditive

La langue passe par l'oreille.

Ce que propose l'auteur c'est « adopter l'univers auditif d'une ethnie.³¹⁰ » La « notion d'intégration d'une langue » est centrale. Tomatis propose son « oreille électronique » pour préparer l'oreille à percevoir les éléments pertinents d'une langue. Car il défend l'idée qu'il faut faire faire à l'organe auditif une gymnastique des muscles de l'oreille moyenne afin d'obtenir un résultat durable et rapide. « Car une langue vivante n'est pas, comme on l'a cru longtemps, un assemblage de mots réalisés suivant des règles, mais bien une combinaison de signaux, de groupes de sons destinés à communiquer à autrui les pensées, les sentiments et les volontés de chacun. Pour être signifiante, c'est-à-dire comprise par celui ou ceux avec qui l'on veut communiquer, une langue ne peut utiliser que des signes renvoyant aux réalités qu'ils désignent. Et au grammairien le plus courtois et le plus aimable du monde s'adressant à nous dans un langage aussi châtié qu'incompréhensible, nous dirons comme

³⁰⁷ TOMATIS Alfred : *Nous sommes tous nés polyglottes*. Fixot: 1991. p. 51.

³⁰⁸ Ibidem, p. 60.

³⁰⁹ Ibidem, p. 5.

³¹⁰ Ibidem, p. 18. Les enseignants de langues ont tous eu l'expérience de ce passage mystérieux, car quasiment holographique, de l'attention volontaire à la compréhension de la langue étrangère à cette clarté subite de l'écoute, comme si l'on était rentré subitement dans le bon rythme, dans l'ambiance. On sent ce passage chaque fois qu'en langue étrangère l'échange se fait avec un interlocuteur présentant un accent régional non habituel pour celui qui écoute. Cette sensation peut aussi être celle d'un natif entendant un autre natif s'exprimer avec l'accent de sa région.

Pantagruel à Panurge : « Mon ami, je ne fais aucun doute que vous ne sachiez bien parler divers langages, mais dites-nous ce que vous voudrez en quelque langue que nous puissions entendre³¹¹. »

Il faut apporter un soin tout particulier à sensibiliser l'oreille afin que la phonation puisse suivre³¹².

C'est dans ce rapport que la LE peut prendre place.

Tomatis nous rappelle les propos de Charles Bailly en soulignant que « les impressions que nous recevons en entendant une langue étrangère sans même la comprendre provient en grande partie d'une comparaison faite inconsciemment avec le système phonologique de notre propre langue. Et les sentiments agréables ou désagréables que nous en retirons tiennent à cette cause ; pour celui qui parle la langue les impressions acoustiques sont d'une toute autre nature.» La représentation que nous nous faisons d'ordinaire d'une langue vivante est une représentation acoustique. Nous retenons son « accent », sa « couleur » ; elle est douce, monotone, sonore.

Elle est aussi un « système de systèmes »³¹³.

Tout le système nerveux est impliqué dans la langue, et le descriptif de celle-ci pourrait être, en fait, le codage neurologique lui-même, avec sa gestuelle comme dans le langage des signes. Elle n'est pas le reflet de l'individu, elle est le résultat biologique verbalisé de la vie.

Les descriptions de Tomatis peuvent être utiles pour faire comprendre aux apprenants la posture qui est la plus adéquate au travail qui est à faire. Nous avons retrouvé chez cet auteur des techniques que nous avons mises en place de manières empirique et réfléchie, et que nous décrirons dans les séquences didactiques que nous proposons.

Conclusion

Les recherches en sciences du langage, en sciences cognitives, en psychologie cognitive et dans les neurosciences ouvrent aujourd'hui nombre de pistes pour la recherche en didactique des LE. A la lumière de ces travaux, les pratiques semblent relever de dimensions agréablement artisanales.

Nous nous sommes référés spécifiquement à B. Spinoza au début de notre pratique réflexive, car nous connaissions sa démarche et elle nous donnait des outils pour pouvoir adapter nos actions aux terrains. Il est devenu une référence de notre recherche, parce que sa prise en compte du corps, des affects et des sentiments dans la construction de l'esprit nous semblait plus proche de notre pratique que la démarche cartésienne qui pouvait convenir aux savoirs construits, aux savoirs savants. Notre expérience de divers terrains didactiques nous avait posé le problème de l'importance de la « globalité » de l'individu dans l'acte de parole, mettant en exergue le rôle du sujet associé à toute son histoire. Prendre en compte cette richesse, l'utiliser comme moteur de la construction de sa communication dans une autre langue que la LM, supposait prendre en compte tous les paramètres que

³¹¹ Ibidem, p. 21.

³¹² TOMATIS, A. *L'Oreille et le Langage*, Editions du Seuil, Coll Points-Sciences, 1963.

³¹³ Ibidem, p.21.

seul le philosophe proposait. Spinoza nous a permis de légitimer le corps dans la salle de classe ainsi que son rôle premier de contact au monde et de moyen d'apprentissage. En LE, cela nous est apparu presque comme une évidence. C'est à partir des réflexions que sa pensée suscitait que nous avons pu mettre en perspective anthropologique cette corporéité. Cela nous a permis d'acquérir et de donner plus de liberté dans l'action didactique, en lien avec notre condition humaine. Enfin, il nous a donné la possibilité, dans la classe, de prendre les émotions en compte et de les intégrer de manière explicite dans le travail d'apprentissage.

Cette perspective philosophique de notre action didactique a été complétée, dès le début, par la notion de « sujet » que nous devons à H. Bergson car le sujet est indissociable de la « durée » ou « temporalité »: le sujet, ainsi que le disent aussi les philosophies orientales, est seulement du « temps » en conscience . Or la « durée » est une donnée d'expérience pour l'enseignant qui sait que les apprentissages ne signifient pas le même « temps » pour les uns et pour les autres, pas plus que sa compréhension des problèmes de la classe n'obéissent aux mêmes durées.

Lors de la parution des travaux de A. Damasio, le rapport avec notre pratique s'est imposé. Le choix de Spinoza contre Descartes (non pas que la méthode cartésienne soit à écarter dans certaines séquences de travail) allait tout à fait dans le sens de notre réflexion et de notre recherche. La recherche a confirmé le rôle du corps comme base de l'esprit et comme source de toute information retravaillée par le cerveau, débouchant sur l'esprit. Le rapport avec le langage et les langues était souligné et rentrait dans nos préoccupations.

LETRAS a pu être mis en forme et construire ses bases à partir de ces données.

La corporéité est devenue la référence à double titre: celui du corps permettant la perception, et celui du corps comme base de l'esprit. Le lien pouvait être établi entre le monde physique extérieur au sujet et le monde subjectif produit par le sujet. Ce paradigme permettait aussi de faire

- le lien entre les uns et les autres dans la salle de classe, construisant un climat favorable à l'échange et à l'apprentissage, puisque le corps devenait l'outil de cet apprentissage,
- le point de départ de l'apprentissage de la réalisation sonore de la langue comme une expérimentation de soi en liaison avec les caractéristiques de l'espèce,
- le point de référence de l'expérience de vie à l'origine des sentiments et des images mentales,
- le siège des images mentales intégrés dans la dimension spatiotemporelle.

Le lien entre ces dimensions et la langue a trouvé son moyen terme dans la dimension de l'espace/temps commune dans toute image mentale: un objet, concret ou abstrait, ne peut avoir d'existence que s'il est situé dans l'espace et dans le temps.

Partant de ce principe, les mots qui expriment ces dimensions ont été isolés dans la LE, réunis et enseignés dans des systèmes permettant de disposer de toute l'information (les prépositions sont toujours enseignées par rapport aux orientations physiques expérimentées par le corps et à ses mouvements, associées aux adverbes de lieu, aux locatifs et aux démonstratifs, par exemple). Cette

« saturation » de l'information, associée à un travail fait systématiquement sur des documents sociaux, permet de problématiser dès le départ l'effort de communication, obligeant à mettre en place des stratégies partagées qui permettront de construire l'autonomie des apprenants.

La dimension temporelle vient en dernier, associée à l'expérience de vie et exprimé par les conventions que sont les déclinaisons. Pour cela il a fallu s'interroger sur les notions de modes/comportements verbaux et sur la valeur du présent par rapport au passé en fonction de notre temps de vie et de l'usage que nous faisons du système dans notre LM. Nous exposerons cela dans les exemples de séquences didactiques que nous proposons à la suite et montrerons comment construire progressivement les concepts utiles à la stratégie.

Ce que nous a permis de confirmer A. Damasio, c'est le cheminement de l'information, son impact sur le sujet, son rapport à l'espace et au temps et le besoin qui est le nôtre de pouvoir faire un choix quand nous avons les informations que nous pensons suffisantes pour le faire.

4. LETRAS OU 3 SEQUENCES DIDACTIQUES DE REFERENCE DANS LE DISPOSITIF

REALITE PHYSIQUE DE LA LE, CONSTRUCTION DE LA CONVENTION ASSOCIEE AU SENS DE L'ESPACE, CONSTRUCTION DE LA CONVENTION ASSOCIEE AU SENS DU TEMPS

4.1 Introduction

Nous pouvons penser que si « parler est créer un morceau de monde », alors les deux dimensions essentielles à la construction de la cohésion du récit sont celles de l'espace et du temps qui vont permettre d'articuler les éléments lexicaux qui construiront la thématique de la locution. Il faut que l'interlocuteur sache quelle est la relation entre eux et l'intentionnalité du locuteur qui est le créateur de sens : cette relation ne peut se faire, hors contexte, ce qui est par définition le rôle de la parole,

- que par l'utilisation des marqueurs de situation dans l'espace (concret ou abstrait) qui posent les objets dans leur interrelation visuelle ou conceptuelle (ce qui a à voir avec la logique car l'organisation est *chronologique*

- et ceux de la chronologie, instrument qui permet la dimension dramatique du récit ou de la locution en mettant les objets en mouvement dans l'interrelation temporelle, ce qui veut aussi dire spatiale.

Si le temps se construit dans la maturation neurologique de 7 à 10 ans, c'est parce que l'organisation spatiale est fixée et que la conscience des séquences qui caractérisent l'apparition ou la disparition des objets dans l'espace est intégrée au système abstrait des marqueurs conventionnels:

- du présent : l'objet est là,

- du récit : l'objet n'est plus là,
- du projet : l'objet n'est pas encore là.

La manipulation des marqueurs du passé est, à partir de là, plus délicate. Par exemple, la forme du passé dit « imparfait » dans sa relation au passé dit « parfait » permet de construire le décor³¹⁴, autrement dit le contexte en rapport à l'espace : ce dernier doit être construit dans et par le récit pour que l'interlocuteur puisse situer l'action dont le locuteur parle au passé parfait, qui elle aussi s'inscrit dans l'espace ; mais elle est en incidence par rapport à la première qui propose la « durée » qui peut la contenir.

Si le passé imparfait n'est pas associé à un parfait, alors il a pour fonction de transcrire la conscience que le locuteur veut communiquer de la durée d'une portion de temps qu'il situe antérieurement au présent dans lequel il parle. Cela illustre la pérennité de l'apprentissage de l'enfant qui apprend à faire la différence entre ce qui est là, donc présent, ce qui n'est plus là, donc passé, et ce qui n'est pas encore là, donc futur.

La réflexion sur la conscience que l'on a de la durée est centrale pour trouver des raccourcis cognitifs pour l'apprentissage des formes verbales dans l'usage pragmatique qui doit être le leur. A quoi sert un indicatif présent ou passé, imparfait ou parfait, un subjonctif passé ou présent, un impératif, un indicatif ? C'est dans le rapport que ces signes conventionnels établissent avec l'expérience de vie du locuteur que nous proposons de trouver les moyens de maîtrise de l'apprentissage et que nous essayons d'aider l'apprenant à construire son autonomie.

Ce dernier doit faire le point sur la conscience qu'il a de son expérience et voir les liens qu'il entretient avec les conventions de sa LM. Cela lui permet de comprendre quel rapport elle établit avec l'expérience qu'elle désigne et de la comparer à la LE. Comprendre la différence est un apprentissage. Nous allons essayer d'illustrer notre propos en présentant 3 séquences didactiques qui permettent dans la pratique de construire avec l'apprenant le corpus de référence auquel tous les acteurs présents feront appel pour résoudre les problèmes de mise en forme de la LE dans la visée de production de sens. L'usage qui en est fait ne peut être vérifié que dans la production des apprenants, qu'elle soit orale ou écrite.

4.2 PREMIERE SEQUENCE DIDACTIQUE

Perception, oreille, émotions, sentiments, appareil phonatoire: les outils de réalisation sonore de la LE

4.2.1 L'appareil phonatoire humain présenté comme un instrument de musique

Le travail technique commence quand la présentation des paradigmes de référence du discours enseignant ont été présentés et argumentés de part et d'autre. La séquence doit durer 3 heures afin de

³¹⁴ Par exemple: « Je travaillais quand il est arrivé. »

pouvoir construire les cohérences qui autoriseront les cohésions utiles à l'apprentissage. L'image mentale de la réalisation phonétique doit être claire et acquise par les apprenants lors de cette première séquence. Pour cela nous leur présentons l'appareil phonatoire humain comparé à un instrument à vent et à cordes³¹⁵ :

- soufflerie : les poumons
- oscillateur : les cordes vocales dans le larynx
- une série de résonateurs formés des différentes cavités de résonance que sont : le pharynx, la bouche et les fosses nasales.

Emettre un son c'est avant tout respirer, mais pas n'importe comment. Lors de la phonation, le mouvement respiratoire doit s'adapter et diffère de la respiration normale. L'inspiration devient plus rapide et sa phase plus courte. Elle devient également buccale. La phase expiratoire se rallonge, le volume et la pression de l'air expiré sont augmentés pour permettre la vibration des cordes vocales situées dans le larynx. Ce dernier, qui s'étend du haut de la trachée à l'os hyoïde, joue le rôle d'un véritable sphincter pour couvrir les voies aériennes et préserver bronches et poumons des aliments et autres corps étrangers. Il peut être relevé ou abaissé par l'action de muscles qui relie l'os hyoïde au crâne, à la mandibule et au sternum.

Il constitue l'organe essentiel de l'émission vocale. Lorsqu'on parle, l'air expulsé des poumons emprunte la trachée puis le larynx, au niveau duquel il va rencontrer les cordes vocales (20 à 25 mm chez l'homme, plus courtes chez la femme); elles correspondent à une paire de muscles et de ligaments recouverts d'une muqueuse. Elles se situent sur un plan sensiblement horizontal, s'insérant à l'avant sur le cartilage thyroïde (la pomme d'Adam chez l'homme) et à l'arrière sur les cartilages mobiles (aryténoïdes).

Ces derniers peuvent se déplacer latéralement et pivoter, entraînant ainsi une modification de la longueur et de la position des cordes vocales. Cela permet la fermeture complète de la glotte, qui est l'espace délimité par les cordes vocales, ou son ouverture totale. En ouvrant et en fermant alternativement la glotte lors de la phonation, les cordes vocales libèrent de façon saccadée l'air emmagasiné dans les poumons pour produire une vibration acoustique. Au cours d'une phrase le locuteur modifie la fréquence de vibrations des cordes vocales en ajustant leur tension et peut ainsi donner un contour intonatif à ses énoncés.

Cette description n'est pas donnée aux apprenants, mais certains éléments peuvent être utiles pour faire comprendre ce que l'on attend d'un apprenant d'une classe de langue. Ce n'est pas par mimétisme qu'il va travailler mais en utilisant sciemment les outils qui sont ceux de son corps.

4.2.2 Du son à la parole

³¹⁵ Cette description est faite par A. TOMATIS. C'est une référence utile pour les apprenants.

Travailler quelques minutes à produire des sons permet de passer à la conscience de la voix. Ce passage est important car il faudra ensuite canaliser cette voix par l'utilisation de la musculature.

Maintenant que le son est produit il faut le transformer en voix. La phonation est un phénomène complexe. La première zone traversée par le son laryngé primaire est le pharynx, sorte de carrefour où s'entrecroisent les voies aériennes et digestive ; attaché à la base du crâne, il repose en arrière sur la région prévertébrale et descend à hauteur des 3^{ème} - 4^{ème}, et parfois 5^{ème} vertèbres cervicales. Il peut être considéré comme l'extrémité haute de l'œsophage dont la partie frontale communique successivement avec les fausses nasales, la cavité buccale et le larynx. Ces régions sont :

- le rhinopharynx ou nasopharynx situé au dessus du voile du palais
- l'oropharynx situé entre le voile et l'os hyoïde
- le larynx qui s'étend jusqu'à l'entrée de l'œsophage.

Le pharynx et les différentes cavités avec lesquelles il communique vont jouer le rôle de résonateurs et permettre de transformer les sons émis au niveau des cordes vocales. Il s'agit de moduler le volume. Les différentes positions du voile du palais, de la langue, des lèvres et des dents, ainsi que le volume et la taille de l'espace supra-laryngé, vont également modifier considérablement le son laryngé et participer à la transformation de la voix brute en parole.

Ainsi la voyelle « i » est-elle produite par un déplacement de la langue vers l'avant du palais, ce qui entraîne un élargissement de la cavité pharyngale ainsi qu'une légère élévation du larynx. La production de la voyelle « a » nécessite, quant à elle, un abaissement de la mâchoire et de la langue ce qui entraîne une réduction de la cavité pharyngale. La langue et les lèvres, par leurs mouvements et déformations dans la cavité buccale, déterminent également la production de la majorité des consonnes et contribuent à la qualité et à la différenciation des voyelles.

Le larynx est l'organe phonatoire par excellence mais tous les organes sont aussi importants que lui car ils donnent à la voix humaine sa souplesse et sa flexibilité.

Respiration, déglutition, mastication : ce sont les fonctions physiologiques primitives dont le rôle vital est de loin supérieur à leur rôle phonatoire.

« La spécialisation de ces structures dans la production de la parole peut dès lors apparaître comme un heureux « hasard », conséquence vraisemblable de la bipédie et des transformations morphologiques qui l'ont accompagnée. L'accès à la station debout a, parmi d'autres changements, entraîné le recul et l'élévation de la tête qui a subi un effet de bascule et provoqué la flexion de la base du crâne, l'émergence du cou et la descente du larynx. » écrit A. Tomatis.

Il faut enfin dire que l'on ne produit que les sons entendus : la « voix est une affaire d'oreille ».

Ce discours ne fait pas partie de l'échange didactique, mais il est utile pour guider physiologiquement les étudiants lorsqu'ils commencent à produire les sons de la LE. Expliquer à quelqu'un que pour obtenir le son du *c* ou *zeta* castillan il faut qu'il montre le bout de sa langue sous ses dents du haut,

langue dont le rôle est de retenir le souffle juste le temps de produire le son, permet d'obtenir une réalisation correcte dans l'immédiat. Alors que si ces moyens ne sont pas utilisés, la mise en place de la réalisation phonétique peut ne jamais se faire. Le fait de traiter la prononciation sous cet angle anthropologique permet de gagner beaucoup de temps car l'apprenant ne peut se réfugier derrière le classique « je n'y arrive pas ». Si la gestuelle est décrite correctement et montrée, sans gêne car en accord avec notre nature et ses potentialités, l'apprentissage débute à la bonne place. Le travail sur la prosodie de propositions courtes peut immédiatement être mis en place.

4.2.3 Lecture immédiate de documents sociaux et repérage par l'oreille des différences sonores et prosodiques

Les descriptions qui précèdent sont les outils dont l'enseignant dispose pour juger des actions menées par les apprenants dans l'apprentissage de la réalisation phonétique de la LE. Pour cela, avant d'avoir expliqué quoi que ce soit, il fait une lecture d'un texte^{316,34} dans lequel pourront être repérées toutes les différences qui séparent le français de l'espagnol. Les étudiants ne disposent pas du texte: c'est donc par l'écoute qu'ils devront repérer les sons nouveaux. La lecture se fait à la vitesse à laquelle la ferait un natif, en prenant soin de ne pas lire plus de deux ou trois phrases à la fois, afin de ne pas brouiller la perception des auditeurs.

Ce sont eux qui désignent et travaillent à mettre en place les nouveaux sons. Lorsque toutes les différences ont été repérées, les textes sont distribués afin de proposer de compléter la perception auditive par la perception visuelle. Cette alternance entre l'oral et l'écrit sera systématisée dans la culture de classe afin de différencier dans un premier temps la notion de sons de celle de graphe, que nombre d'apprenants ne font pas.

La perception visuelle du texte est associée, par une nouvelle lecture, à sa perception auditive. On invite les apprenants à travailler oralement à cette lecture, non pas dans leur rythme, mais dans celui de l'enseignant. Le fait qu'ils ne puissent suivre met en place la conscience du besoin d'entraînement dans le but de construire « une musculature castillane » !

Pour amener les apprenants à une réalisation prosodique se rapprochant de celle des natifs, le travail de lecture doit procéder par phases. Chaque mot de la phrase sera prononcé de manière isolée, avant de les ajouter un par un les uns à la suite des autres. Ainsi, les mots du titre *Geografía y Economía*³¹⁷, doivent être prononcés dans le rythme et avec l'intonation du natif. On ne doit pas s'arrêter au déchiffrement et à la réalisation des sons en fonction de la convention enseignée. On pourra utiliser une technique³¹⁸ très ancienne, qui est celle du rajout du deuxième mot, puis du troisième mot, à une

³¹⁶ Cf. Annexes

³¹⁷ Cf. Annexes

³¹⁸ Les radicaux musulmans de du Moyen Age réussissaient en peu de jours à enseigner le Coran à des villageois illettrés dans l'Atlas marocain. La technique consistait à donner la responsabilité à chaque habitant, quelque fût son sexe ou son âge, de produire un mot chaque fois que viendrait son tour de parole. Les personnes étaient placées les unes à côté des autres, par rangées, et elles intervenaient l'une après l'autre, de la première à la dernière. Cela permettait de déclarer, en droit, qu'aucun village

vitesse dont l'enseignant marque le rythme, par des apprenants différents. Lorsqu'une phrase est ainsi dite, on sollicite les apprenants individuellement afin qu'ils en proposent la totalité. Si la mémoire est imparfaite, l'aide du « responsable » du mot (désormais appelé « spécialiste » du mot) est utile. Le but visé est la maîtrise de la prononciation dans un rythme réel de locution. Cela brise le rapport régressif à l'apprentissage de la langue et permet de faire ressentir à l'apprenant comment il doit placer son effort. Le travail en classe est toujours collectif. Les textes sont lus plusieurs fois, soit individuellement, soit avec l'enseignant et en groupe, mais toujours dans le rythme³¹⁹.

Une fois la restitution du paragraphe faite selon ces règles respectueuses de la prosodie³²⁰, il faut synthétiser la démarche par un alphabet un peu différent de celui que les manuels présentent. Il s'agit d'un tableau dans lequel seules les différences sont signalées. Le reste, semblable au français, est su³²¹. Il est inutile de perdre du temps et cette démarche permet de mettre en exergue, pour la phase de travail que fournira l'apprenant, les difficultés qu'il doit traiter. On respecte l'ordre d'apparition.

n'ignorait la totalité du Livre.

³¹⁹ L'importance de la lecture à haute voix permet une accommodation individuelle par modification de l'écoute et du « clavier phonatoire ». Cela entraîne un changement de posture, pour passer de l'oreille « normale » à l'oreille comme membre à part entière de la perception: on se rapproche ainsi de la « technique sportive » (A. TOMATIS). Les apprenants comprennent bien que le cycliste ne peut avoir la morphologie du judoka ou du nageur: on peut introduire la représentation qu'une langue est une technique d'un certain type et que pour *la parler* il faut travailler à se donner la musculature qui le permet.

³²⁰ L'expérience montre que les apprenants se débrouillent parfois mieux sans support visuel pour produire la phrase, ce qui tendrait à signaler que la lecture, le rapport du signe au son, pose aussi problème dans la LM.

³²¹ Cela est systématisé pour tous les éléments de la langue: ce qui est semblable ne fait pas l'objet d'étude, seul ce qui est différent est traité. Par exemple: la préposition *à* de la phrase « je vais à l'université » n'aura besoin d'aucun apprentissage, c'est un acquis identique en LE. En revanche, « je suis *à* l'université » demande enseignement/apprentissage, car l'espagnol dit *en*. La discrimination entre mouvement et non mouvement est à mettre en place dès le début.

Tableau de synthèse de l'apprentissage alphabétique

Graphes connus / sons différents	Sons connus graphiés différemment	Sons connus / graphes nouveaux
c		
	e	
<i>g</i>		
	ch	
<i>jota</i>		
		ll
		ñ
r		
rr		
s		
	u	
v		
x		
z		

Le bilan est de 7 sons différents à travailler ainsi qu'il a été montré pendant le cours: il faut avoir une conscience claire de la position buccale et laryngée qui permettra de produire les sons. Les autres sons sont connus, mais doivent être reliés à de nouvelles conventions. Les deux graphes différents sont vite assimilés, par le fait même de cette différence et parce qu'ils sont en petit nombre.

Plusieurs documents sont distribués afin de donner aux apprenants différents terrains d'entraînement. Il est précisé que ce n'est pas la compréhension qui est visée, mais qu'ils sont fournis pour pouvoir s'entraîner dans le même sens que celui de la classe. La reconnaissance de mots ou de marqueurs morphosyntaxiques peut se faire à condition de ne pas viser la traduction mais de donner un sens

premier à la convention qu'ils représentent. Par exemple, dans une conception statistique, la majorité des mots qui se terminent par un *a* indiquent des réalités du monde hispanique de type féminin, ceux qui se terminent par un *o* du genre masculin; tous peuvent avoir un *s* final qui est la convention qui permet de conceptualiser le pluriel³²². La qualité de langue parente est exploitée de fait, mais cette approche permet d'intégrer réellement les apprenants dont la LM n'est pas romane.

Le même travail peut être fait pour les prépositions *a*, *de*, *en*, *para*, *por* ; pour les articles définis et indéfinis et les articles contractés ; pour les conjonctions ; pour les déclinaisons verbales repérées à la fin des verbes.

Par exemple, on peut sensibiliser dès le début à la terminaison *o* [(yo) _ _ _ _ o] de la 1^{ère} personne du présent de l'indicatif par rapport à la terminaison *ó* de la 3^{ème} personne du singulier du prétérite. Nous ne trouverons ces marqueurs dans aucun autre cas de figure pour ce qui est des verbes. Ce caractère limité des possibilités permet de borner le champ d'apprentissage à la reconnaissance, connaissance et application des conventions qui sont toutes en nombre limité³²³. L'apprenant, suffisamment sollicité émotionnellement et sentimentalement dans ce contexte car c'est son corps qui doit s'adapter, doit pouvoir être rassuré dans une dimension plus étroitement cognitive et partir de la première rencontre avec le sentiment que « ce ne sera pas facile », mais que « c'est faisable ». Il doit devenir, idéalement, le sujet informé de l'objet de son apprentissage.

4.3 Liens entre contraintes physiologiques et réalisation vocales

Nous avons synthétisé notre approche de la mise en place de la lecture prosodique dans le paragraphe antérieur, mais dans l'action de la classe l'explication sur les règles de tonicité qui régissent la langue doit intervenir dès le premier accident de réalisation rythmique survenu. L'expérience montre que le repérage visuel de voyelles sous accent écrit pose d'emblée le problème. Mais cela n'intervient qu'à la suite de la perception visuelle.

Il est traditionnel de fournir aux apprenants « les règles de l'accent tonique » qui, si l'on considère les explications données par la tradition d'une culture ou de l'autre, se présentent différemment.

Notre problème n'étant pas d'utiliser la grammaire, mais le lien entre la convention et le sens commun qu'elle véhicule par rapport à l'expérience de vie, notre approche est différente. Et pour expliquer l'« accent », nous passerons par d'autres détours théoriques en lien avec la pratique.

³²² Tout hispaniste connaît les précautions d'usage pour les marqueurs de pluriel; le castillan étant une langue phonétique, présente une alternance consonne/voyelle. Si le mot est terminé par un consonne, deux consonnes ne pouvant se suivre, on intercale la voyelle *e* entre la consonne et le *s*.

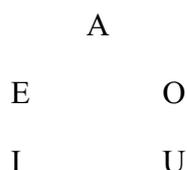
³²³ N. CHOMSKY a souligné le paradoxe entre la « pauvreté » du système et la richesse des actualisations qu'il permet. Cela a été développé pour le castillan par PEREGRIN OTERO, C., *Introducción a la lingüística transformacional*. México : Siglo XXI, 1973, 300p.. Ce caractère des langues doit être explicite dans la classe afin de mettre des limites symboliques à l'effort d'apprentissage et à cibler cet effort sur des objets dénombrés. Les limites ont aussi l'effet de définir systématiquement les rapports et d'autoriser les postures stratégiques. Elles sont aussi l'adjuvant majeur de la construction d'autonomie.

4.4 Le « trapèze » vocalique, la forme de la bouche et les possibilités de réalisation en fonction des mouvements possibles du maxillaire

Il est proposé aux étudiants de repérer la position qu'occupe leur maxillaire, la position de leur langue, la position de leurs lèvres et de leurs joues quand ils « vocalisent » dans l'ordre suivant en castillan: A - E - I - O - U, A - O - U - E - I, O - U, E - I. Les axes, perçus comme « verticaux » pour O/U et « horizontaux » pour E/I, sont définis, ainsi que la notion de voyelles ouverte (bouche ouverte pour le A), fermées (I/U), semi ouvertes ou semi fermées pour E/O.

Une autre réalité est mise en place: la langue change de position ainsi que les joues, mais contrairement aux consonnes on n'utilise pas les parties « solides » de la cavité buccale. Les voyelles portent la voix: elles sont le souffle de la langue³²⁴.

Théoriquement, cette expérience est représentée de la manière suivante. Les apprenants sont avertis que ce « schéma » est la pierre angulaire du système qui nous permettra aussi de comprendre le système conventionnel des déclinaisons verbales.

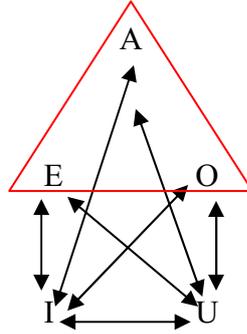


On repère l'ouverture du A, la fermeture de I/U et la position médiane de E/O. Cette présentation permet de montrer comment le système vocalique est enrichi par les diphtongues. (Il faut définir le concept³²⁵ de diphtongue.) On peut par la suite montrer à l'apprenant comment il peut retrouver les 14 diphtongues sans avoir à les apprendre³²⁶. On reprend le « trapèze » vocalique et on construit au fur et à mesure qu'on les prononce les diphtongues, avec des exemples de mots. On commence par les voyelles les plus fermées et on balaye le cadran pour procéder aux « couplages ».

³²⁴ On peut souligner la différence avec les langues à clics africaines ou la langue sifflée canarienne. Cela permet de mieux situer, par opposition, ce que l'on est en train de faire.

³²⁵ La notion de « concept » doit être traitée dès le début: on donne un mot tel que « subduction » en linguistique; on fait répéter le mot et on demande aux apprenants s'ils « possèdent » le mot. Une fois cela mis en place on leur demande d'en donner le concept. L'impossibilité de le faire différencie de fait le mot comme signe et son concept. Les échanges sont facilités par cette mise en place.

³²⁶ Nous retrouvons souvent cet outil sur les copies.



IU - UI: ciudad - cuidado

UE - EU: bueno - Europa

IO - OI: piojo - boina

UA - AU: guapo³²⁷ - pausa

IA - AI: piano - paisano

UO - OU: cuota - Port Bou

IE - EI: pie - peine

Il faut faire prendre conscience que ces doubles signes graphiques correspondent à une unité sonore comme si l'on faisait un accord do/mi sur un piano en appuyant sur deux touches en même temps. S'ils correspondent à un seul son, c'est qu'ils ont la valeur d'une seule voyelle, diphtonguée, ce qui enrichit grandement les sonorités de la langue.

La synthèse est faite après la construction du savoir: 5 voyelles de base s'écrivent avec un graphe qui correspond à celui de l'alphabet, 14 couplages sont possibles en partant des voyelles les plus fermées pour aller vers les plus ouvertes.

La question qui ne manque pas d'être posée et que l'on attend est la suivante: pourquoi le triangle A/E/O ne présente pas de diphtongues?

On propose aux apprenants de réaliser leur unité en un seul son et de voir ce qui se passe. La nécessité physiologique montre que la vitesse à laquelle le maxillaire se referme pour pouvoir réaliser le son unique n'autorise pas cette diphtongaison qui nous ramène aux diphtongaisons mises en place avec les voyelles les plus fermées. A/O en un seul son produit AU; A/E en un seul son produit AI, et E/O, O/E produisent EU et OI. Cet exercice permet de consolider le lien entre corporéité et production des sons, donc de la langue

4.5 Voyelles, consonnes et règles de tonicité

Une fois ce travail fait (c'est très enrichissant pour tous dans la pratique), nous pouvons dire que nous disposons tous du matériau de base de la langue, comme si nous avions nos palettes de briques pour

³²⁷ Nous devons traiter ce problème par la suite.

construire notre maison.

Il faut trier et organiser ces matériaux pour savoir à quoi chacun va servir.

Nous proposons de faire deux « tas »: un de voyelles (les 19 voyelles) et un de consonnes. Lorsque la discrimination est bien claire pour tous, nous proposons d'ajouter au tas de voyelles les consonnes *N* et *S*. En faisant référence au travail fait sur les textes, les apprenants retrouvent la valeur de « concept de pluriel » du *S*. Le *N*, lui, a été isolé comme la convention du pluriel pour les verbes (3^{ème} personne). Un rapide travail sur le fait que ces consonnes ne sont pas là à titre de consonnes à part entière (même si elles sont prononcées) mais comme « signe » de compréhension, donc de représentation du pluriel, permet d'organiser les catégories de mots qui seront présentés selon un rythme ou un autre.

Nous proposons le schéma suivant, en insistant sur le fait que les mots sont faits de syllabes³²⁸ et qu'elles sont en nombre variable. Ce paramètre ne rentre pas en ligne de compte pour le choix du rythme, (un _ correspond à une syllabe):

1^{er} cas de figure: une voyelle, un *n* ou un *s* à la fin d'un mot font porter la voix sur l'avant dernière syllabe,

___ _ _ _ _ **voyelle** ou **n** ou **s**

2^{ème} cas de figure (qui est généralement proposé par les apprenants): les autres mots se terminent par une consonne (autre que *n* et *s*), ils sont prononcés en forçant la voix sur la dernière syllabe.

___ _ _ _ _ **consonne** sauf **n** et **s**

Le 3^{ème} cas de figure est celui de la syllabe portant l'accent écrit.

Des voyelles ont été repérées parce qu'elles portent un accent écrit. En castillan les graphes suivants existent : *á, é, í, ó, ú*. Si la langue espagnole n'obéissait qu'à 2 temps, comme un morceau de musique, elle serait particulièrement monotone. Le fait que des mots puissent être réalisés selon un autre rythme que celui convenu pour les 2 premiers cas de figure lui donne un rythme chaque fois renouvelé en fonction de mots utilisés. Il est indispensable de maîtriser ces représentations pour respecter la prosodie.

L'explication la plus simple et la plus rassurante à ce qui se présente comme une anomalie par rapport au système, est que finalement, du point de vue visuel, les mots dont une voyelle d'une syllabe porte un accent sont les plus simples à réaliser. Aucun calcul ne nous est demandé: l'accent, comme une petite flèche, indique la syllabe sur laquelle il faut forcer la voix. Le respect du rythme prosodique de la langue permet de mettre les mots en mémoire plus rapidement dans leur forme sonore.

Le problème à traiter est lorsqu'il faut écrire le mot; or le lien entre l'oreille et la vue doit être mis en

³²⁸ Nous avons défini ce que nous entendions par « syllabe », au niveau auditif et au niveau visuel.

action: si l'on entend un mot selon un certain rythme et que ce dernier n'est pas celui de la voix forcée sur l'avant dernière ou la dernière syllabe, alors on écrit l'accent là où l'oreille le perçoit. Des petits exercices peuvent être faits par rapport à des mots des textes ou par rapport à des mots apportés par l'enseignant. La lecture à voix haute (toujours conseillée en langue, surtout pendant le travail personnel et dans le but d'introduire toujours plus de vitesse dans le rythme donné) permet de fixer cela rapidement. Ce travail effectué par tous, ensemble ou individuellement, constitue la base de confiance sur laquelle le reste des enseignements/apprentissages pourront prendre place.

4.6 Voyelles et consonnes C/Z, G/J

Pourquoi l'alphabet nous propose-t-il de réaliser la consonne C comme le Z en castillan alors que nous le réalisons comme un K dans beaucoup de mots, comme *kastillan*, par exemple.

Les voyelles et leur axe de réalisation sont à nouveau sollicités. L'axe établi est celui de A/O/U; l'autre celui de E/I.

Nous mettons au tableau les voyelles dans l'ordre que nous proposons et plaçons les consonnes devant. Nous voyons comment la consonne « réagit » et est réalisée à partir de là.

<i>K</i>	<i>Z</i>	<i>Gu</i>	<i>Jota</i>
CA		GA	
	CE		GE
CO		GO	
	CI		GI
CU		GU	
	ZA		JA
QuE		GuE	
	ZO		JO
QuI		GuI	
	ZU		JU

Le système est identique en français, en respectant les sonorités de la langue. On observe qu'il n'a jamais été systématisé par les apprenants, ou que la mémoire n'a pas gardé trace de cela. C'est aussi une prise de conscience du fonctionnement des conventions de la LM. Il est important de le mettre en place car on observe des erreurs dues à l'hypercorrection de la prononciation.

Lorsque ce travail est fait, toujours en lien avec les documents proposés (des documents de sources diverses sont donnés pour montrer la répétitivité ou les différences de présentation de ces aspects traditionnels traités par la grammaire) la totalité des paramètres gouvernant la sonorité de la langue ont été traités. Il ne s'agit là que d'un schéma de cette dernière, un « modèle statistique » solidaire du « savoir prononcer » la langue par l'enseignant. Les variables régionales peuvent être indiquées et exploitées pour « libérer » les apprenants de leurs barrières.

Ce travail prend 2 bonnes heures, voire davantage selon les groupes. Mais il faut veiller à ce que les étudiants repartent avec ce savoir faire qui est de type analytique (sauf pour l'exercice de lecture) *et un savoir faire que nous appelons de type synthétique*: il concerne le pouvoir « dire » sans « lire ». Il ne faut pas laisser partir des apprenants lors d'une première séquence sans qu'ils aient appris à *dire* quelques phrases de LE sans support visuel. Le laboratoire est utile à cela.

4.7 Utilisation du laboratoire

Dans notre organisation des cours et de l'occupation des salles, le passage de la salle banalisée au laboratoire ou inversement est la règle. Cette rigidité pose problème au praticien car ce temps d'occupation d'un lieu ou d'un autre ne correspond peut-être pas la « temporalité » ou « durée » nécessaire à la construction des cohérences et cohésions entre son savoir disciplinaire et la situation didactique. La plage horaire que nous avons réussi à mettre en place (3 heures) place généralement le laboratoire en dernière heure de séance. Cela est un moindre mal, car si laboratoire il y a, il serait idéal de pouvoir l'utiliser en fonction des besoins du cours.

Lors de la dernière heure ou des $\frac{3}{4}$ d'heure de cette première séquence didactique, le laboratoire est là pour permettre aux apprenants de travailler tous seuls dans le but, avant de partir, de produire quelques éléments permettant l'échange de bribes de communications sociales.

Le choix des bandes sonore se porte sur celles que le commerce propose dans les méthodes dites « d'autoformation ³²⁹ ». Les leçons répondent aux besoins pragmatiques et tiennent compte de la logique des échanges sociaux que le CECR reprend dans la description des niveaux de compétence. Se présenter, présenter quelqu'un, demander son chemin, parler de sa famille, etc. font partie des thématiques du savoir quotidien que véhiculent toutes les langues.

Les deux premières leçons de *L'espagnol tout de suite* proposent de traiter 2 verbes centraux dans la maîtrise du génie de la langue: il s'agit de *SER* et *ESTAR*. La démarche nous intéresse car elle permet de traiter le problème de la définition et de la situation des sujets ou des objets du monde. Le 3^{ème} verbe introduit est le verbe « avoir » (*TENER*)

³²⁹ *L'Espagnol tout de suite*, édité par Press Pocket est un excellent starter pour ce que nous indiquons. Il faut l'utiliser en l'adaptant aux besoins de la classe.

Les concepts de *ser* et *estar*

L'explication de ces deux verbes doit être faite à partir de l'expérience des apprenants.

Il leur est proposé 3 phrases en français:

- je suis étudiant(e) ...

- je suis à l'université

- je suis content(e) d'être avec vous.

Il leur est demandé quelle est l'image mentale qu'ils associent à chacune de ces propositions.

L'échange mène à un accord que nous synthétisons de la manière suivante:

SER: verbe de DEFINITION

soit x = y

dans l'ESPACE

ESTAR: verbe de SITUATION

soit A est inclus dans B

dans la CIRCONSTANCE

Si la définition et la situation dans l'espace correspondent généralement à des représentations claires et ne prennent pas de temps de mise en place, la situation dans la circonstance demande à être clarifiée. Nombreux sont les apprenants qui associent la notion au temps, mais qui ne savent pas comment la différencier de la définition.

On propose de reconnaître une circonstance par le fait qu'elle est la conséquence d'une cause: c'est *parce que* ..., que la circonstance peut avoir lieu. Par exemple, la phrase « je suis content » peut précéder « *parce que* nous sommes ensemble »; « je suis souffrant *parce que* j'ai attrapé froid », « je suis en retard, ... » etc. La circonstance est le résultat d'un procès objectif, la définition d'un choix subjectif ou arbitraire.

La stratégie à mettre en place est de questionner précisément le sens que l'on veut communiquer afin de choisir l'outil qui permet de le faire. C'est là que la notion de « liberté radicale du locuteur » sera mise en exergue. L'exemple donné est le suivant: « être marié » est-il une définition ou une circonstance? Pour le francophone c'est généralement une circonstance; pour l'hispanophone de culture catholique cela est exprimé comme une définition. De la même manière, « être malade » ou être défini comme « un malade » change le sens que l'on donne au mot et demande d'adapter le choix du verbe. Cela relève de la décision du locuteur dans la contrainte du respect du sens qu'il veut communiquer et de la valeur des outils qui lui permettent de le faire.

La théorie de *SER/ESTAR* une fois mise en place, le travail du laboratoire proprement dit peut commencer.

4.8 Travail technique dans le laboratoire de langues

Le problème n'est pas de faire de la compréhension, tout est traduit. Ce qui est visé c'est l'acquisition de ce que la bande sonore propose, car si seule une forme du verbe est proposée à la fois (1^{ère} personne de *ser* dans la 1^{ère} leçon et 1^{ère} personne de *estar* dans la 2^{ème}), le vocabulaire qui accompagne les définitions ou les situations initie le capital lexical des apprenants.

A. Écoutes et répétitions

Le travail consiste à exercer l'oreille et à produire ce que l'enregistrement propose à voix haute. Lorsque cette phase est maîtrisée (l'apprenant peut proposer la traduction de la phrase française sans attendre qu'elle lui soit donnée), la consigne est de transcrire le texte proposé, comme si l'étudiant se faisait, à partir de la bande son, une dictée à lui-même. Le but est de savoir si les conventions graphiques sont repérées par rapport aux sons entendus et produits. Ce n'est que lorsque ce travail d'écriture est terminé que l'apprenant a accès au texte. Toujours le casque sur les oreilles, il procède à son autocorrection, à voix haute.

L'enseignant a accompagné pendant tout le procès les apprenants, prêtant l'oreille aux erreurs de prononciation et aidant à corriger ou à préciser les essais en fonction de besoins.

B. Exploitation des leçons

Les dernières 15 minutes de la séance doivent être réservées à la prise de parole par chacun des apprenants qui est en mesure de se présenter en LE. Il sait dire qui il est, ce qu'il fait, comment il est, où il se trouve, dans quelle circonstance il se trouve. Comme le lexique proposé par les leçons ne convient pas à tous (« je suis blond », par exemple), la négation est immédiatement enseignée, ainsi que la question et l'exclamation. Les 4 formes de la phrase sont arrêtées une bonne fois pour toutes de la manière suivante:

- affirmation: Verbe (la déclinaison contient le sujet)/attribut ou complément.
- négation: **No**/verbe/ attribut ou complément.
- question: **¿** Verbe/attribut ou complément **?**
- exclamation: **¡** Verbe/attribut ou complément **!**

Le ton est aussi donné, et l'enseignant refuse tout essai présentant le ton d'une récitation³³⁰ par la reprise de la proposition dans le ton qui convient. La séquence peut prendre fin quand tous les acteurs de la situation ont essayé au moins une fois de proposer leur propre essai de communication.

Tous les éléments qui constituent la réalisation sonore de la LE doivent être donnés en une seule fois, et ils doivent être mis en rapport. Il ne s'agit pas d'un discours linéaire, mais d'un faisceau de plusieurs discours qui convergent vers une seule réalité. Les apprenants doivent pouvoir, seuls, lire à haute voix les textes proposés, souligner tous les éléments reconnaissables ou reconnus, s'entraîner au lien entre le son et le graphe. Le travail pour la semaine suivante est de maîtriser une représentation spécifique de la LE, même si la réalisation n'est pas parfaite. Ce qui est important, c'est de s'assurer que tout ce qui a été travaillé en commun fait sens pour tous.

Pour ce qui est de la leçon de laboratoire, les étudiants devront venir la semaine suivante en mesure de jouer, pendant la première demi heure du cours, à la rencontre avec quelqu'un parlant la langue. Il doit pouvoir jouer avec aisance la petite scène des présentations, des questions et des réponses. La totalité du groupe participe, au même titre que l'enseignant. Les apprenants sont aussi informés que le matériau linguistique appris sera utilisé pour les examens dans l'exercice de « thème »

³³⁰ A. TOMATIS écrit que « l'aisance verbale fixe la mémoire ». L'expérience nous montre que toute phrase travaillée sous sa dimension mélodique peut être retrouvée. Le travail peut être guidé par l'enseignant seulement par des onomatopées rythmées qui respectent la mélodie exigée par le contexte et le sens: les syllabes peuvent plus facilement être réalisées dans la chronologie réelle que lorsqu'on passe par le mot réel. La forme générale de la phrase aide à la réalisation précise de la phrase.

5. DEUXIEME SEQUENCE DIDATIQUE

Le corps et l'espace

5.1 Le corps et le sujet

Si la première séquence a mis en place la physicalité de la langue et les procès auxquels le corps doit s'exercer pour la prononcer, la deuxième séance doit construire le capital commun de référence des conventions qui permettent à ce corps de se situer dans l'espace et de situer les objets de l'espace entre eux et par rapport à lui-même.

La référence à l'expérience de la perception visuelle sera sollicitée dans cette séquence, alors que la précédente avait travaillé sur la perception auditive. L'une n'exclut pas l'autre, bien au contraire. Elles sont complémentaires en cours de LE comme dans la vie de tous les jours.

Pour procéder à cette mise en place, il faut donner explicitement à chaque apprenant le rôle du *sujet* décideur des rapports qu'il juge réels en fonction de sa place et de ses perceptions. La notion de « sujet » telle que décrite en 4^{ème} partie est posée comme étant celle qui permettra à chacun de construire ses savoirs.

Pour cela, le dessin d'un « petit bonhomme » sensé représenter chaque personne présente est dessiné au tableau. Le problème posé aux apprenants est de définir de quels mots nous allons entourer ce petit bonhomme pour exprimer l'expérience que chacun a de l'espace. Pour procéder méthodiquement à cela il faut introduire le concept d'*orientation*.

5.2 Le corps *orienté*

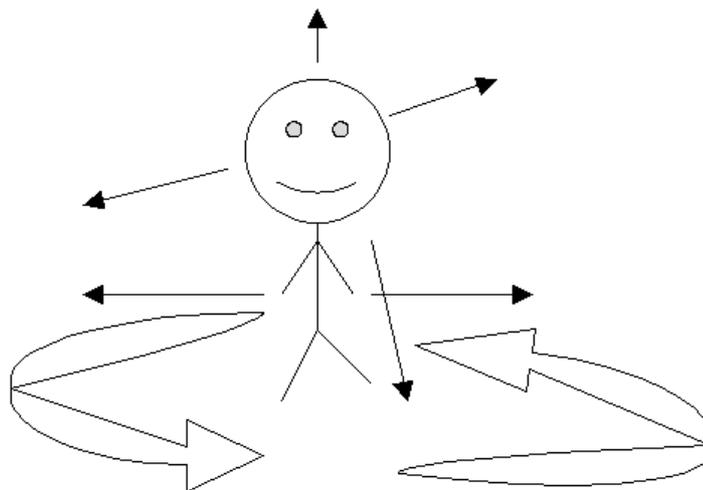
La vue est le sens qui nous intéresse dans cette séquence. Aussi faut-il dessiner des yeux à l'artéfact de sujet dessiné au tableau afin de mettre en place une évidence: la place des yeux. Expliquer que le monde n'est sans doute pas le même perçu avec un œil de caméléon ou de cheval sert à remettre les choses à leur juste place.

A partir de cette position oculaire, nous allons dire que le monde est *orienté* de fait, à cause de notre morphologie.

Devant/derrière, à gauche/à droite, en haut/en bas, autour, sont les perceptions des dimensions qui définissent notre contexte.

Cela se fait en langue maternelle ; mais cela peut aussi se faire sans aucun mot et par la gestuelle. Seule la langue cible doit apparaître dans le schéma chaque fois que le rapport est collectivement défini.

Sujet percevant l'espace

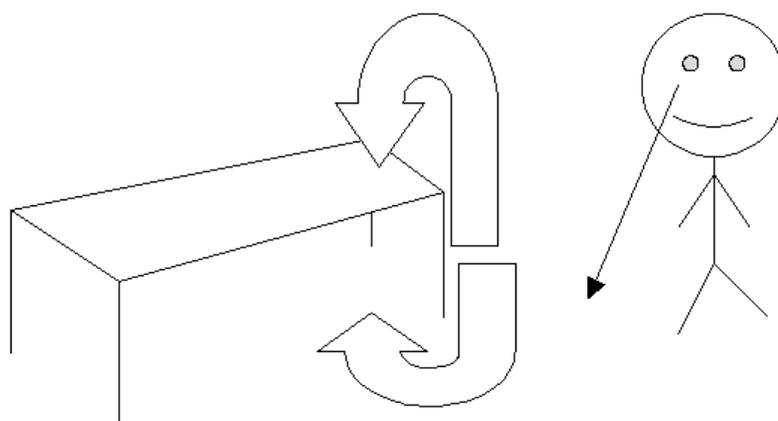


Le travail se fait à voix haute et tous les apprenants associent le mot de la LE à la gestuelle qui exprime la direction indiquée.

Le cours doit bruiser des essais et l'enseignant accompagne les étudiants dans leur travail. Le rôle de steward, d'hôtesse de l'air ou d'agent de la circulation coréen peut être choisi, à condition que, sans se référer à l'écrit, les directions puissent être reprises par chacun et par tous.

En se référant au plan du centre ville ou à celui du campus universitaire, on peut travailler à donner les indications qui s'imposent à tout étudiant perdu sur le campus. Pour cela il faut intégrer de nouvelles données qui se réfèrent plus précisément à la position des objets les uns par rapport aux autres, et non plus seulement par rapport à soi: en face de, à côté de, sur, sous, dessus, dessous, en haut, en bas complètent le paysage.

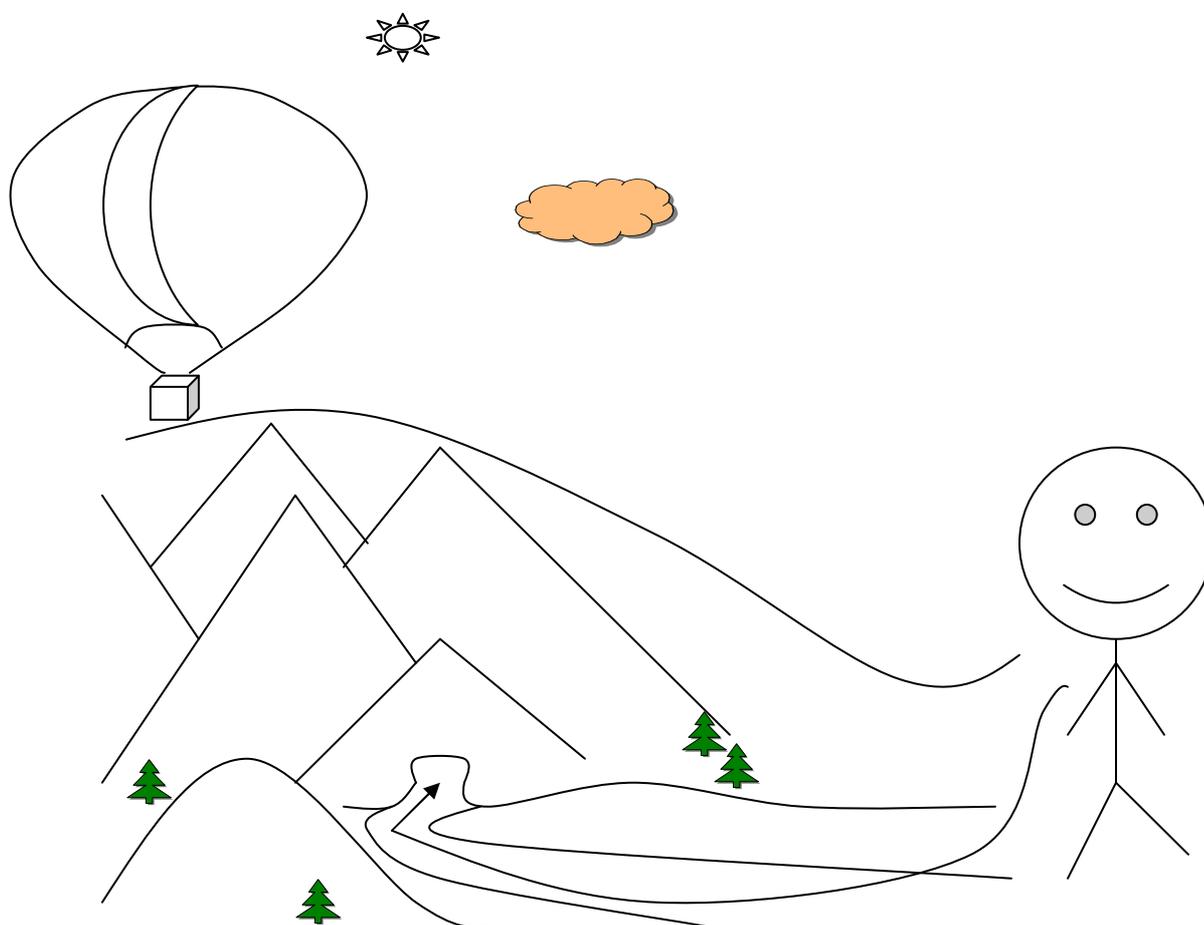
Sujet percevant les objets posés dans l'espace



Ce dessin est complété au fur et à mesure par les flèches qui orientent le regard de bas en haut afin de procéder à la superposition des objets. Il s'agit d'une présentation statique du rapport à l'espace : ce sont les apprenants qui proposent les rapports en LM avant que l'enseignant les organise logiquement au tableau. Ainsi les différences et complémentarités entre *en, sobre, encima de, en lo alto de* (dans, sur, au dessus de, en haut de). Le système dessiné est complété par *bajo, debajo de* (sous, dessous).

5.3 Le corps et le mouvement

Sujet en mouvement dans l'espace et rapport aux objets



Présentation dynamique de rapport à l'espace

On peut représenter le petit personnage dans n'importe quelle circonstance, le but étant de faire réfléchir les apprenants sur les rapports que le corps établit par ses mouvements dans l'espace qu'il parcourt.

Aller tout droit, passer par-dessous la montagne ou le pont, passer par-dessus, passer par la droite, par la gauche, par devant, par derrière, entre, aux alentours sont les propositions qu'il faut traiter. Le travail est toujours fait par rapport à des espaces connus de tous. Le but est que les apprenants sachent très précisément dire où se trouve qui et où se trouve quoi et par rapport à qui ou à quoi.

Pour cela nous proposons un système référent qui sert de base à tous les cas de figure.

Prépositions de base organisant schématiquement les principaux positionnements et mouvements dans l'espace.

Verbe de mouvement

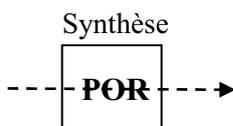
(IR)

DE -----▶A
 -----▶ Hacia
 DESDE-----▶Hasta]
 -----▶[PARA]

Verbe de non mouvement

(ESTAR)

[EN]
 en lo alto de
 encima de/debajo de
 sobre/bajo



La phrase qui est construite pour pouvoir fixer le sens est la suivante: **Para** venir **a** la universidad, paso **por** Fives. Vengo **de** casa **en** metro **hacia** la dirección Quatre Cantons. **Desde** casa **hasta** la universidad tengo 10 minutos de trayecto.³³¹ Cette phrase, avec les variantes personnelles, permet de

³³¹ D'autres possibilités peuvent se présenter en fonction des propositions des apprenants. Cet exercice permet de mettre en place des notions importantes en utilisant les images mentales de l'apprenant. Cela lui sera utile pour construire l'oral qu'il devra présenter la semaine suivante. Tous les étudiants prendront la parole. Cela peut paraître long, mais ce n'est pas le cas et ce temps investi de la sorte permet d'en gagner de façon importante quant à l'autonomie et la prise en charge de l'apprentissage par les étudiants qui font le lien entre leur vie et la nouvelle manière de l'exprimer. Si la LE est hors contexte, sa pratique ne l'est pas.

travailler sur les images mentales de l'apprenant qui s'approprie de fait les éléments de la LE. Il doit déployer la stratégie qui lui permet de relier ses représentations avec les conventions qui lui sont proposées. Cet effort est décisif dans son apprentissage.

5.4 Mouvements, mouvements oculaires, adjectifs démonstratifs et adverbes de lieu

Situer dans l'espace c'est aussi montrer. Montrer est un mouvement. Pour cela les démonstratifs sont la convention qu'il faut savoir utiliser. Ils vont de pair avec les adverbes de lieu.

A ce qui est *ici* correspond de démonstratif de 1^{er} degré, à ce qui est *là*, celui du 2^{ème} degré, à celui qui est *là-bas*, celui du 3^{ème} degré. Seul le sujet locuteur peut décider du choix qu'il doit faire s'il veut transcrire correctement le réel qu'il recrée par le discours.

Les correspondances suivantes sont mises en place:

aquí /acá: este/estos, esta/estas, esto, éste/éstos, ésta/éestas, ésto

ahí: ese/esos, esa/esas, eso, ése/ésos, ésa/ésas, éso

allí/allá: aquel/aquellos, aquella/aquellas, aquello.

5.5 La relation de l'objet au verbe: les pronoms réfléchis, COI et COD

Parler des objets, les situer dans l'espace, implique que qu'on puisse les désigner au moyen d'objets linguistiques qui permettent d'éviter la répétition et de faire des économies d'énergie, tout en étant signe d'une plus grande capacité de synthèse dans l'utilisation de la langue.

La petite histoire construite en cours qui permet de situer le personnage par rapport à un espace connu, de le faire se déplacer par rapport à cet espace, de situer des objets par rapport à lui et les uns par rapport aux autres, de les montrer en fonction de l'éloignement ou du rapprochement, permet d'introduire d'autres éléments de la langue qui posent problème, y compris dans la LM.

Il s'agit d'interroger les étudiants sur les pronoms qui accompagnent le verbe. Dans l'espace, l'action la plus proche que l'on peut commettre par rapport à soi, à son corps, c'est celle que l'on fait sur soi. On peut ainsi mettre en place le pronom réfléchi qui accompagne le verbe dit pronominal. Se lever, s'asseoir, etc. Sont des actions que le sujet fait sur lui-même. Cela donnera je me lève, tu te ... etc.

La deuxième action que l'on peut faire c'est celle que l'on commet sur un autre sujet ou sur un objet: par exemple, je vois le livre ou je prends la montre, je vois Pierre, je prends Pierre en voiture. Cela donnera: je le vois, je le prends.

La troisième action que l'on peut faire, et la dernière, c'est agir en relation, en liaison à un objet, un but, une personne. Par exemple, je vais à l'université, je parle à Pierre.

L'absence ou la présence de préposition est à souligner car elle permet d'introduire la notion d'objet *direct*, qui n'oblige pas à contourner la préposition pour y arriver, et d'objet indirect, qui demande que l'on contourne l'obstacle prépositionnel.

Une fois la différence mise en place et les images mentales fixées on peut systématiser les pronoms dans le tableau suivant.

Cela est fait en relation avec le rapport que chacun établit avec soi dans l'expérience qu'il en a dans la vie courante.

Pronoms sujets français	Pronoms sujets espagnol	Prn. Réf.		COI		COD	
		Fr.	Es.	Fr.	Es.	Fr.	Es.
Je	Yo	Me	me	Me	me	Me	me
Tu	Tú	Te	te	Te	te	Te	te
Il, elle	Él, ella, usted	Se	se	Lui	le	Le/la	lo/la/
Nous	Nosotros/as	Nous	nos	Nous	nos	Nous	nos
Vous, vous, vous	Vosotros/as	Vous	os	Vous	os	Vous	os
Ils, elles	Ellos, ellas, ustedes	Se	se	Leur	les	Les	los/las

La construction de ce tableau permet de montrer l'extrême économie du système: seules les 3^{ème} personnes présentent des variantes. Ce sont les seules qu'il faille apprendre. Le reste est connu. Il faut insister pour des apprenants francophones sur la différence entre les 1^{ère} et 2^{ème} personne du pluriels, car l'identité entre le pronom sujet et celui d'objet est spontanément repris en LE. C'est pourquoi les pronoms sujets sont présents dans les deux colonnes.

Une autre fonction de leur présence est la clarification de la personne de courtoisie dans les deux langues: la présence des 3 « vous » pose problème. L'explication de leur fonction permet de mettre en place la même fonction sur les 3^{ème} personnes du singulier et du pluriel en LE (usted, ustedes).

L'organisation spatiale des colonnes, les pronoms réfléchis en premier, les COI en second et les COD en dernier, respecte l'ordre syntaxique de la LE. Cet ordre est expliqué en fonction de la proximité du pronom par rapport au verbe et aussi par l'importance du « complément de personne » en castillan qui donne toujours la préséance à la personne par rapport à l'objet. (Certaines régions d'Espagne traitent

les personnes toujours en COI même si leur place syntaxique est celle du COD.)

La dernière remarque sur le tableau est que l'allitération est impossible en castillan, ainsi que le doublement de consonnes identiques. Aussi si la combinaison suivante se présente: je le lui donne: le mécanisme en LE est d'abord de ranger les mots de la manière suivante: je lui le donne, ce qui donnerait mécaniquement *le lo doy* qui se transformera en *se lo doy*, marquant encore une fois l'extrême économie du système.

Le bilan des apprentissages est limité. Pour 18 possibilités, 12 sont communes. Seules les 3^{ème} personnes demandent d'être travaillées, en y ajoutant le marqueur du pluriel: elles sont au nombre de 3 avec des voyelles tout à fait caractéristique de leur fonction: le genre est présent pour les objets directs, le neutre pour marquer le lien que représente le rapport à l'objet indirect.

Enfin, cela permet aussi d'introduire les positions enclitiques et proclitiques de ces éléments par rapport au verbe qu'ils accompagnent systématiquement. On rappelle que l'impératif est le seul mode enclitique en français. En castillan, en dehors de l'impératif, l'infinitif et le gérondif le sont aussi. Cette sensibilisation sera utile pour la 3^{ème} séquence qui mettra en place le système verbal.

Il est important de rappeler que le système qui associe les prépositions, les adverbes de lieu et les adverbes de temps, les démonstratifs et les pronoms sont tous travaillés par rapport à l'expérience des apprenants. Il arrive que la découverte du *sens* de la convention concerne aussi la LM. Ces éléments de la langue ne sont pas à apprendre par cœur mais à réutiliser en fonction des besoins de la vie quotidienne. Le travail que les apprenants auront à faire pour la semaine suivante est de préparer la description de l'itinéraire pour aller chez eux et le plan de leur maison, ou appartement, ou chambre afin de présenter un oral sans texte écrit qui permette aux autres de dessiner ce qui nous est communiqué. Le travail n'est pas exclusivement celui du locuteur; il est aussi celui des dessinateurs qui doivent user de stratégie entre la convention, leur représentation de ce que communique l'« autre » et la production du dessin. Cet exercice est très efficace et permet aux étudiants de continuer à parler la langue dans la réalité de leur vie quotidienne. La dimension ludique des exercices est importante.

5.6 Le lien des objets avec soi: la possession

La séance de laboratoire concerne cette fois-ci 2 leçons : l'une est celle sur le verbe avoir (*tener*), qu'il faut différencier de l'auxiliaire (*haber+PP, participe passé*). Avoir et devoir allant ensemble, le verbe *tener que* est mis en place. La deuxième leçon concerne la question que l'on pose pour demander où se trouve un objet ou une personne. Les réponses les situent avec les outils proposés.

Le lien avec le travail du cours peut être fait à tout instant. Le même procédé termine la leçon: l'oral qui reprend les leçons de la séquence précédente et qui est complété par les nouveaux apports. La forme interrogative et systématiquement traitée par tous à l'égard des autres, aussi bien en tutoiement qu'en vouvoiement.

Les apprenants en sortant de 6 heures de face à face sont déjà sensibilisés à la majorité des procès morphosyntaxiques de la langue. Le travail fait servira de référent à tout problème se posant dans la classe tout au long du cursus. Le travail demandé est celui de l'application des nouvelles conventions de la LE aux circonstances de la vie quotidienne. Chaque début de séance est consacré à la prise de parole des apprenants (tous, sans exception), qui proposent leur « morceau » de monde avec le « morceau » de langue apprise.

6. LE SUJET ET LE TEMPS

La troisième et dernière séquence fondatrice des bases concerne les temps verbaux. Si les étudiants ont été sensibilisés aux outils organisant leur rapport à l'espace et aux objets dans l'espace, il faut maintenant introduire les outils qui disent la chronologie et la durée. C'est un domaine éminemment subjectif pour lequel le travail sur les conventions doit être précis, afin de donner à l'utilisateur une connaissance qui construise sa liberté de locuteur.

Le travail demande une réflexion menée en commun sur le rapport au temps que nous permet d'établir le système verbal. Le tableau que nous présentons est construit avec les apprenants au fur et à mesure de la démonstration. Il ne leur est fourni aucun document déjà fait: le temps passé ensemble à construire le tableau est exploité didactiquement pour fixer les concepts auxquels renvoient les formes verbales.

6.1 L'espace comme organisateur du temps

Le mouvement dans l'espace est toujours associé à une vitesse de déplacement, donc à un temps. La conscience que nous avons du mouvement et du déplacement nous donne la conscience du « maintenant ». Le « maintenant » ne conserve de cohérence que parce qu'il devient un « avant », au fur et à mesure qu'il persiste dans notre mémoire, et, à partir de cette expérience associée à la représentation du mouvement qui se poursuit, un « après ».

En langues les temps verbaux expriment cette perception, nécessairement empirique. Mais ils posent le problème des contextes. La dimension temporelle étant la matière de notre conscience et constitutive du « sujet », la perception du système verbal reste très subjective. Le travail didactique visera à clarifier la perception des contextes réels plus que ceux des contextes éprouvés et reliés à notre subjectivité. Enseigner les conventions verbales revient à travailler sur les représentations subjectives intimes³³². Mettre en place l'outil ne signifie en aucun cas réprimer la liberté subjective des acteurs didactiques, mais leur donner une possibilité stratégique d'évaluer leurs représentations et de choisir l'outil le plus adéquat à leur situation.

³³² Cette séquence est, sans exception, riche d'émotions, qui vont de l'étonnement aux ...larmes.

Ces représentations contextuelles sont associées, de fait, à l'espace.

6.2 Différentiation utile entre « modes » et « temps »

Les apprenants sont invités à questionner leur expérience de vie et leurs comportements. De la réflexion menée, l'enseignant organisera la matière de la façon suivante.

Le « présent » verbal accompagne la vie, donc est théoriquement intégré dans le contexte de la circonstance vécue.

Le contexte dans lequel il s'inscrit inclut non pas une indication chronologique mais la *modalité* des actions que l'on fait et dont on parle. Le présent de vie est celui où la parole « indique », « donne des ordres », « formules des hypothèses » (nous pourrions dire qu'il émet des doutes sur une « indication »), devient potentiel d'action en prévoyant ou en projetant l'action dans le moment suivant l'action considérée. Nous reconnaissons là l'indicatif, l'impératif, le subjonctif et le futur.

La question qui est posée est: avons-nous d'autres comportements verbaux ? (Les nuances associées aux tonalités de la voix, aux circonstances, aux sujets traités peuvent modifier la valeur originelle d'un comportement exprimé par une modalité ou « mode » verbal.) Ce qui intéresse la didactique, c'est de proposer à l'apprenant des représentations de ses comportements verbaux en nombre fini, reconnaissables par rapport à son expérience et ne dépendant que de sa volonté de locuteur.

De la même manière que la spatialité linguistique est réduite à l'expérience corporelle dans sa finitude, de même la temporalité linguistique est réduite aux 4 comportements possibles que le locuteur peut reconnaître dans sa locution. Il peut, une fois la conscience de cela mise en place, choisir ses outils et différencier « comportement » et temps. Ce qui est important c'est qu'il comprenne que les comportements qu'il a au « présent », donc dans sa vie, sont ceux qu'il décrira dans le « récit » qu'il en fera si la nécessité ou l'envie se présente. La notion de « concordance des modes » est ainsi mise en place: l'indication reste une indication dans la vie et dans le récit (indication au présent et aux deux formes du passé) qu'on en fait, l'hypothèse reste une hypothèse (subjonctif au présent et au passé, toujours employé en castillan) et le projet reste un projet (le potentiel de présent ou futur et le même mouvement au passé qui est exprimé par le « conditionnel »).

La présentation traditionnelle des conjugaisons serait une perte de temps et relierait avec l'habitude de la traduction. Le lien qui est fait avec l'expérience réduit les explications, le travail le plus exigeant étant celui du repérage des déclinaisons exprimant la conceptualisation mise en place. Nous en présenterons le tableau et le lien qu'il faut souligner avec la réalité vocalique³³³.

6.3 Comment introduire la notion de « passé » et expliquer la présence des 2 passés,

³³³ En construisant le « trapèze » vocalique nous avons souligné qu'il nous serait utile pour les conjugaisons. C'est en nous reportant à cette organisation des voyelles en fonction de nos capacités physiologiques que nous pourrions expliquer l'évolution des déclinaisons dans les modes du système verbal.

« imparfait » et « parfait »?

Nous avons associé le « futur » au présent en l'appelant « potentiel » de présent. Dans l'expérience vitale l'anticipation est nécessaire au maintien du « présent ». Nous ne pouvons séparer le « présent » du « futur » car ce serait nier la « durée », chronologie de la conscience que nous a proposée H. Bergson.

Le lien entre « présent » et « potentiel de présent » est chronologique. Le « futur » qui se réalise disparaît pour devenir du « présent ». Dans cette dynamique, le « futur » qui devient « présent » transforme le « présent » en « passé ». Cela est un fait d'expérience. Comment la langue exprime-t-elle ce lien ?

Il est intéressant de montrer aux apprenants que le lien chronologique est assuré par l'expérience de vie et non pas par la langue. Dans celle-ci il y a un hiatus entre le présent verbal et le passé verbal. Les formes qui marquent le lien chronologique d'une action par rapport à une autre sont les formes antériorisées par l'auxiliaire, ou formes composées, exprimant ce qui est accompli. mais le récit » relève d'une autre dimension.

Aussi le fait que les actions dites au présent deviennent dans l'expérience des actions du passé, la notion de récit doit être introduite pour guider le choix de l'apprenant. Sa liberté de locution l'oblige à choisir les outils qui communiqueront le sens qu'il veut partager avec les autres. Pour cela nous avons besoin d'organiser le système verbal en deux colonnes: l'une pour les actions de vie en contexte, l'autre pour les mêmes actions intégrées dans la dimension communicative qu'est le récit ». La colonne du passé, dans le tableau que nous proposons aux apprenants, est identique dans ses modes à celle du présent. Le problème concret sera de repérer et mémoriser les différences des marqueurs qui expriment l'un ou l'autre.

La clarification didactique de ce rapport au temps social est centrale et complète la mise en place de la conscience spatiale. sans mouvement dans l'espace, pas de vie, donc pas de temps.

6.3.1 Le passé ou récit

Le passé est un fait de mémoire corporelle et, si cette mémoire est communiquée à l'autre au moyen de la langue, le fait du récit.

Ce qu'il faut clarifier avant tout c'est que le « passé » est ce que contient la « bulle » (pour reprendre une métaphore de bande dessinée) dans laquelle s'inscrit, dans sa dimension sociale, l'objet exclusif de langage qu'est le récit. Si le « présent » est associé à la vie dans son contexte, le « passé » est un récit « hors contexte ». La notion de « contexte » ou « hors contexte » est centrale pour la construction des repères qui permettent le choix des outils verbaux.

Les formes composées peuvent être alors comprises dans leur rôle de « pont » entre 2 temps verbaux pour des actions pour lesquelles il est nécessaire de souligner le lien chronologique. Ainsi, en castillan,

la valeur du Passé Composé sera perçue comme action accomplie dans sa dimension chronologique nécessaire par rapport au présent, mais sera aussi perçue dans sa valeur exclusivement subjective dans un récit du passé pour lequel le locuteur veut faire le lien avec ses actes du présent. Une chose est convoquer le passé comme objet d'information, autre chose est convoquer ce même passé comme acteur subjectif dans un procès du présent³³⁴.

Ces différences entre LM et LE permettent de mettre en exergue le rôle décisif du sujet comme seul concepteur du sens qu'il veut communiquer. Aucune règle, aucune grammaire ne peut intervenir, si ce n'est en 2^{ème} intention. Conceptualiser la communication dans un premier temps signifie puiser dans la boîte à outil de la langue afin de choisir celui dont l'action produit l'effet que nous voulons obtenir. Une communication qui se veut pragmatique doit en passer par là.

6.3.2. Le passé imparfait comme outil de construction du décor

Une des difficultés observées généralement est l'impossibilité de discrimination claire entre les passé « imparfait et le passé « parfait ».

Cela demande un exercice spécifique.

Un problème est posé aux apprenants. Il faut dessiner dans deux carrés qui représentent deux fenêtres quelque chose qui permettra les légendes suivantes:

- sous la première fenêtre: « il pleut ».

- sous la deuxième fenêtre: « il a plu ».

Il est rare qu'un apprenant propose la même représentation, faisant porter la différence sur le fait que la première est dans le contexte vécu, la deuxième hors contexte et dans la bulle du récit.

L'analyse de l'expérience permet de sensibiliser à la valeur de l'imparfait comme outil créateur des images du contexte absent de l'interlocution.

Le passé « parfait » prend alors sa place comme pendant dans le récit de l'action qu'exprime l'indicatif présent.

Ce détour est indispensable. Il clarifie des rapports qui n'ont jamais été questionnés par les apprenants et il aide à construire la capacité de stratégie de l'apprenant qui va choisir en fonction de la triangulation entre sa qualité de sujet décideur du choix qu'il fera, son expérience de vie et son savoir des conventions de communication.

³³⁴ Le choix du « passé simple » ou du « passé composé » en espagnol pose problème au francophone qui n'utilise plus aujourd'hui qu'une seule forme pour dire l'accompli, contrairement au castillan ou à l'anglais. Toute action du passé est « accomplie »; mais le choix de l'outil permet au locuteur de donner une valeur différente à l'action accomplie en fonction de son intentionnalité (pragmatique pour la forme composée associée au présent, objective pour la forme simple associée à l'information sur le passé) et du contexte dans lequel il réactive et utilise sa mémoire.

Tableau construit avec les apprenants en exploitant la réalité vécue dans le cours pour définir le choix de l'outil de communication

P	R	E	S	E	N	T	A			S			E											
							P	A	S	P	A	S	P	A	S									
							Imparfait : Déroulement de l'action									Parfait : Information de l' action								
							R			E			C			I			T					
							V			I			E			I			T					
INDIC	CANT	AR	COM	ER	SUB	IR	CANT	AR	COM	ER	SUB	ER	CANT	AR	COM	AR	SUB	AR	COM	AR	SUB	IR		
yo	cant	o	com	o	sub	o	cant	aba	com	ia	sub	ia	cant	é	com	í	sub	í	com	í	sub	í		
tú	cant	as	com	es	sub	es	cant	abas	com	ias	sub	ias	cant	aste	com	iste	sub	iste	com	iste	sub	iste		
él ella Vd.	cant	a	com	e	sub	e	cant	aba	com	ia	sub	ia	cant	ó	com	ió	sub	ió	com	ió	sub	ió		
nosotros as	cant	amos	com	emos	sub	imos	cant	áamos	com	iamos	sub	iamos	cant	amos	com	imos	sub	imos	com	imos	sub	imos		
vosotros as	cant	áis	com	éis	sub	ís	cant	abaís	com	iaís	sub	iaís	cant	asteís	com	isteís	sub	isteís	com	isteís	sub	isteís		
ellos ellas vds.	cant	an	com	en	sub	en	cant	aban	com	ian	sub	ian	cant	aron	com	ieron	sub	ieron	com	ieron	sub	ieron		
HYPOTHESE							RA		RA		RA		SE		SE		SE		SE		SE			
yo	cant	e	com	a	sub	a	cant	ara	com	iera	sub	iera	cant	ase	com	iese	sub	iese	com	iese	sub	iese		
tú	cant	es	com	as	sub	as	cant	aras	com	ieras	sub	ieras	cant	ases	com	ieses	sub	ieses	com	ieses	sub	ieses		
él ella Vd.	cant	e	com	a	sub	a	cant	ara	com	iera	sub	iera	cant	ase	com	iese	sub	iese	com	iese	sub	iese		
nosotros as	cant	emos	com	amos	sub	amos	cant	áamos	com	íamos	sub	íamos	cant	áemos	com	iéemos	sub	iéemos	com	iéemos	sub	iéemos		
vosotros as	cant	éis	com	áis	sub	áis	cant	araís	com	ieraís	sub	ieraís	cant	aseís	com	ieseís	sub	ieseís	com	ieseís	sub	ieseís		
ellos ellas vds.	cant	en	com	an	sub	an	cant	aran	com	ieran	sub	ieran	cant	asen	com	iesen	sub	iesen	com	iesen	sub	iesen		
ORDRE	AE		E/A		E/A																			
ø																								
tú	cant	a	com	e	sub	e																		
Vd.	cant	e	com	a	sub	a																		
nosotros as	cant	emos	com	amos	sub	amos																		
vosotros as	cant	ad	com	ed	sub	íd																		
ellos ellas vds.	cant	en	com	an	sub	an																		
PROJET																								
yo	cantar	é	comer	é	subir	é	cantar	ía	comer	ía	subir	ía	cantar	ía	comer	ía	subir	ía	cantar	ía	comer	ía		
tú	cantar	ás	comer	ás	subir	ás	cantar	ía	comer	ía	subir	ía	cantar	ía	comer	ía	subir	ía	cantar	ía	comer	ía		
él ella Vd.	cantar	á	comer	á	subir	á	cantar	ía	comer	ía	subir	ía	cantar	ía	comer	ía	subir	ía	cantar	ía	comer	ía		
nosotros as	cantar	emos	comer	emos	subir	emos	cantar	ía	comer	ía	subir	ía	cantar	ía	comer	ía	subir	ía	cantar	ía	comer	ía		
vosotros as	cantar	éis	comer	éis	subir	éis	cantar	ía	comer	ía	subir	ía	cantar	ía	comer	ía	subir	ía	cantar	ía	comer	ía		
ellos ellas vds.	cantar	án	comer	án	subir	án	cantar	ía	comer	ía	subir	ía	cantar	ía	comer	ía	subir	ía	cantar	ía	comer	ía		

Il n'y a pas de chronologie explicite entre la colonne du présent et celle du passé. Il n'y a par conséquent pas de concordance mécanique des temps alors que la concordance de modes sera systématiquement la même dans l'action et le récit.

Les liens chronologiques explicites entre le présent et le passé sont exprimés par la forme composée ou *Pretérito Perfecto Definido*

Sel l'auxiliaire *haber* sert à conjuguer les formes composées.

Auxiliaire *haber*+ participe passé invariable

L'auxiliaire est enseigné pour construire la forme composée du « futur » ou potentiel de présent : verbe à l'infinitif + auxiliaire.

Les autres liens chronologique concernent l'antériorité d'une action exprimée par la forme composée du verbe exprimée au même temps et mode que le verbe de la proposition principale.

Ce qui est enseigné aux apprenants c'est qu'il y a un parfait parallélisme entre les formes du présent et les formes du passé car on ne fait que passer de la vie au récit mais l'action reste la même et la perception qui en est exprimée au présent, dans les modes choisis pour le présent, est la même qui s'exprimera dans le récit. Une indication reste une indication ; une hypothèse, une hypothèse, un projet, un projet.

La difficulté est de construire le lien entre le code et l'expérience.

Le concept du « conditionnel » que nous préférons appeler action potentielle dans le récit, est souvent difficile à faire comprendre. Le lien entre « je viendrai demain » et « je t'avais dit que je viendrais demain » permet de mettre en place le parallélisme des formes. L'explication sur le sien avec la proposition conditionnelle doit être éclairée pour expliquer le nom traditionnel de la forme.

7. CONCLUSION

L'hypothèse d'une « grammaire corporelle » avant de passer à une « grammaire linguistique » est à l'origine de cette pratique. Le caractère limité des marqueurs syntaxiques nous semble relever de ce lien nécessaire entre possibilités physiologiques et capacités linguistiques. Le raisonnement veut que si nos expériences d'inscription dans l'espace, étant donnée notre physiologie, est limitée à un certain nombre de figures, si le langage humain est basé sur une convention qui reprend l'expérience basée sur les capacités visuelles, auditives et olfactives, le nœud gordien de notre démarche est cette capacité de perception du monde. La première de nos préoccupations est de :

- situer dans l'espace, et donc simultanément dans le temps car la découverte de l'espace est

ordonnée en un avant et un après ; système espace /temps (le pointer du doigt) avant de pouvoir donner du sens aux signes qui nous aident à construire notre information.

L'avant et l'après sont à l'origine de la construction de la notion de temps chez l'enfant entre 7 et 10, âge auquel il peut faire le lien, pour des raisons neurologiques, entre ce qui est observable et ce qui est concevable. Il nous semble que le passage à l'abstraction se fait au moment où l'enfant passe de l'effectivement perçu dans la linéarité de sa perception, donc dans l'apparition des objets à sa conscience en fonction de sa capacité de perception, à la capacité stratégique de synthèse, c'est-à-dire d'anticipation chronologique avant que cela ne soit vérifié objectivement par les événements perceptibles et perçus.

La syntaxe est basée sur une combinatoire complexe de l'utilisation des images mentales de l'espace/temps encartées dans le corps ainsi que nous le dit A. Damasio. C'est cette adaptation de l'anatomie et de la physiologie du corps humain à l'espace d'abord, et au temps, concept issu de l'expérience de l'espace par la suite, associée à la réalité neurologique, qui permet de construire une grammaire des mouvements des corps qui s'exprime ensuite dans le système linguistique. Nous pensons que nous partageons tous l'expérience du déplacement, et donc du mouvement des objets dans l'espace, ce déplacement étant à la base de la construction de la perception chronologique. Cette grammaire corporelle permet la construction de symboles conventionnels par rapport à l'expérience de vie. Elle est basée sur un système fini qui produit des séries infinies dans l'appareil cognitif en relation avec le monde, à travers l'anatomie et la physiologie humaine. Le rapport au monde est pauvre lorsque nous considérons nos possibilités de déplacements par rapport à notre anatomie. Il nous semble que les marqueurs qui expriment nos possibilités se bornent au système prépositionnel et aux adverbes de lieu, les verbes choisis pour décrire l'action du mouvement apportant les nuances nécessaires à l'anecdote construite. Mais le système est fini et peut tenir en une page. Nous retrouvons cela pour le système verbal dont les possibilités comportementale sont limitées à 4 grandes catégories formelles dont les

nuances sont apportées par les contextes objectifs, culturels et personnels qui s'expriment par l'utilisation de la voix : nous parlons des 4 comportements suivants que sont :

- D'indication objective adressée à l'autre
- D'ordre donné à l'autre
- D'hypothèse formulée au sujet d'une indication présentée comme réalisable mais simultanément dite non réalisée
- De projet

Ces comportements de communication qui se déroulent dans le contexte du présent peuvent intégrer la dimension du récit quand le locuteur reconstruit les saynètes hors contexte et par la suite, les intégrant de fait dans ce que nous concevons comme étant le passé. Nous retrouverons les mêmes comportements dans le fait langagier qu'est le récit (sauf celui de l'ordre donné au style direct qui sera transposé dans une forme de l'hypothèse).

Ainsi nous proposons aux apprenants de reconsidérer l'appellation de « conditionnel » pour le transposer en « potentiel de récit, comme le « futur » est le potentiel de la vie présente.

L'impératif devient ainsi du subjonctif et l'indicatif a besoin de 2 dimensions :

- une qui est celle qui pose le contexte (l'imparfait)
- l'autre qui est celle qui pose l'action : le *Pretérito Perfecto Indefinido* en castillan (le français emploie le passé composé).

Les différences de représentation du lien entre convention linguistique et image mentale signifiée doivent être clairement établies par rapport à l'expérience que l'on peut caractériser chez les acteurs didactiques. L'expérience de l'enseignant est aussi engagée dans le procès. Car il s'agit bien de travailler avec l'individuel /singulier et le collectif/ divers dans lequel tous les acteurs sont inscrits dans l'enseignement/apprentissage spécifique qu'est une langue vivante.

Sixième partie :
Résultats et analyses

1. INTRODUCTION : RECUEIL DE DONNEES

Notre question est de savoir si les apprentissages d'étudiants primo commençants ayant bénéficié de 12 à 40 heures de face à face en L.E. avec le dispositif didactique LETRAS sont raisonnablement comparables à ceux d'étudiants de 1^{ère} ou 2^{ème} année universitaire ayant reçu un enseignement « traditionnel » depuis le collège et le lycée avant d'arriver à l'USTL. Le but est de réfléchir sur les actions didactiques mises en œuvre ou à mettre en œuvre pour obtenir des résultats quantifiables, institutionnellement et individuellement acceptables.

Le premier problème à résoudre est celui de la production des traces.

Or il y a une différence de niveau théoriquement importante entre des étudiants ayant bénéficié d'au moins deux cents heures de face à face en L.E. et les autres. Comment s'y prendre ?

Dans le contexte concerné, les traces ne peuvent être le résultat d'une démarche volontairement expérimentale. Les contraintes des cursus (très courts ou plus long selon les filières) et l'obligation d'évaluations sommatives qui ne sont pas censées mettre les étudiants en échec par une prise de risque, en dehors du fait que ce n'est pas un choix institutionnel, écartent cette possibilité.

Ce sont donc des données secondaires qui constituent notre recueil, données constituées par les examens proposés dans le cadre du Contrôle Continu ou pour les Examens Terminaux en Espagnol à l'USTL.

Quels ont été les critères de sélection ?

1.1 Critères retenus pour la constitution du corpus de données

1.1.1 Constitution de groupes théoriques servant à la recherche en fonction du temps de formation

Nous étudierons les examens d'étudiants appartenant à des classes différentes, regroupés en 3 groupes théoriques de référence. Ces groupes sont faits en fonction du nombre d'heures d'enseignement/apprentissage de la discipline dont ont bénéficié les apprenants:

- Groupe Témoin ou Groupe 1 est constitué par des étudiants néo bacheliers ou en 2^{ème} année universitaire n'ayant pas bénéficié du dispositif LETRAS. Il est constitué par 273 examens.
- Groupe Expérimental ou Groupe 2 constitué par des étudiants primo commençants ayant bénéficié du dispositif LETRAS. Il est constitué par 253 examens.
- Groupe Mixte ou Groupe 3 constitué par des travaux d'étudiants provenant des 2 groupes précédents, les primo commençants de l'année précédente intégrant des classes de 2^{ème} année « traditionnelle ». Il est constitué de 110 copies.

Les données sont constituées par 636 examens d'apprenants de la LE à l'USTL.

1.1.2 Constitution de groupes théoriques servant à la recherche en fonction de la similitude des exercices proposés

Il ne suffit pas de disposer de travaux d'étudiants ayant eu des durées de cursus comparables. Il faut aussi disposer de contenus comparables : ceci est notre 2^{ème} critère de choix.

Le point commun entre tous ces examens est une structure identique : quelle que soit la filière ou l'année d'études, ils sont constitués (en partie, car l'on ne dispose pas du temps nécessaire) par des exercices tirés d'Annales d'Examens Européens de Langues, en l'occurrence du DELE³³⁵ niveau B2. Ce choix, concerté, garantit une certaine objectivité de l'évaluation pour les étudiants³³⁶.

Le fait que les textes de compréhension, les exercices à trous et les QCM sont tirés d'une publication garantie par les Universités de tutelle en la matière, unifie en partie les données dans une optique de consensus sur les moyens d'évaluation. Mais cela n'est pas suffisant pour établir des comparaisons. Aussi avons-nous choisi les copies d'examens en nombre suffisant qui partageaient au moins 1 exercice identique dans chacune des catégories d'exercice cités.

Une fois les données recueillies,

- comment les quantifier ?
- comment établir la comparaison ?
- quelles conclusions en tirer par rapport à LETRAS?

Si la comparaison est possible, du fait de l'identité ou de la similarité des exercices, des résultats peuvent être obtenus et leur analyse devient possible.

La question qui peut se poser est celle de savoir comment des exercices identiques ou similaires peuvent être proposés à des apprenants dont l'histoire avec la discipline est si différente.

1.1.3 Questions sur l'origine de la recherche

La décision de faire ce travail de mesure ne peut être prise *ex nihilo*. Notre recherche est enracinée dans une pratique réflexive qui a mis en place un dispositif didactique qui autorise ce choix d'examens sans mettre en danger les apprenants primo commençants. C'est l'existence de cette similitude possible des évaluations entre les différents groupes de besoins qui est à l'origine du choix du passage de la dimension empirique (ça ne l'est sans doute pas exclusivement) à la dimension scientifique.

C'est donc en lien avec les expériences de terrain, les connaissances du fonctionnement de la discipline dans la classe, les moyens didactiques mis en œuvre, une certaine pratique que nous avons décrite dans LETRAS et une réflexion constante, que ce type d'examen a été rendu possible pour tous les étudiants. Ce sont les écarts qui les séparent dans leurs résultats qu'il nous intéresse de mesurer

³³⁵ *Diploma de Español Lengua Extranjera*

³³⁶ Le descriptif des classes constituant les groupes est associé aux résultats et à leur analyse qui se trouvent à la suite de cette introduction.

afin de poser le problème de impact de LETRAS sur les apprentissages.

La caractérisation ne pourra se faire qu'en fin de travail d'analyse.

Ce dispositif étant issu de la pratique de la FC, la question d'une organisation pour la FI semblable à celle de la FC se posera nécessairement dans le cadre de la LE. Nous soulignons que c'est parce que le dispositif a été expérimenté en FC sans mise en danger des auditeurs par une obligation d'évaluation sommative, que le dispositif a pu prendre sa place dans les cursus courts de FI..

1.2 Les instruments de mesure choisis

1.2.1 Introduction

La question préalable de savoir si l'on peut employer le même matériel d'évaluation dans des groupes de besoins différents ayant été résolue de fait, il nous faut nous atteler à la description des instruments de mesure choisis qui permettent la comparaison. Les copies sont toutes évaluées par les enseignants responsables des classes. Nous en tiendrons compte. Mais ce ne sont pas ces évaluations qui nous donneront les informations que nous recherchons. Nous devons mesurer le travail des étudiants différemment.

Cela suppose deux axes de réflexion.

Le premier, qui présente deux aspects, est celui de savoir

- comment établir la valeur des instruments de mesure et par rapport à quoi
- comment établir la valeur des traces recueillies et par rapport à quoi.

Le deuxième concerne la méthode proposée pour procéder aux mesures.

Autrement dit : de quoi sont constituées les données et comment sont-elles traitées ?

1.2.2 Le choix des exercices constituant les examens proposés aux apprenants

Les traces traitées sont des examens partiels et terminaux proposés aux étudiants de l'USTL entre 2002 et 2006 et sont tous constitués des mêmes types d'exercices que les 4 enseignants, responsables des classes, dont les copies ont été rassemblées ont librement choisis. Ils sont tirés des annales du D.E.L.E. Nous allons analyser ce cadre commun dans lequel chacun peut introduire les thématiques qu'il désire.

1.2.3 Cadre commun des exercices proposés à l'écrit par l'équipe enseignante : la référence européenne

Une partie des travaux écrits proposés pour l'évaluation des acquis des étudiants est tirée des annales du D.E.L.E. qui présentent des exercices inscrits dans le C.E.C.R. par l'intermédiaire de l'Université de Salamanque et de l'Institut Cervantès depuis 1998.

Les annales proposent 10 unités de thèmes sociaux différents dont chacune contient une partie de

compréhension et de production orale et écrite. Seule la partie écrite nous concerne.

1.2.4 Description des exercices proposés par les annales du D.E.L.E.

a. Compréhension et expression écrite

- 3 textes de compréhension auxquels sont associées des questions au nombre de 4 à 7 : on peut y répondre directement ou en cochant une case « vrai » ou une case « faux » avant de justifier la réponse.
- 1 rédaction d'une lettre personnelle ou officielle à partir d'instructions et/ou
- 1 rédaction de 150 à 200 mots sur un sujet de société dont les thèmes caractéristiques sont guidés au moyen de 4 ou 5 phrases

b. Grammaire et vocabulaire

- 1 texte incomplet avec 10 trous (les anciens exercices ne proposaient pas une liste de réponse à choix multiple ; les exercices actuels le font.)
- 1 QCM grammatical de 20 phrases
- 1 QCM de vocabulaire de 10 phrases
- 1 QCM d'équivalences de vocabulaire de 10 phrases
- 1 QCM demandant de choisir l'option la plus adéquate dans 10 dialogues.

C'est dans ces annales que les enseignants choisissent les exercices d'examen en suivant une démarche un peu différente : la raison en est que les examens dans le cadre interne de l'université ne peuvent avoir la même durée que les examens internationaux. Ils doivent être plus courts.

Nous allons décrire la maquette acceptée par tous les enseignants, maquette qui les laisse libres du choix des textes et des questions quand les filières et les années d'études sont différentes. Ce choix devient commun dans le cas où plusieurs enseignants interviennent dans des classes qui appartiennent à la même filière et sont dans la même année d'études.

1.3 Cadre commun des exercices proposés dans le cadre de l'USTL

Il comprend les 3 premiers exercices de l'examen européen :

a. en compréhension écrite

- 1, 2 ou 3 textes de compréhension auxquels sont associées des questions au nombre de 4 à 7 : on peut y répondre directement ou en cochant une case « vrai » ou une case « faux » avant de justifier la réponse.

b. en grammaire et vocabulaire

- 1 texte incomplet avec 10 trous (les plus nombreux proposent un choix de réponses)
- 1 QCM grammatical de 20 phrases
- 1 QCM de vocabulaire de 10 phrases et/ou
- 1 QCM d'équivalences de vocabulaire de 10 phrases et /ou

- 1 QCM demandant de choisir l'option la plus adéquate dans 10 dialogues.

Ces exercices peuvent parfois provenir d'autres sources que les annales du DELE. D'autres annales d'exercices³³⁷ ou des exercices établis par les enseignants eux-mêmes, sur le même modèle que ceux du DELE, apparaissent, mais c'est moins habituel. Cela peut être :

- 1 QCM d'au moins 25 phrases dialoguées, grammatical et de vocabulaire, employant en grande partie le matériau lexical vu en classe ainsi que les éléments du code étudiés et/ou
- 1 QCM mixte de phrases tirées des annales et de phrases reprenant le travail fait en classe : le nombre de propositions peut aller jusqu'à 50.

Lorsque la maquette d'examen doit être identique pour plusieurs classes qui appartiennent à la même filière et à la même année d'études (chacune sous la responsabilité d'un enseignant), la compréhension écrite, le texte à trous et les QCM sont communs. Seule la dernière partie du devoir constituée par un Thème de 10 phrases (2 dans le recueil de données sont plus courts, 2 sont plus longs) et une question d'Expression personnelle (100 à 200 mots) peut être adaptée aux circonstances spécifiques des cours.

Il est important de préciser que les travaux d'évaluation de l'écrit sont toujours au nombre de deux au minimum, quelle que soit la durée de la formation, et cela pour tous les groupes.

Pour ce qui concerne les étudiants primo commençants, par exemple, le premier devoir sur un cursus de 24 heures peut avoir lieu au cours de la 3^{ème} ou 4^{ème} séance de 3 heures, soit après 9 ou 12 heures de formation, en fonction des possibilités du calendrier. Il s'inscrit nécessairement pour l'enseignant dans une visée progressive du travail fait en classe. Il y a deux raisons à cela, dont l'une est la cause de l'autre :

- la première est pragmatique : le devoir dure 2 heures sur un total de 24 heures ; il est impossible de considérer ce temps comme celui d'une évaluation exclusivement sommative : ce temps doit être aussi celui de la continuité de la situation didactique ;
- la deuxième est d'ordre didactique : le choix des exercices doit s'inscrire dans une visée de développement de la formation construite par la classe jusque là
 - o en utilisant les éléments déjà traités pour favoriser le traitement par les étudiants des nouveaux éléments proposés³³⁸
 - o en prévoyant la correction³³⁹ dans laquelle les stratégies nécessaires au traitement des exercices seront clairement formulées en lien avec l'histoire de la classe et la capacité de réponse individuelle,

³³⁷ *El español ¡mejor !*, par exemple.

³³⁸ Le temps de l'évaluation est articulé au temps d'apprentissage pour ce qui concerne les exercices associés au travail du face à face. Cela concerne la totalité des groupes. Les exercices tirés des annales du DELE sont librement choisis, en dehors du lien avec le cours.

³³⁹ La correction se fait à la suite des 2 heures que dure le devoir. Les cours étant de 3 heures (ce choix est expliqué et argumenté) cela est possible. Pour la deuxième évaluation, la correction est rendue possible de la même manière et le lien avec le travail de l'oral individuel qui termine le face à face est établi (nous faisons les oraux en dehors des 24 heures).

- en employant tout cela dans une perspective prenant en compte la zone proximale de développement des apprenants.

Cela permet de développer la capacité d'observation et de mise en réseau de l'information, de montrer comment les habitudes de linéarité de pensée doivent être combattues, comment les démarches à construire et les choix à faire pour répondre à chaque question font partie du libre arbitre de chacun en lien avec toutes ses expériences de vie. Comment enfin l'exercice construit l'autonomie de chaque apprenant pourvu que la situation ait pu lui faire ressentir ce qu'est le fait d'être en recherche

- de la construction des liens entre les choses
- de la construction de sens, par la même occasion
- des conséquences de cela sur la globalité d'un objet ou d'une situation.

Montrer que « lier », « relier » revient à « lire » dans le sens de « comprendre », c'est à dire de prendre avec soi, d'emporter pour et par soi, change la focalisation traditionnellement appliquée en LE.

Nous insistons sur le fait que tout travail écrit de LE doit être corrigé et que la date de l'Examen Terminal doit tenir compte de cette nécessité (le calendrier des examens pour les langues doit être questionné). Pour que l'effort consenti par toutes les parties en présence fasse sens, il faut rendre manifestes dans la classe les démarches de chacun par rapport à un problème et légitimer ces démarches par la parole lors de la correction : cela est un outil central de la construction de l'autonomie en langue, et, à la fin d'un cursus, permet d'établir le lien avec le cursus suivant, quelle que soit la date de ce dernier.

1.4 Conclusion

La présence manifeste et légitimée par l'enseignant de l'individu comme « corps et esprit connaissant » selon les modalités qui lui sont propres à l'intérieur de la classe amuit paradoxalement la perception de l'institution et « renoue avec le lien » avec soi, avec la collectivité humaine douée de langage et de langue. Ceci serait un pléonasme si le besoin de le souligner ne manifestait pas la « désappartenance »³⁴⁰ dans laquelle se déroulent nombre de face à face dans lesquels le caractère anisotrope de la représentation des programmes et des évaluations occulte ce que nous sommes et qui nous sommes, rendant le lien particulier, vertical, que nous devons établir avec le savoir traité, difficile.

Une certaine pratique didactique peut rendre le paradoxe productif parce qu'elle montre qu'en langue le point de vue anthropologique doit prévaloir dans une certaine mesure sur l'institution, cette dernière étant conçue comme une « séquence » particulière dans un contexte historique donné. Elle le maintient

³⁴⁰ LEVINE, J., DEVELAY, M. *Pour une anthropologie des savoirs scolaires: de la désappartenance à la réappartenance*. ESF Coll. Pratiques et enjeux pédagogiques : Issy-les-Moulineaux 2003. Les liens des enfants avec l'institution scolaire sont rompus à cause de l'appartenance à une « néo groupalité » qui efface toute représentation d'appartenance à l'espèce humaine. L'institution, à travers des pratiques basées sur des concepts anthropologiques, doit redevenir le trait d'union reconstruisant les liens entre notre histoire et nous. La « désappartenance » doit être transformée en « réappartenance ».

aussi car elle montre comment la situation didactique en langue (considérée comme un savoir quotidien pouvant être acquis par divers moyens), donc institutionnelle, est l’outil qui autorise un apprentissage facilité et systématisé, rendu plus rapide par l’intermédiaire même du cadre.

C’est dans cette perspective que les données s’intègrent. Leur analyse et les conclusions s’attacheront à établir le lien entre les exercices proposés et la capacité de décision de chaque individu pour trouver des solutions aux problèmes qui lui sont posés.

1.5 Cadre commun des exercices d’application du travail fait en classe

Si nous comparons les deux descriptions, celle des examens européens et celle des examens proposés à l’USTL nous voyons que l’expression écrite des annales du D.E.L.E. basée sur la rédaction des lettres et de l’essai a disparu ; elle est remplacée dans l’examen interne par deux exercices qui sont une application du travail fait en commun en classe. Cette partie est parfois différente y compris dans les examens qui partagent les mêmes exercices de compréhension choisis dans les annales.

Les 2 exercices de production écrite qui sont ajoutés dans le cadre interne sont:

- 10, 15 ou 20 phrases en français à traduire en L.E. qui est le « thème » traditionnel
- une ou plusieurs questions guidant l’expression personnelle qui peut porter sur des lettres professionnelles ou personnelles mais qui porte le plus souvent sur des sujets travaillés à l’oral pendant la classe (la production est de 100 à 200 mots, comme dans les examens européens).

1.5.1 Description des exercices internes communs aux groupes dont les traces constituent les données

a. Compréhension écrite : textes de compréhension

Dans les données que nous avons recueillies, 11 textes numérotés de 1 à 11 constituent la première partie de la compréhension écrite³⁴¹ qui en compte 5. Les 5 exercices composent les examens proposés³⁴² aux étudiants. En dehors des groupes dans lesquels les enseignants travaillent en parallèle, le choix des mêmes documents pour des groupes de filières et de niveaux différents n’a pas été concerté. Dans la majorité des examens, seul un texte de compréhension est proposé mais dans certains autres, moins nombreux, les textes de compréhension peuvent être au nombre de 2 ou de 3.

L’identité du choix des documents a été notre premier critère de sélection des copies à étudier, afin de constituer un corpus cohérent en essayant de diminuer les variables. C’est à partir de leur comparaison que nous pourrions établir les écarts de traitement.

b. Textes à trous

6 textes à trous numérotés de 1 à 6 constituent le matériau commun retrouvé dans les examens. Ce

³⁴¹ Cf. Annexes

³⁴² Aucune concertation n’est à l’origine du choix fait par les différents enseignants. Les copies ont été sélectionnées par la suite au moment de constituer les données.

sont aussi, comme pour les textes de compréhension, des documents sociaux dans lesquels 10 éléments (d'ordre morphosyntaxique ou lexical) manquent. Dans la plupart des exercices 3 options sont proposées au choix de réponse.

Peu nombreuses sont les classes auxquelles les exercices ont été donnés sans choix de réponse.

c. Les Questions à Choix Multiple (QCM)

19 QCM numérotés de 1 à 19 constituent le matériau commun retrouvé dans les examens.

Pour le Groupe Témoin (ou Gr.1) et pour le Groupe Mixte (ou Gr. 3) ils sont tirés le plus souvent des annales du D.E.L.E.

Pour le Groupe Expérimental (ou Gr.2) certains peuvent être tirés des mêmes annales, d'autres sont construits à partir du matériau lexical et grammatical travaillé en classe. De fait, les difficultés morphosyntaxiques restent les mêmes. Les différences ou variations peuvent intervenir sur la longueur des exercices, ce qui a pour conséquence pour les étudiants la multiplication de traitements différents de phrases construisant des contextes différents. Cela a aussi une incidence sur la rapidité du travail, qui est un critère de maîtrise du savoir.

d. Le « Thème »

Le travail oral en classe présente deux aspects différents :

- un travail collectif ou individuel sur des documents sociaux proposés et/ou choisis
- un travail individuel et collectif fait en laboratoire de langues sur des documents tirés de méthodes communicatives proposant une langue d'échanges sur des savoirs quotidiens³⁴³.

Les exercices de traduction sont construits à partir du travail fait en laboratoire. Il fait l'objet d'un contrat entre enseignants et apprenants sur le corpus des dialogues à utiliser pour la préparation des examens. Ils sont constitué de 10 phrases, très rarement plus ou moins, et font travailler sur la mémorisation lexicale et morphosyntaxique de la LE. Ce sont des situations de la vie courante qui sont traitées, en famille, entre amis, dans la rue avec des inconnus et dans le monde professionnel.

e. L'expression personnelle

Le travail fait sur les documents proposés dès le début du cursus par l'enseignant ou par les apprenants donne matière aux questions de l'expression écrite personnelle. Chaque groupe choisit ses documents et les travaille à son rythme. Les étudiants répondent à la question 5 de l'examen écrit en faisant une rédaction de 150 ou 200 mots sur un des thèmes sociaux (société, économie, politique, vulgarisation scientifique, etc.) traités pendant le cours.

³⁴³ Méthodes d'auto formation telles que *Communiquer en espagnol*, *L'espagnol tout de suite*, *L'espagnol économique et commercial*, etc. édités par Press Pocket. Les méthodes présentes dans les bibliothèques, centres de ressources et le commerce sont d'accès facile pour les apprenants.

1.5.2 Conclusion

Pour conclure sur cette partie, il nous semble que le choix des 3 premiers exercices répond à la question posée sur la valeur des instruments de mesure et aussi à celle posée sur la valeur des traces recueillies. Issus d'annales certifiées par les universités natives dans le C.E.C.R., ils valident la participation des étudiants de l'USTL aux niveaux définis par la collectivité européenne et caractérisent leurs apprentissages et leurs acquis. Cela ne préjuge en rien le fait que ces étudiants puissent réussir ou rater un véritable examen européen³⁴⁴ avec la quantité de matière à traiter dans le temps imparti par les règles européennes, ceci étant un autre problème.

Le choix des deux derniers exercices introduit une valeur plus grande de subjectivité dans l'appréciation faite par le correcteur de la matière proposée par l'étudiant. Cependant cet aspect reste discret car le traitement qui est demandé reste fidèle au travail collectif produit à l'oral et fixé par les documents écrits. La marge est faible mais il faut souligner que la valeur de ces exercices, contrairement aux précédents, est directement relative à la valeur du travail interne de la classe. Ils font le lien avec le travail institutionnel, et le travail institutionnel est ainsi relié aux évaluations extérieures : de fait, les premiers exercices issus de annales sanctionnent les mêmes acquis pour ce qui relève du code de la langue qui a été travaillé en classe. Leur avantage cependant est réel en termes de représentation du niveau individuel car ils sont

- des instruments collectifs internationaux produits par des équipes inscrites dans une large collectivité et non par un seul individu inscrit dans une collectivité réduite
- des documents présentant des combinaisons linguistiques variées, avec un lexique diversifié qui les différencie du « style » prosodique personnel de l'enseignant qui, quel que soit le document traité, ne peut échapper à ses habitudes communicatives.

Nous pensons qu'il y a une représentation différente d'échelle de valeur de ces deux types d'exercices. Les premiers ouvrent vers les horizons européens, les seconds enracinent la pratique de la classe dans l'institution sans lui ôter sa valeur et en la reliant à l'extérieur.

1.6 Niveau ciblé

Le niveau considéré est le B2 du C.E.C.R. dont les exercices sont publiés par les institutions espagnoles autorisées. Ce niveau défini par le C.E.C.R. correspond à l'ancien examen « *Básico* » qui aujourd'hui s'appelle « *Intermedio* », niveau intermédiaire entre l' « *Inicial* » et le « *Superior*³⁴⁵ ».

Ce niveau permet de sanctionner des acquis qui ne sont

- ni ceux des débutants (A1 accès/A2 plateforme)

³⁴⁴ Pour réussir les examens européens une moyenne de 14/20 est exigée ; dans la règle universitaire la moyenne se situe à 10/20.

³⁴⁵ Cf. description des niveaux définis par ALTE avec le C.E.C.R. : <http://www.alte.org>. Les modèles d'examens sur Internet sont présentés à l'adresse : <http://diplomas.cervantes.es> sous format pdf et en lien avec les feuilles d'exploitation de matériaux d'examens par niveaux de maîtrise. Le site <http://cvc.cervantes.es> propose des modèles d'examen interactifs avec évaluation des résultats.

- ni ceux du B1 correspondant à l' « *Inicial* », aussi appelé « niveau seuil »
- ni ceux des usagers confirmés de la langue (C1/C2 correspondant au « *Superior* »).

Cela signifie, (sans préjuger du fait que ces 4 niveaux, avec leurs nuances, puissent aussi dans les faits, être ceux de certains apprenants) que l'on écarte institutionnellement les exigences que l'on pourrait avoir avec des « spécialistes » et que l'on écarte aussi, pour satisfaire d'un certain point de vue aux critères de l'enseignement supérieur, les moyens d'évaluation sanctionnant les acquis débutants ou de niveau seuil. Ce deuxième aspect relève d'un positionnement s'inscrivant dans la tradition qui tient à différencier l'enseignement/apprentissage du niveau secondaire de celui du niveau supérieur. La « progression » habituelle est ainsi respectée, la lisibilité des compétences aussi³⁴⁶.

Cette option, qui peut paraître sous certains aspects quelque peu formelle, est prise par rapport à 2 critères :

- a. du point de vue du cadre institutionnel interne nous considérons que les apprenants sont des adultes, jeunes et moins jeunes car les étudiants inscrits en Formation Continue sont chaque année plus nombreux et la fourchette d'âge peut aller de 18 à 50 ans dans un même groupe. Il faut pouvoir proposer à ce public captif un enseignement/apprentissage qui vise à l'autonomie rapide en LE dans le domaine de la vie courante et dans celui de la vie universitaire : pouvoir se débrouiller au quotidien est essentiel, pouvoir traiter à l'écrit et à l'oral de sujets issus des savoirs savants universitaires est indispensable dans le contexte. (Nous ne perdons pas de vue que le code de la langue est le même dans les savoirs quotidiens et dans les savoirs savants.)
- b. du point de vue du cadre institutionnel externe³⁴⁷ nous choisissons un critère collectif relevant du C.E.C.R. : le niveau B2 est celui qui est pris en considération par la collectivité européenne des universités et des entreprises. De futurs professionnels doivent avoir la possibilité de se représenter leur niveau de connaissances en LE par rapport à cette réalité internationale plutôt que par le seul rapport au travail interne de la classe³⁴⁸.

³⁴⁶ Cela ne veut pas dire que nous acceptons l'idée d'une possible « progression » établie et vérifiée par des « programmes » scolaires ou universitaires en L.E. D'autre part nombreux sont les lycéens qui se présentent aux épreuves de niveau B2 : le Centre académique d'examens de l'Institut Cervantès dans le cadre de l'USTL reçoit chaque année une quarantaine de candidats issus du secondaire. Leurs enseignants sont hispanophones. Enfin, la nouvelle organisation de l'enseignement/apprentissage du secondaire devrait faire arriver dans l'enseignement supérieur nombre d'étudiants informés et évalués à un niveau B1/B2/

³⁴⁷ La différence a été faite antérieurement : une langue enseignée et apprise en « interne » (milieu institutionnel tel que l'USTL) doit être validée par cette même institution et par les institutions « externes » que sont les outils européens existants dans leur lien avec la langue sociale produite par les natifs ; un autre outil de mesure est la capacité que les étudiants formés ont à parler la langue en situation réelle de voyage ou stage dans le pays étranger.

³⁴⁸ Y. CHEVALLARD fait remarquer, à juste titre, que l'évaluation des élèves de collège et de lycée en LE est uniquement le fait de l'enseignant et que les parents d'élèves ne voient aucun inconvénient à faire une totale confiance à cette évaluation. Cependant que vaut-elle par rapport à la langue réellement pratiquée à l'extérieur de l'institution ? L'esprit critique se fait sentir en revanche quand il s'agit d'évaluations de disciplines savantes. L'introduction du CECR dans l'enseignement secondaire devrait changer cette réalité.

L'« ouverture » vers l'extérieur joue d'ailleurs un rôle dans le positionnement des apprenants de LE. Nous soulignerons dès maintenant qu'elle est aussi un instrument décisif et constructif de la zone proximale de développement³⁴⁹ en ce qu'elle incite l'apprenant à travailler de manière plus ouverte et plus dynamique par rapport à de nouveaux savoirs et comportements. Les champs lexicaux sont variés et toujours renouvelés. L'exemple des stratégies à mettre en œuvre pour trouver les outils cognitifs qui permettent d'élargir la compréhension d'un document dont le lexique est inconnu est traité dans trois temps différents en classe :

- dans les moments où le comportement est enseigné et où le travail de recherche individuel est favorisé par rapport à une problématique posée ;
- au moment du devoir quand l'étudiant doit créer la circonstance seul ;
- lors de la correction du devoir.

Cette dernière est indispensable car elle permet de vérifier, dans une dimension perçue avec acuité, puisque l'évaluation est sommative, les comportements de chacun face aux problèmes posés. L'enseignant doit pour cela disposer lui-même d'un solide système de références par rapport à l'histoire du cours afin de faire les liens qui s'imposent entre les problèmes à traiter dans le devoir et les comportements antérieurs mis en place pendant le cours.

C'est dans cette rétroaction que l'autonomie de l'apprenant se construit et c'est dans le double traitement du devoir, au moment de l'examen et au moment de sa correction, que l'évolution prend sa place. L'enseignant ne peut savoir exactement ni comment ni par rapport à quoi. Mais il pourra vérifier la liberté d'action acquise par l'apprenant lors de la deuxième évaluation et lors de l'examen oral.

Conclusion

Ainsi la référence à un cadre extérieur est formatrice dans le domaine de l'apprentissage de stratégies de compréhension car il introduit dans la classe une dimension concrète et réelle que l'on trouve dans des circonstances de la vie non institutionnelle. Les documents proposés par ce cadre extérieur présentent des champs lexicaux inconnus et, parce qu'ils sont reconnus comme extérieurs et validés par la collectivité, ils permettent l'expérimentation de comportements cognitifs nouveaux. Comme il a été dit, la nécessité de construire des hypothèses de sens à partir des indices donnés par le texte met en évidence la nécessaire mise en réseau des éléments d'information reconnus ou compris dans le document. L'étudiant est mis dans une situation qui n'est pas celle de l'élève mais celle de l'adulte devant faire appel à toutes ses ressources pour satisfaire au jeu qui lui est proposé. Ce jeu est en même temps, pour lui, une transposition de sa propre capacité à se mesurer à un paramètre de compétence

³⁴⁹ Les textes appartiennent à des champs lexicaux qui diffèrent de ceux traités en classe ; l'exercice oblige l'apprenant à travailler sur la mise en réseau de ce qu'il connaît afin de pouvoir construire des hypothèses de sens qui lui permettront de répondre aux questions dont l'organisation même joue un rôle dans l'effort fourni pour traiter le texte. L'apprenant exerce ainsi sa capacité d'autonomie et, surtout, développe sa propre formation. Une évaluation doit, de notre point de vue, poursuivre la formation. Cette stratégie doit être démontrée lors de la correction.

représenté comme valable et réel, car d'ampleur collective.

Nous venons de décrire les moyens d'évaluation. Leur appartenance au C.E.C.R. pour les 3 premiers exercices nous semble donner une réponse positive à la question posée sur la valeur des moyens d'évaluation.

Cette partie de l'examen peut représenter une fourchette de points allant d'un minimum de 60 à un maximum de 90 sur une note globale qui peut être au minimum de 160 points et au maximum de 310 points³⁵⁰ (quelle que soit la valeur totale en points de l'examen la note est ramenée sur 20 ou sur 30, en fonction de la demande des UFR).

La deuxième partie qu'est la production écrite représente de manière régulière 50 points pour le thème généralement composé de 10 phrases valant chacune 5 points (peu de fois le thème est plus court ou plus long) et 20 points pour la rédaction personnelle (de 100 à 200 mots) sur un sujet traité en classe. La deuxième partie de l'exercice représente le plus souvent et cela de façon régulière 70 points de la note globale³⁵¹.

Ainsi que précisé plus haut la valeur de cette partie, bien que relevant du travail de la classe qui est une collectivité sans commune mesure avec celle dont relèvent les 3 premiers exercices, est garantie par l'enseignant comme acteur institutionnel : nous ne considérons pas qu'il puisse y avoir une différence de qualité mais il nous semble important que la dimension extérieure à la classe vienne pondérer le travail faite dans celle-ci. C'est dans cette association et dans cette confrontation aux normes extérieures que la qualité du travail de la classe prend tout son sens et confirme sa valeur. Ce double aspect nous semble constituer le noyau qui souligne et donne sens au caractère paradoxal de la discipline langue, à la fois matière quotidienne extérieure dans le ou les pays qui la parlent, et matière savante pour l'enseignant qui l'enseigne comme instrument quotidien des savoirs quotidiens et savants dans un pays où elle est « étrangère ».

Nous précisons, pour conclure, sur la notation de chacune de ces parties, que les exercices issus des annales du D.E.L.E. représentent un pourcentage plus grand que la partie production basée sur le travail de la classe.

³⁵⁰ Les examens les plus longs sont ceux des primo commençants qui peuvent avoir 2 textes de compréhension à traiter, mais souvent plus de 10 phrases de « thème » à traduire. Pour les étudiants confirmés ce sont, pour certains groupes, les QCM qui sont les plus nombreux, le thème étant réduit à 5 phrases (dans notre série de copies analysées, c'est le cas pour 2 classes). Sinon la pratique est d'un exercice de compréhension, un texte à trous, 30 ou 40 QCM, 10 phrases de « thème » et une production personnelle de 100 ou 200 mots. Tout cela est précisé pour chaque exercice dans les annexes.

³⁵¹ Cf. Annexes

1.7 Les évaluations des travaux des étudiants

1.7.1 Le système de notation

Les problèmes de notation des exercices demandent que l'on tienne compte de l'équilibre général de l'examen. Que vaut la compréhension par rapport à la production ? Que vaut la compréhension d'un texte par rapport au traitement d'un texte qu'il faut compléter ou par rapport aux Q.C.M. ? Que valent ces exercices par rapport à la capacité que l'étudiant a à produire la langue étrangère ?

La réponse est souvent d'ordre géométrique et esthétique, car basée sur des critères de symétrie ou dissymétrie des quantités et qualités de la matière proposée. Elle ne peut se désolidariser du système de représentation traditionnellement attaché au type d'exercice. Outre cela, la préoccupation toujours esthétique et géométrique d'un équilibre entre les différentes parties du devoir constituant une totalité dont la valeur doit être comprise et acceptée, s'associe à la préoccupation de la traduction de ces représentations en note chiffrée. Le « point » ou « les points » sont l'outil de référence. Généralement, ce qui relève d'un exercice de synthèse sera évalué par plusieurs points : par exemple, 5 points par réponse aux questions de compréhension d'un texte, parce que l'on suppose que c'est là le résultat d'un travail complexe, les phrases longues et la contrainte de la globalité de sens. Dans les QCM, (texte à trous ou exercice spécifique), chaque réponse rapporte 1 point. (Nous pouvons nous demander si cela est moins complexe à traiter.)

Un contrat s'avère nécessaire.

1.7.2 Situations connues et situations inédites en LE

Avant de traiter des aspects techniques de l'évaluation, il est utile de rappeler quelques conceptions qui éclairent qualitativement une démarche qu'il faudra quantifier.

La LE est une discipline paradoxale dans l'institution. Quelles que soit le soin pris au choix d'un exercice, ce dernier comportera toujours pour les apprenants en formation des inconnues. Cette dimension spécifique de la discipline doit être exploitée dans une perspective didactique.

Les premiers exercices (compréhension, texte à trous, QCM) mettent l'apprenant devant une situation le plus souvent inédite ; les seconds (thème et production personnelle) lui demandent de traiter une situation connue.

Le lien entre les deux est que, sans le travail fait sur ce que nous appelons après coup « situation connue », le traitement des situations inédites est impossible. Les situations connues sont des instruments de l'apprentissage qui sont employées par la suite comme instruments de mesure des acquis. Les situations inédites sont, de fait, des instruments d'évaluation des acquis pour devenir, en deux temps,

- lorsqu'elles sont traitées dans un premier temps par l'apprenant qui doit seul résoudre les problèmes qu'elles lui posent,
- lorsqu'elles sont re-traitées, dans un deuxième temps, en correction avec l'enseignant,

des instruments d'apprentissage³⁵².

C'est à nouveau une situation paradoxale, concrétisée par l'examen *et* sa correction, qui est productive de sens, d'apprentissage et de savoir.

La didactique de LE est une figure géométrique en X qui fait se croiser des dimensions de différents ordres, qui dans leur progression, construisent un système en « hélice » qui produit du sens, ainsi que nous l'avons exposé dans la 4^{ème} partie. Cette dernière est constituée par deux branches qui alternent leur présence à tous les micros instants du cours et aux macros instants de l'évaluation. Le passage constant allant de l'enseignement/apprentissage à l'évaluation s'inverse pour aller à tous instants de l'évaluation à l'apprentissage/enseignement³⁵³ pour continuer son cycle. Le fait même du type particulier de savoir qu'est une langue établit cette dialectique permanente entre situation connue et situation inédite, l'enseignant et l'apprenant se retrouvant alternativement à l'extrémité de chacune de ces branches, qui ne sont jamais égales. (C'est sans doute à travers cette réalité mouvante qu'il faudrait comprendre l'éternel balancement historique entre choix de didactique du code et choix de didactique de la dimension communicative.)

L'alternance permanente entre réflexion, compréhension, représentation, expression, stratégies de communication, adaptation et correction, qui caractérise toute situation dialogique et didactique, est au cœur de la pratique de LETRAS.

1.7.3 Temps de travail et évaluations du D.E.L.E. de niveau B2

Il a été précisé antérieurement que le temps de l'examen interne ne pouvait être le même que celui de l'examen international. La notation présente aussi quelques différences. Il faut préciser que pour être reçu à l'examen international il faut être reconnu « apte » à toutes les habiletés proposées. Dans l'examen interne la moyenne est fixée à 10/20 et les résultats aux différents exercices se complètent. Mais le relatif équilibre de la notation de chaque exercice dans l'ensemble fait que la compensation d'un exercice par un autre reste limitée.

a. Evaluation de l'exercice n°1 : compréhension écrite d'un texte

En général un seul texte de compréhension est proposé aux étudiants de l'université en interne. Parfois deux textes, moins souvent trois, font partie de certaines maquettes d'examen. Pour quelle raison une telle différence de traitement ?

Il arrive que dans certains groupes l'enseignant peut disposer de 2H15, voire de 2H30 pour l'examen. Donc la première raison est d'ordre tout à fait pratique. Cependant il arrive que certains groupes ne disposant que de 2 heures puissent avoir plus d'un texte à traiter, cette décision étant relative à la nature des documents et à la représentation que l'enseignant se fait de la réaction des apprenants par

³⁵² La correction obligatoire de tout exercice permet de travailler sur la zone proximale de développement qui s'organise entre « situations connues » et « situations inédites », qui deviennent à leur tour connues. Cela apporte à la démarche cognitive individuelle une réelle plus value.

³⁵³ Nous avons souligné l'importance du mouvement de rétroaction dans l'apprentissage des comportements stratégiques.

rapport aux propositions qui leur sont faites.

Cela a un sens qu'il nous semble important de préciser.

Seuls les groupes qui ont bénéficié du dispositif L.E.T.R.A.S. et d'au minimum 30 heures de face à face peuvent avoir plusieurs textes à traiter. La raison en est que les enseignants veulent introduire une vitesse plus grande de traitement de la matière proposée, car c'est aussi en augmentant la matière à traiter en langue que l'on peut apprécier le niveau des acquis. La notion de quantité de langue à traiter dans un temps donné³⁵⁴ est centrale. La rapidité de traitement est un signe du niveau de maîtrise. Les enseignants semblent faire preuve de plus de confiance quand les étudiants ont été formés comme primo commençants à l'université. Sans doute l'homogénéité globale de la situation didactique permet-elle cette confiance, ainsi que les buts clairement établis depuis le début de la formation et l'expérience de la capacité réactive des apprenants dans les situations didactiques.

Lorsqu'il s'agit d'étudiants ayant bénéficié du temps de face à face traditionnel d'enseignement / apprentissage de la langue au lycée et au collège, cette option n'est jamais retenue par aucun enseignant. L'expérience semble confirmer la justesse de ce que nous appellerons un comportement intuitif car si les étudiants formés à l'université acceptent et apprécient le défi, les étudiants ayant commencé leur cursus dans le secondaire manifestent souvent leur sentiment sur des examens qu'ils trouvent trop longs et pour lesquels ils estiment avoir trop peu de temps. Le climat et les habitudes de travail et d'apprentissage, en un mot la culture de classe, ont un poids déterminant dans ce domaine et posent la question de l'introduction de tout enseignement / apprentissage comme un problème, une énigme à résoudre (Y. Lenoir, 2005) ainsi que le faisaient nombre d'instituteurs au début du 20^{ème} siècle (R.Galissou, 1982). Le manque d'ambition de la part de l'enseignant ou la résignation qui fait choisir le plus simple plutôt que le plus adéquat³⁵⁵ semble avoir des conséquences que l'on peut regretter en langues. Mais il est difficile sur le temps de formation disponible et dans le cadre des hiérarchies des disciplines de changer les habitudes par rapport à la discipline.

b. Evaluation technique de la compréhension d'un texte

Les dispositions prises par les responsables du choix des textes proposés par l'Institut Cervantès précisent qu'ils ne pourront dépasser 450 mots. Les mots des questions ne sont pas comptabilisés dans ce total.

Dans les examens proposés à l'USTL les textes que nous retrouvons dans les données et qui sont au nombre de 11 vont de 141 mots à 336.

Deux types d'exercices de compréhension peuvent être donnés.

Il y a les textes auxquels il faut répondre aux questions par « vrai » ou « faux », cette réponse étant

³⁵⁴ C'est pour cette raison que tous les mots des examens ont été quantifiés afin d'avoir un élément de comparaison chiffrée.

³⁵⁵ Sans doute la notion de simplicité est-elle associée à la représentation savante que l'enseignant se fait de sa discipline. Or la notion d'adéquation nous semble à la fois plus exigeante pour l'enseignant et plus simple pour les apprenants.

suivie de la justification du choix par la référence au passage du texte qui la traite.

Il y a les textes pour lesquels il n'y a pas de demande de « vrai » ou « faux » et pour lesquels la réponse à la question se fait directement, soit en la rédigeant, soit en reprenant le passage du texte qui y répond. Les réponses peuvent être ouvertes ou réutiliser exclusivement les parties du texte. Ce qui est vérifié, c'est la compréhension et la correction du message en termes pragmatiques.

(Par exemple, nous pouvons nous reporter au premier texte des annexes : il faut répondre aux questions directement, sans préciser si ce qu'elles proposent est vrai ou faux.)

Pour les questions où il n'y a pas de demande de « vrai » ou « faux », la réponse seule est notée en fonction de son adéquation à la question.

Pour les questions où le « vrai » et le « faux » font aussi partie du traitement, si les deux aspects sont correctement traités, la réponse est notée 5/5.

Si la réponse sur l'acceptation de la proposition ou son refus est fautive elle est notée 0/5.

Si la réponse est juste à la question « vrai » ou « faux » mais la justification imprécise, elle est notée 2,5/5. Cela joue sur la moyenne des notes obtenues.

Les 11 textes des données présentent une fourchette de questions allant de 4 à 7, en passant par 5 et 6.

Les notes pour ces exercices s'échelonnent de 20 points à 35 points.

c. Evaluation des données constituant dans les copies le traitement des textes et des questions

En ce qui concerne notre travail d'évaluation de ces données, la note attribuée par les enseignants correcteurs est prise en compte à titre comparatif par rapport à notre propre comptage. Ces notes, à caractère synthétique ou trop unitaire (5 points pour une phrase dans un texte de compréhension, 1 point pour 3 phrases pour la réponse dans un texte à trous, 1 point pour 1 ou 2 phrases et 3 ou 4 propositions de réponses pour une question dans un QCM ...) ne nous paraissent pas représentatives du travail réel accompli par l'apprenant. Nous avons besoin d'un autre type d'évaluation du travail de chaque étudiant afin de pouvoir procéder aux mesures, quantitatives, et aux comparaisons, qualitatives.

Le problème qui se pose est l'observation de l'écart entre le caractère que nous avons dit géométrique et esthétique des barèmes appliqués et la réalité de la matière traitée. Prendre en compte uniquement la notation faite par le correcteur de la copie nous semble insuffisant pour un travail de recherche, le rendant inutile. L'analyse des travaux de production personnelle au niveau du thème en particulier (puisque nous n'incluons pas dans notre travail l'analyse de la production personnelle sur les questions de cours³⁵⁶ même si nous la quantifions) confirme la variation importante qu'occasionnent les subjectivités.

La question est : comment départager les subjectivités ? D'autant plus que la variable des origines régionales ou géographiques de l'enseignant d'espagnol compliquent la perception de la langue juste ou erronée.

³⁵⁶ Se référer au travail de O. Alban dans le cadre du D.E.A. en Sciences de l'Education à l'USTL.

La seule réponse à nos yeux est un comptage des mots sans erreur dans les propositions des apprenants. Le mot adéquat devient ainsi notre référence. Pour quelle raison privilégier cette unité de mesure ?

La question est la suivante: qu'un apprenant soit maître du code ou qu'il ne le soit pas, cela l'empêchera-t-il de trouver un endroit où acheter du pain dans le pays de la langue cible s'il connaît le mot « pain » en LE ? Il peut communiquer à l'aide de la gestuelle et poser sa question en situation réelle, c'est-à-dire en contexte.

D'un point de vue pragmatique la réponse est évidente.

C'est en introduisant encore une fois un paramètre externe au lieu institutionnel mais intégré à la vie, que nous choisissons notre démarche.

L'analyse des copies en fonction de ce critère de présence de mots corrects et adéquats et de leur comptage peut mettre en évidence dans la recherche l'imprécision ou l'adéquation de l'attribution de la note.

1.7.4 Processus du comptage des mots

a. Description de la démarche

Le problème se pose donc pour les exercices internationaux.

Dans ce but, nous avons procédé de la manière suivante :

- comptage de tous les mots du texte, auquel nous ajouterons pour notre recherche les questions qui sont aussi des « objets » que l'apprenant doit traiter
- donc comptage de tous les mots des questions : la somme des deux nous donne le nombre total de mots par rapport auxquels l'évaluation de chaque copie sera faite : pour le texte n°1 constitué de 2 annonces publicitaires³⁵⁷ qui compte 86 mots, il faut ajouter à sa compréhension les questions qui ici constituent avec le texte un total de 141 mots. Si l'apprenant ne comprend pas un mot d'une question peut-être ne pourra-t-il pas la traiter. Ce total est aussi une indication sur la matière traitée dans chaque groupe de copies, donnant ainsi une possibilité quantitative de classement des groupes
- analyse du texte afin de procéder à un comptage des mots utiles à la formulation de la réponse à la question, (ou, en prenant le problème par l'autre bout, comment l'erreur est solidaire de la partie du texte qui signifie qu'elle est une erreur) : c'est ce nombre de mots ajouté au nombre de mots constituant la question qui nous donnera la valeur de chaque question par rapport au total des mots texte/questions

Une question, quelle qu'elle soit, vaut 5 points pour la correction standard. En revanche, le comptage des mots d'une question ajouté à celui des mots du texte qui rendent possible la réponse nous donne une valeur en mots de la question/réponse texte qui est la sienne exclusivement. Bien sûr une réponse juste valant 5 points/note et une réponse juste valant 11 points/mot sont égales dans l'absolu, puisque

³⁵⁷ Cf. Annexes

les correspondances entre les systèmes sont arbitraires. La différence intervient lorsque l'on fait le total de chaque copie et que l'on compare le résultat du nombre total des mots correctement traités au nombre total des mots des questions et du texte réunis. Là, le classement des résultats s'affine et devient possible. Une copie qui traitera toutes les questions sans erreur a des résultats de 100% dans les 2 types de comptage. Ce n'est pas le cas quand il y a des erreurs et cela nous donne une indication sur la quantité de langue traitée avant de passer à l'analyse qui permettra de qualifier les erreurs.

Cela suppose que nous fassions un barème de la valeur en unité /mot de chaque question dans son rapport au passage qui la traite³⁵⁸.

Par exemple, sur le texte n° 1 dont le total des mots avec les questions est de 141, la première question composée de 6 mots peut être traitée par 5 mots du texte : ainsi la valeur de cette question est de 11/141³⁵⁹.

Cette question vaut 5 points sur 20 pour la totalité du texte si celui-ci a 4 questions. Elle vaut 11/ 141 dans l'autre type de comptage, ce qui ne fait pas le même ratio. Les réponses sont donc comptées de la manière suivante : la question a un nombre de mots et la partie du texte qui y répond, un autre nombre de mots. La somme des deux donne le ratio sur la totalité des mots texte/questions. Cela est fait précisément et sert de mesure unique pour tous les groupes³⁶⁰. Ainsi un étudiant qui traite correctement la question obtient 11/141. A ce résultat s'ajoute la « valeur mot » de toute autre question suivante associée à la « valeur mot » du passage du texte auquel elle se réfère et qui y répond. Si l'étudiant, dans le cas qui nous occupe, n'a traité que la première question, sa note est de 5/20 alors que le ratio de mots traités par rapport au texte/questions lui donne un résultat de 11/140, ce qui n'est pas la même chose. Un autre étudiant peut aussi avoir un résultat de 5/20 alors qu'il a dû traiter un passage qui implique 25 mots texte/question. La différence de comptage entre les travaux peut nous donner des indications sur ce qui différencie les primo commençants des autres étudiants. Peut-être ont-ils obtenu des notes semblables au total alors que les passages traités sont quantitativement très différents.

b. Critique possible du choix de la démarche

Ce comptage, pas plus qu' « un coup de dés [,] n'abolira le hasard ». Mais il permet de faire la différence entre les questions qui demandent de traiter les passages les plus longs des texte, donc *a priori* plus compliqués à traiter parce que mettant plus d'éléments en relation, et les plus courts³⁶¹. Il permet de faire la différence aussi entre la valeur que l'on peut donner à une question correctement

³⁵⁸ Tous ces descripteurs sont dans les annexes.

³⁵⁹ Cf. Descripteurs des exercices en annexes p.

³⁶⁰ Nous ne savons pas si tous les mots prévus théoriquement par notre correction ont été effectivement compris par l'étudiant. Mais ce qui importe c'est que dans ce cas la capacité d'inférence ait joué son rôle et qu'une décision ait été prise. L'essentiel est de se doter d'un outil de mesure qui soit identique pour l'analyse de tous les travaux.

³⁶¹ Cela ne signifie pas que le degré de difficulté de compréhension soit plus grand dans un long passage et moins grand dans un passage plus court (comment mesurer cela, par ailleurs ?). La mesure du nombre de mots nous donne un ordre de grandeur dans la capacité à traiter quantitativement la LE. La quantité de matière linguistique connue, même si la langue n'est pas « parfaitement » ou « savamment » parlée, fait, en termes pragmatiques, une différence radicale pour des locuteurs intégrés dans le contexte allophone.

traitée par rapport à la même question non traitée dans une autre copie.

Cette démarche permet de faire une discrimination plus affinée des compétences de l'apprenant. Les analyses montrent d'ailleurs une différence entre le résultat en pourcentage de réussite dans la notation habituelle et le pourcentage de texte traité.

Ainsi un groupe ayant obtenu plus de bonnes réponses aux questions peut totaliser un score moins bon en ce qui concerne le pourcentage de texte traité en analyse logique. Cette différence nous semble significative des acquis.

C'est utile aussi car cela peut jouer dans la caractérisation des groupes : il est possible que les primo commençants aient plus de mal avec les questions portant sur des séquences plus longues du texte alors que les apprenants des Groupes Témoin et Mixte ont moins de difficulté pour les traiter. Et inversement, les primo commençants pour lesquels la culture de classe est supposée favoriser l'autonomie, peuvent avoir une meilleure capacité de réponse quand il s'agit de mettre en œuvre une stratégie, quelle que soit la séquence considérée, contrairement aux autres apprenants, habitués à la compréhension de la lettre du texte par la traduction. Si cela se vérifiait, nous serions là aussi devant un paradoxe qui fait que les plus informés puissent se montrer moins performants dans certains cas et les moins informés le soient d'avantage dans ces mêmes cas.

La critique que nous pouvons apporter à la démarche est que nous n'avons pas les moyens de départager le « hasard³⁶² » de la compréhension logique des phrases constituant le texte. Mais là n'est pas notre propos car il nous est impossible de traiter cela. La notation standard ne nous aide pas d'avantage. Ce qui est important à nos yeux c'est de disposer d'un outil qui permette une comparaison réelle du travail manifeste rendu par les apprenants. Aussi le comptage des mots traités mettant en exergue les différences avec les résultats de la notation standard nous permet d'analyser plus finement les réactions des apprenants par rapport à la matière qui leur est proposée. Notre choix, qui a été celui de l'efficacité logique des éléments morphosyntaxiques et lexicaux se référant à la question posée, devient la référence de correction commune de toutes les copies.

Nous synthétiserons notre position sur cette méthodologie de comptage en soulignant que :

- 1) nous ne pouvons rentrer dans la « boîte noire » dont le processus fait qu'un individu traite adéquatement ou non une question : il nous faut pour cela construire une hypothèse de compréhension qui doit servir de mesure pour les réponses proposées, quel que soit le procès de chacun pour y arriver. Elever cette hypothèse au rang de contrat commun de référence de mesure pour toutes les copies, traitées à l'identique, doit nous permettre de favoriser le jugement. Sans ce contrat théorique de départ il nous serait impossible de procéder aux quantifications des copies et à la comparaison des erreurs ;
- 2) nous ne pouvons exclure qu'un contresens ou une incompréhension d'une partie du texte, qui n'est pas manifeste, permette de produire une réponse exacte à une question précise;

³⁶² Le mot est « confortable » pour décrire le résultat de procès qui ne peuvent être manifeste, peut être même pour l'apprenant qui est à l'origine de l'opération.

- 3) nous ne pouvons exclure le hasard « qui fait bien les choses », ainsi que nous l'avons dit : cette dimension joue pour tous. Mais quel hasard pourrions-nous exclure de notre vie ? L'examen y échappe-t-il³⁶³ ?

Nous comprenons que quelles que soient les causes du traitement correct ou erroné de la question dans sa relation au texte, ce qui nous intéresse, c'est qu'une grille quantifiée des liens entre les deux puisse être élaborée. C'est à partir de cette quantification des mots du document et du traitement qui en est fait que nous pensons qu'un type de comparaison chiffrée peut être mis en place. Tous les travaux seront évalués par le même outil de mesure, ce qui autorise la comparaison.

c. Réduction des variables

Il est logique que le nombre total des points qui représentent le nombre de mots des questions et des passages du texte qui ont été choisis pour y répondre soit inférieur au nombre de points qui représentent le total des mots du texte et ceux des questions.

Certaines questions peuvent être traitées par des passages très précis du texte (par exemple lorsqu'elles sont associées à des propositions relatives ou à des phrases constituant des récits incidents sur le sens général du texte) et donc n'utiliser que peu de mots du texte. D'autres questions, moins nombreuses, peuvent mettre en rapport plusieurs phrases ou tout un paragraphe. Il y a dans cet exercice une réelle différence d'échelle³⁶⁴ entre les questions et la matière du texte qui y répond (ce qui pose le problème de la valeur de la notation traditionnelle). Nous avons souligné qu'il était impossible au correcteur de connaître la démarche de l'étudiant pour traiter l'exercice ; nous ne pouvons non plus exclure qu'une partie du texte, plus ample que le nombre de mots pris en compte, ait pu aider à la compréhension et au traitement spécifique des questions.

Toutes les variables peuvent être évoquées dans ce contexte : ce qui nous intéresse c'est de les réduire au moyen d'un outil qui permette de traiter ce que les traces rendent manifeste.

La perception qu'a le chercheur est différente de celles du correcteur et de l'apprenant. Si le barème n'était pas questionné en recherche par rapport à ce qu'il représente dans la pratique en lien avec l'objet qu'il évalue, l'analyse serait inutile.

Comparer l'évaluation classique des copies et celle qui est proposée ici par la quantification des passages à traiter aura de l'intérêt si des différences ou des convergences importantes sont trouvées.

Une disparité irrégulière des résultats ne donnerait aucune possibilité d'interprétation.

D'autre part, si cette méthodologie de correction (comptage des mots du texte et des questions et mise en relation des passages suffisants du texte répondant aux questions) était explicite et communiquée

³⁶³ La différence entre les approches des écoles de statistique bayésienne et fréquentiste pourrait sans doute jouer un rôle dans notre démarche. Mais cela est un domaine spécialisé qui échappe à nos compétences.

³⁶⁴ L'idée d'une différence dans l'évaluation des réponses en fonction du type de question est à creuser. Toutes les questions traitées dans les données demandent, en plus de la précision « vrai » ou « faux » pour certains textes seulement, une réponse rédigée.

aux apprenants, la perspective de précision de la correction induirait peut-être chez eux une toute autre attitude vis-à-vis du traitement de la langue. Cela privilégierait peut être plus d'attention analytique et une plus grande conscience du lien entre signe et signification.

1.8 Evaluation de l'exercice n°2 : le texte à trous

La fourchette des 6 textes constituant les données présente un texte plus court de 144 mots et un texte plus long de 281 mots ; les autres s'échelonnent entre 166 mots et 175. Dans les annales de 1994 des examens du D.E.L.E. et les rééditions suivantes, le texte à trous ne comportait pas de choix de réponse : l'étudiant devait produire le mot manquant.

Dans les maquettes d'examen actuelles les textes comportent 20 trous pour chacun desquels 3 options de réponse sont proposées. C'est une autre modalité du QCM qui présente une dimension supplémentaire: celle d'un contexte plus large qui multiplie les contraintes de cohérence textuelle.

Dans nos données, les exercices, bien que tirés majoritairement des annales de première génération, proposent dans leur grande majorité des options de réponse pour chaque trou. Ces options, au nombre de trois, sont proposées par les enseignants de l'USTL. Dans ce cas les exercices ont été transformés par rapport aux annales mais s'inscrivent complètement dans le sens de la nouvelle organisation de l'exercice dans le C.E.C.R..

La note attribuée à l'exercice est de 1 point par réponse, soient 10 points pour la totalité de l'exercice. L'évaluation faite pour traiter les données est semblable à celle adoptée pour l'évaluation des données constituées par les textes de compréhension de lecture.

1.8.1 Evaluation technique du texte à trous

Le texte à trous est à la fois semblable au texte de compréhension dans son économie générale mais présente des différences importantes.

Nous pensons que la difficulté de l'exercice répond justement à ce qui a été souligné plus haut pour la compréhension des textes de lecture car la focalisation à adopter change.

Si dans un texte complet le sens général peut être saisi même si un certain nombre de mots échappe à la compréhension, dans le texte à trous, même si le sens général est saisi, la nuance que présentent les propositions faites pour le choix de la réponse se révèle difficile à traiter. Le travail cognitif est semblable à celui produit pour traiter une grille de *Sudoku*. Du point de vue du code de la langue, les difficultés sont évidentes : le choix d'une conjonction, d'une préposition, d'un adverbe d'espace ou de temps, d'un pronom relatif ou conjonctif, ou tout simplement du genre et nombre d'un substantif (etc.) révèle la précision de la connaissance de la langue.

Si le texte de compréhension de lecture favorise la construction du sens relativement aux questions posées et permet de privilégier pour nombre de passages une approche de type synthétique, le texte à trous oblige à la même démarche tout en y ajoutant les qualités d'une approche analytique et comparative de la langue. La précision est centrale dans le traitement de l'exercice.

Dans les données recueillies certains groupes de copies présentent un texte à trous identique à celui des autres (sur 636 copies analysées qui représentent 27 classes différentes nous ne traitons que 6 exercices différents). Seul un exercice ne propose pas de choix de réponse pour une classe.

On observe dans le travail qui nous occupe, ainsi que cela l'a déjà été fait, que les exercices pour lesquels il n'y a pas de propositions de réponse présentent plus d'erreurs que quand le choix est donné, ce qui tendrait à prouver que ce n'est pas la connaissance analytique de la langue qui est en cause mais sa connaissance synthétique. Il est plus facile d'être guidé par des hypothèses de réponse qui autorisent une analyse canalisée de la proposition à traiter et aident donc à la compréhension, que de devoir produire une réponse dont le champ de représentation n'est pas borné par le choix des réponses proposées.

La présence de propositions de réponses, plus récente dans les examens, ne facilite pas nécessairement le traitement car elle peut poser d'autres problèmes, mais elle présente l'avantage de ne pas pénaliser psychologiquement le candidat. Il est plus confortable du point de vue émotionnel de disposer d'éléments constituant le choix plutôt que de devoir les produire. Nous ne pouvons tirer de conclusions de ces deux démarches si ce n'est que la production des mots sans choix proposé relève d'un niveau de maîtrise de la langue tel que C1/2. Cet exercice que l'on appelle « lecture intelligente » d'un texte dans la langue maternelle (parfois pratiqué en Français mais surtout observé dans les exercices conceptuels de philosophie) présente des difficultés trop imbriquées entre le conceptuel et le linguistique : l'absence de choix de réponse ne nous paraît pas être un exercice de LE et la différence des résultats entre exercices ayant un choix de réponses et ceux n'en présentant pas le confirme.

1.8.2 Evaluation des données constituant dans les copies le traitement des textes à trous et des propositions de réponse qui y sont associées

6 textes à trous sont partagés par toutes les maquettes d'examens que nous étudions alors que ces mêmes maquettes présentent une variété de 11 textes de compréhension : le choix fait par les enseignants pour ce deuxième exercice est plus étroit et favorise d'avantage la comparaison.

Pour évaluer ces données nous avons procédé de la même manière que pour les textes de compréhension :

- comptage de tous les mots du texte et précision sur le nombre de phrases
- comptage des mots proposés au choix : à chaque trou correspond un choix de 3 réponses ; comme il y a 10 trous, cela signifie 30 mots à ajouter à chaque texte de 10 trous ; la somme des deux nous donne le nombre total de mots sur lequel l'évaluation de chaque copie sera faite³⁶⁵
- analyse du texte afin de procéder à un comptage des mots utiles au choix: c'est ce nombre de mots ajouté aux 3 mots constituant le choix qui nous donne la valeur de chaque trou par rapport au total des mots texte/propositions de choix

³⁶⁵ Cf. Annexes : par exemple pour le texte à trous n°1 : le texte totalise 138 mots auxquels s'ajoutent 30 mots proposés au choix, 3 pour chaque trou qui sont au nombre de 10 dans le texte.

Nous avons donné pour le premier exercice le comptage d'une question correcte (11/141), en précisant que la totalité des mots répondant aux questions pouvait ne pas être égal au nombre total des mots du texte. Pour les textes à trous nous prenons aussi la totalité des mots du texte en compte, auxquels nous soustrairons la valeur en mots des erreurs. Par exemple le premier texte³⁶⁶ totalise 168 mots (texte et propositions de réponses); le nombre de mots permettant le choix du mot complétant la première proposition ou la phrase à traiter est de 23, auquel s'ajoutent les 3 mots proposés au choix. Cela signifie qu'une réponse erronée à cette question vaut 26 points sur la totalité de l'exercice. La note attribuée par ce mode d'évaluation sera non pas de 9/10 mais de 134/168 (168 - 26).

Dans le système habituel d'évaluation, 1 réponse erronée ou correcte, quelle qu'elle soit, vaut toujours 1 point positif ou négatif /10. Lors du comptage des mots tel que nous le proposons, elle vaudra ce que le passage du texte concerné et les propositions de réponse traitées totaliseront en mots. Le rapport au total n'est plus le même et permet d'obtenir un classement des réponses qui diffère de celui qui est issu de la correction portée sur les copies. Une note de 9/10 peut ainsi avoir une valeur différente dans le détail du texte et des questions. Autrement dit un 9/10 sur une copie, qui est une notation conventionnelle, peut donc valoir moins ou davantage qu'un autre 9/10 sur une autre copie. Si nous voulons comparer des résultats de groupes de besoins, il faut un moyen de différencier leur travail. Nous devons affiner notre observation des résultats par ces comptages de matériau linguistique traité. Sinon, comment comparer des acquis ?

Nous partons donc de la même hypothèse que pour le texte de compréhension et les mêmes remarques peuvent être faites. Un exercice ayant obtenu le maximum de points (10/10 ou 168/168) peut très bien être le résultat d'une compréhension incomplète du matériau du texte, mais nous ne pouvons qu'observer l'adéquation des réponses aux questions. Les erreurs sont plus significatives. Et un résultat totalement négatif peut être le fait d'une mauvaise connaissance analytique de la langue sans que nous puissions préjuger d'une incompréhension totale du texte par l'étudiant. Il n'est pas rare que des apprenants qui s'expriment dans la langue commettent plus d'erreurs dans cet exercice que des étudiants moins habiles dans la capacité de communication. Mais notre but est de quantifier les écarts dans le traitement des questions et de les comparer.

1.8.3 Résumons notre démarche

Comme pour les textes de compréhension, nous avons compté tous les éléments morphosyntaxiques (au moyen de l'analyse logique) indispensables à la réalisation du choix du mot manquant ; le total des propositions de réponses ajouté au total des mots constituant les phrases ou les propositions concernées par le choix³⁶⁷ donnent un total de points que l'on soustrait, en cas d'erreur, du total des mots constituant l'exercice.

³⁶⁶ Voir premier texte à trous dans les annexes.

³⁶⁷ Admettons que nous ayons une phrase de 20 mots dans laquelle il y a un trou, ce qui fait une phrase de 21 mots en réalité ; pour traiter ce trou on propose 3 options. La phrase totalise alors, dans le processus de traitement, non pas 21 mots mais 23 : 1 est juste et prend sa place, 2 sont erronés mais ont fait partie du traitement qui les a exclus.

Il reste toujours théoriquement un reliquat de mots puisque le nombre des mots aidant au choix est toujours inférieur au nombre total des mots du texte³⁶⁸. Seuls les exercices non traités ont été notés 0/10 par les correcteurs et 0/le nombre total de mots du texte car il est impossible de savoir

- si l'exercice a été abandonné pour des raisons de rentabilité par rapport au temps disponible (10 points sur une note pouvant tourner autour de 150 points en moyenne peuvent être délibérément sacrifiés),
- ou s'il n'a pas été compris dans sa totalité,
- ou si le candidat a manqué de temps.

On peut ajouter que la construction d'hypothèses de sens est encore plus précise ici que dans les textes de compréhension puisque c'est en procédant par essais successifs des propositions qui lui sont faites que l'étudiant peut parfois comprendre certaines parties du texte, les éléments proposés au choix révélant des aspects passés inaperçus à la lecture. Il a besoin de toutes ses capacités d'observation et de comparaison pour venir à bout de l'exercice. Il doit procéder à plusieurs représentations de sens tout en tenant compte des éléments qu'il comprend.

Cet exercice, intermédiaire entre le texte de compréhension et le QCM, peut être perçu comme une énigme qui peut décourager les étudiants n'ayant pas eu l'habitude de le traiter, car il oblige à l'appropriation précise du sens dans un contexte cognitif complexe.

1.9 Evaluation de l'exercice n°3 : les Question à Choix Multiple ou QCM

Dans la catégorie « grammaire et vocabulaire » auquel appartient aussi le texte à trous qui en est le premier exercice, les QCM s'inscrivent dans une approche communicative. Les exercices actuels proposent 40 dialogues brefs qu'il faut compléter par la réponse adéquate, choisie parmi 4 propositions.

Dans les annales (antérieures à la dernière publication) qui ont été utilisées pour les examens qui constituent nos données, seulement 10 phrases du 4^{ème} exercice présentent des dialogues. Le 1^{er} QCM propose 20 phrases dont le but est la vérification de la connaissance grammaticale ; le 2^{ème} de 10 phrases vérifie la connaissance du vocabulaire ; le 3^{ème} de 10 phrases demande de remplacer une proposition par une équivalence. La somme totale des phrases et dialogues proposés est de 50.

Dans chaque maquette proposée aux étudiants et selon les groupes et les enseignants, le panachage des exercices est important dans cette partie. Dans le Groupe Témoin la majorité des travaux analysés sont basées sur des QCM tirés des annales d'examens du D.E.L.E.. A cela peuvent s'ajouter des exercices venant d'autres sources.

Pour le Groupe Expérimental les QCM sont choisis dans des exercices vérifiant la presque totalité des difficultés du code de la langue (grammaire) et sont construits à partir du matériau linguistique acquis en classe. Souvent de petits dialogues sont proposés. Les exercices tirés des annales du D.E.L.E. sont moins

³⁶⁸ Certains trous ne demandent que le choix d'un article accordé en genre et en nombre au substantif qui suit le trou : seule la capacité morphosyntaxique de l'apprenant est vérifiée ici sur la plus petite séquence de texte qui soit : article et substantif.

nombreux.

1.9.1 Evaluation technique

Chaque question vaut 1 point. La note peut s'échelonner selon les devoirs de 25 points au total à 50.

Dans les exercices des annales le nombre de mots des textes de compréhension et du texte à trous est comparable en général avec le nombre de mots proposés par les QCM. Cela équilibre l'habileté de compréhension de lecture avec celle de grammaire et de vocabulaire. Mais selon les exercices on peut observer des irrégularités.

1.9.2 Evaluation du traitement des QCM

19 QCM différents se retrouvent dans les examens qui constituent les données. Nous voyons que leur nombre est supérieur à celui des textes à trous (6) et à celui des textes de compréhension (11). Il nous semble que des aspects qualitatifs jouent dans cette différence. Plus l'enseignant se sent sûr de sa classe, ou plus il estime que le travail doit être « sérieux », plus le nombre de questions est nombreux. Le caractère technique de l'exercice centré sur le code et le lexique, dimensions auxquelles s'ajoute la dimension communicative de la structure dialoguée, donne confiance à l'enseignant quant à sa capacité réelle d'évaluation.

La facilité de notation joue un rôle important aussi car elle pèse lourd sur la note globale : elle peut être supérieure à la note de l'exercice de compréhension (dans une fourchette de 35 à 60 points contre une fourchette de 20 à 35 points), et pèse presque autant que la notation de la partie expression écrite (50 points pour le thème et 10 ou 20 points pour la production personnelle, ce qui fait une fourchette de 60 à 70 points).

Enfin, le caractère aléatoire de la matière proposée à la connaissance des étudiants semble introduire une dimension objective qui pondère la note en garantissant la qualité.

Dans les examens internes la majorité des copies constituant les données n'ont qu'un exercice de compréhension de lecture (actuellement les examens européens en proposent 4). Certains examens en proposent 2, d'autres 3 : ce sont les moins nombreux. Nous avons expliqué le fait par le temps dont on dispose pour les examens de langue dans le cadre universitaire.

Ainsi, si le nombre de QCM atteint 40 ou 50 questions, nous pouvons dire que la grammaire et le vocabulaire pèsent plus lourd que la compréhension sur la quantité de matière à traiter : si nous associons le texte à trous au texte de compréhension (parce qu'ils présentent des contextes plus amples que chaque QCM) ces textes proposent à eux deux une moyenne de 500 mots. Le QCM peut doubler cette quantité, voire la tripler. En revanche, cette différence est moins perceptible dans la note conventionnelle donnée pour l'évaluation des exercices : le texte de compréhension peut être noté sur 30 ou 35, le texte à trous sur 10, ce qui fait 40 ou 45 points. Le QCM ne dépassera pas les 50 points. Nous observons donc que les notes sont équilibrées alors qu'il y a une grande différence de matière à traiter.

Nous pensons que cet exercice est plus difficile à évaluer dans une perspective d'évaluation des apprenants car s'il ne sert généralement que d'instrument d'évaluation sommative, bien qu'on ne puisse soustraire une valeur formative du fait même de son traitement. Sans possibilité de correction avec les étudiants qui les ont traités, il est difficile de procéder à une analyse fine des réponses. Deux critères sont à prendre en compte :

- le temps : les QCM sont souvent sacrifiés car le geste de cocher la réponse est rapide et le temps que l'on doit donner à la lecture d'un texte paraît plus important dans une représentation des hiérarchies intellectuelles que celui attribué à une question qui n'est pas en réseau avec les autres
- le vocabulaire : la multiplicité des questions est rendue encore plus importante par la multiplicité des options possibles qui les accompagnent. Si 4 options sont proposées au choix, c'est en réalité 4 phrases qu'il faut envisager de traiter. Le QCM contraint en quelque sorte à 4 lectures différentes. Il faut ajouter à cela que le pourcentage de mots inconnus est plus important que dans les textes, non pas de manière quantitative mais de manière qualitative. Cette différence s'explique en partie par l'absence de contexte large qui fait que la phrase peut ne pas être comprise. La raison en est que, contrairement à un texte, l'étudiant manque de moyens de recoupements pour élaborer des hypothèses de sens.

C'est pour cette raison que les primo commençants ont des QCM en lien avec la matière traitée en classe (réduction du caractère aléatoire de la matière proposée) ou qui présentent des figures linguistiques qui peuvent être traitées sans la nécessaire compréhension du vocabulaire (les QCM sur les enclises comportant un COI et un COD sont de ceux-là).

Il nous apparaît aussi, ainsi que nous l'avons dit, que l'enseignant est « rassuré » par ce type d'exercice : beaucoup de matière est traitée, la correction est sans ambiguïté et il y a une mise en parallèle avec les techniques d'interrogation dans les disciplines savantes. L'aspect visuel du QCM lui-même est sérieux. Mais une recherche sur l'impact de tels exercices sur les capacités cognitives en fonction des niveaux de langue des apprenants serait intéressante.

Modalités du comptage des mots et évaluation globale de l'exercice

Pour le traitement des données de cet exercice tous les mots ont été comptés dans chaque examen. Le comptage des erreurs se fait à partir de la valeur en mots d'une question (phrase proposée plus toutes les options du choix pour la traiter) : cette valeur en points est soustraite de la valeur totale des points constituant l'exercice. Si les exercices sont identiques la comparaison est mathématique ; si les exercices sont différents l'analyse qui a été faite de chaque phrase nous permet de comparer la difficulté à traiter en soulignant son appartenance à la morphosyntaxe ou au vocabulaire. Une question sur le choix entre SER/ESTAR nous semble avoir la même valeur significative de la connaissance du code quel que soit l'environnement lexical. Cela n'exclut pas que cet environnement joue un rôle important dans la possibilité d'erreur. Mais l'hypothèse peut être faite sur le fait que la compréhension du mécanisme n'étant pas soumise à fluctuation, le rôle que le contexte joue dans l'erreur relève d'une

dimension lexicale. C'est donc la connaissance du vocabulaire qui peut faire une différence quantitative sur la langue et non pas la connaissance des procès morphosyntaxiques. Nous sommes à nouveau devant le paradoxe du caractère fini des procès du code face au caractère infini à l'échelle individuelle des champs lexicaux.

Nous verrons dans les conclusions les résultats de ces comparaisons.

1.10 Evaluation de l'exercice n°4 : le thème

A partir de cet exercice les examens européens de langue laissent la place dans les copies aux exercices d'application du travail fait par la collectivité de classe.

Nous avons décrit cet exercice comme étant constitué dans la majorité des copies par 10 phrases, de longueur variable, dont tous les mots ont été comptés, ainsi que pour la totalité des autres exercices. Les mots comptés sont ceux qui appartiennent à la phrase modèle de référence. Comment ont été traitées ces données ?

Contrairement aux exercices précédents qui relèvent d'un patron commun par rapport auquel tout peut être quantifié facilement, le thème est une production personnelle soumise à de nombreuses variables.

Pour pouvoir tirer des conclusions de ces données, nous avons :

- donné la phrase modèle par rapport à laquelle toutes les phrases des étudiants sont traitées
- analysé la phrase modèle dans ses caractéristiques linguistiques, de façon à avoir une quantification des éléments linguistiques qui les composent présentés en tableaux
- rentré toutes les phrases proposées par les étudiants dans l'ordinateur
- procédé à la comparaison des phrases des étudiants avec le modèle afin de procéder à une hiérarchisation des réponses à l'intérieur d'un même examen, et donc à l'évaluation des erreurs

Ce travail, important³⁶⁹, doit nous mener à des résultats que nous espérons significatifs des différences d'acquis entre les apprenants.

Une analyse détaillée de la démarche accompagne les résultats.

1.10.1 Evaluation technique du thème pour le l'enseignant correcteur

Chaque phrase de thème est notée sur 5 points. Quel contrat a-t-il été établi par les enseignants hispanistes pour la correction de ces phrases ?

Dans la mesure où ces phrases ont été tirées des contextes de travail de la classe, l'exigence de réussite est importante. Il a été décidé que chaque erreur est sanctionnée, en fonction de sa « gravité » par 0,5 ou 1 point en moins sur les 5 points globaux. Théoriquement 10 erreurs ou 5 donnent une valeur nulle à la phrase. Cette arithmétique est pondérée par un autre critère : les phrases présentent en général au moins deux fois plus de mots que 10 : ce serait ne pas reconnaître les aspects positifs des propositions des étudiants que de ne pas rééquilibrer ce résultat. Aussi la correction devrait-elle tenir compte du

³⁶⁹ La création d'un programme informatique spécifique a été demandée à un spécialiste. C'est à partir de là que le traitement des données, à l'échelle à laquelle nous l'avons faite, a été possible.

nombre de mots constituant la phrase, nombre auquel est comparé le nombre d'erreurs : cette comparaison donne lieu à une perception statistique de l'adéquation de la réponse au modèle de référence. La dernière opération consiste à hiérarchiser le type d'erreurs (par rapport à une échelle de valeur objective partagée en général par les enseignants et simultanément subjective par rapport au contexte intégré par la conscience de l'histoire de la classe, la conscience que le formateur a de ses buts, sa propre échelle de valeurs à l'intérieur de son travail, le travail du groupe, etc.).

A la fin de toutes ces opérations on aboutit à une évaluation relativement équitable entre les choses acquises et les erreurs.

A l'analyse des corrections on observe que l'origine régionale de l'enseignant joue sur l'appréciation de l'erreur : par exemple un enseignant latino-américain n'a pas le même usage du système prépositionnel de la langue qu'un hispanophone européen, ce qui peut mener à des différences d'appréciation des copies.

1.10.2 Evaluation des données dans le cadre de la recherche

Un comptage global des éléments proposés par chaque étudiant a été fait. Cela donne un résultat de mots pour chacun sur le résultat global proposé par le comptage des mots des phrases modèle.

Toutes les phrases des copies ayant été transcrites à l'ordinateur il est possible de procéder à la hiérarchisation des phrases en informatique par rapport au modèle. Cette méthode nous permet d'avoir une idée de la quantité et de la qualité des erreurs.

Cette hiérarchisation des phrases de chaque copie permet le classement de chaque copie à l'intérieur du groupe et par rapport aux différents groupes ce qui permet de mettre en place une hiérarchie globale des copies constituant les données.

Il est intéressant pour nous de savoir quel sont les éléments communs entre tous les apprenants ainsi que le classement qui peut être établi à partir de cette comparaison.

Les données ainsi recueillies pourraient faire l'objet d'une exploitation plus poussée. Nous pensons à l'élaboration d'un modèle statistique des erreurs et des réponses correctes dans le traitement de la langue qui pourrait aller dans le sens que Porcher souhaite : établir un catalogue des erreurs et des réponses correctes en langues qui permettrait d'avoir des références pour l'élaboration d'une théorie de la langue facilitant son enseignement/apprentissage. Nous avons souligné la difficulté que suppose le mot *lugar* pour un apprenant francophone : peut-être pourrions-nous formellement définir d'autres éléments du lexique ou du code qui présenteraient la même régularité dans l'erreur ou la réussite.

1.11 Evaluation n°5 : l'expression écrite personnelle

Pour cet exercice nous avons quantifié les éléments corrects de chaque copie. Nous n'avons pas procédé à l'analyse de l'exercice, la diversité des questions et la diversité de réponses exigeant un travail de recherche à lui seul.

Un mémoire de DEA³⁷⁰ a été fait sur cet exercice à partir de données semblables montrant que les acquis des primo commençants de FC ayant bénéficié du dispositif L.E.T.R.A.S. étaient plus sûrs que ceux des étudiants ayant eu un cursus « normal » en langue. Au fur et à mesure de l'avancée du cours et des évaluations, les erreurs de ces étudiants commençants diminuent, contrairement aux autres, pour lesquels on observe une fossilisation des mêmes erreurs. Il semblerait que la conscience d'un certain nombre de mécanismes de la langue associés à la perception spatio-temporelle des individus et à leur expérience de vie personnelle permette une maturation différente dans l'apprentissage de cette dernière. La fréquentation de la discipline permet de fixer la mémoire de la langue en respectant les mécanismes corrects qui ont été mis en place dès le départ.

Nous présenterons les résultats globaux de production des étudiants, mais n'analyserons pas la valeur des textes. Nous présenterons aussi l'évaluation faite par les enseignants, traduites en pourcentage de réussite. Cet exercice soulignera sans doute le caractère subjectif de la notation dans ce type d'exercice.

2. TEXTES DE COMPREHENSION : ANNALES DELE

2.1 Identification et Présentation des Groupes

Les différents groupes sont identifiés comme suit :

- ✓ **Groupe 1** : Groupe Témoin, ou Gr.1 (cursus de LE depuis collège/lycée)
- ✓ **Groupe 2** : Groupe Expérimental, ou Gr.2 (primo commençants USTL)
- ✓ **Groupe 3** : Groupe Mixte, ou Gr.3 (étudiants de 2^{ème} année USTL issus des 2 premiers groupes)

Au total, 34 classes (636 étudiants) composent les différents groupes :

- ✓ **Groupe 1** : 15 classes, avec un total de 273 étudiants
- ✓ **Groupe 2** : 14 classes, 253 étudiants
- ✓ **Groupe 3** : 5 classes, 110 étudiants.

Les enseignants, au nombre de 4, sont :

- ✓ Enseignant A: C. P.
- ✓ Enseignant B: A. L.
- ✓ Enseignant C: O. A.
- ✓ Enseignant D: C. H.

³⁷⁰ ALBAN, O., sous la direction de V. LECLERC. *Didactique de l'erreur en Formation d'adultes en Espagnol*. 2005.

2.1.1 Composition du Groupe 1, « Groupe Témoin »

Classes	Dénomination des Classes	Année	Enseignant	Nombre de copies	Date de l'épreuve
1	Sociologie, Semestre 1, Epreuve 1	1 ^{ère}	A	12	novembre-04
2	Sociologie, Semestre 1, Epreuve 1	1 ^{ère}	B	15	novembre-04
3	Sociologie, Semestre 1, Epreuve 1	1 ^{ère}	B	22	novembre-04
4	Sociologie, Semestre 1, Epreuve 1	1 ^{ère}	C	14	novembre-04
5	Sociologie, Semestre 1, Epreuve 2	1 ^{ère}	A	13	décembre-04
6	Sociologie, Semestre 1, Epreuve 2	1 ^{ère}	B	19	décembre-04
7	Sociologie, Semestre 1, Epreuve 2	1 ^{ère}	B	21	décembre-04
8	Sociologie, Semestre 1, Epreuve 2	1 ^{ère}	C	15	décembre-04
9	Licence SHS, Semestre 3, Epreuve 1	2 ^{ème}	B	13	15-nov-04
10	Licence SHS, Semestre 3, Epreuve 1	2 ^{ème}	B	26	15-nov-04
11	Licence SHS, Semestre 3, Epreuve 1	2 ^{ème}	D	20	17-oct-05
12	Licence Eco, Semestre 1, Epreuve 1	1 ^{ère}	B	20	10-nov-05
13	Licence Eco, Semestre 1 Epreuve 2	1 ^{ère}	B	22	24-nov-05
14	Licence SHS, Semestre 3, Epreuve 2	2 ^{ème}	B	21	janvier-05
15	Licence SHS, Semestre 3, Epreuve 2	2 ^{ème}	C	20	janvier-05
Total				273	

2.1.2 Composition du Groupe 2, « Groupe expérimental »

Classes	Dénomination des Classes	Année	Enseignant	nb de copies	date de l'épreuve
16	Espagnol, QEPI GD, Epreuve 1	1 ^{ère}	A	20	décembre-04
17	Espagnol, QEPI GD, Epreuve 2	1 ^{ère}	A	21	25-janv-05
19	Espagnol, ECEN L 3 OGC, Epreuve 1	1 ^{ère}	B	14	2005/2006
20	Espagnol, GEN PRO, Epreuve 2	1 ^{ère}	A	21	30-mars-05
21	Espagnol, GEN PRO, 1 ^{ère} année, Epreuve 1	1 ^{ère}	A	20	02-mars-05
22	Espagnol, GENOMIQUE UL 1, Epreuve 2	1 ^{ère}	A	22	12-mai-04
23	Espagnol, ECEN OGC GD, Epreuve 2	1 ^{ère}	A	14	01-mars-05
24	Espagnol, ECEN OGC, Epreuve 3	1 ^{ère}	A	17	29-mars-05
25	IUP GEN/PROT UL 1 Epreuve 1	1 ^{ère}	A	23	17-mars-04
29	Espagnol DEUST DQPA, Epreuve 1	1 ^{ère}	A	18	07-mars-05
31	Espagnol GNM 1 ^{ère} année, Epreuve 1	1 ^{ère}	A	19	25-mars-04
32	Espagnol QEPI UL1, Epreuve 1	1 ^{ère}	A	17	06-janv-04
33	Espagnol QEPI UL1, Epreuve 2	1 ^{ère}	A	17	27-janv-04
34	Espagnol QEPI UL1, Epreuve 2	1 ^{ère}	A	11	28-janv-03
Total				253	

2.1.3 Composition du Groupe 3, « Groupe MIXTE »

Classes	Dénomination des Classes	Année	Enseignant	Nb de copies	date de l'épreuve
26	Espagnol, QEPI 3, Epreuve 2	3 ^{ème}	C	17	24-janv-06
27	Espagnol, QEPI 3, Epreuve 2	3 ^{ème}	B	24	27-janv-04
28	Espagnol DEUST GNM 1, Epreuve 2	1 ^{ère}	B	17	28-mai-04
30	QEPI UL 2, Epreuve 2	2 ^{ème}	B	27	janv-05
35	Espagnol QEPI UL2, Epreuve 2	2 ^{ème}	B	25	27-janv-04
Total				110	

Nombre d'heures de face à face :

Groupe 1 :

Cursus de 24 heures/année : DS1 après 10 heures de cours en 1^{ère} année
 SHS et ECO1 : DS1 après 22 heures de cours en 1^{ère} année
 - passage de 1^{ère} en 2^{ème} année
 SHS 2 : DS1 après 32 heures de cours en 2^{ème} année
 - DS2 après 46 heures de cours en 2^{ème} année

Groupe 2 :

Cursus de 24 heures/année :
 IUT QEPI 1 : DS1 après 9 heures de cours en 1^{ère} année
 DS1 après 21 heures de cours en 1^{ère} année
 - passage en 2^{ème} année

IUP GEN PRO 1 :

Cursus de 30 heures/année DS1 après 12 heures de cours en 1^{ère} année
 DS2 après 27 heures de cours en 1^{ère} année

IUP ECEN OGC 1 :

Cursus de 40 heures/année DS1 après 10 heures de cours en 1^{ère} année
 DS2 après 18 heures de cours en 1^{ère} année
 DS3 après 28 heures de cours en 1^{ère} année

DEUST DQPA 1 :

Cursus de 30 heures/année DS1 après 12 heures de cours en 1^{ère} année
 DS2 après 27 heures de cours en 1^{ère} année

DEUST GNM 1

Cursus de 90 heures/année

DS1 après 39 heures de cours en 1^{ère} année

Groupe 3 :

Cursus de 16 heures/année

QEPI 2 :

DS1 après 6 heures de cours en 2^{ème} année

- soit après 30 heures depuis la 1^{ère} année

DS2 après 14 heures de cours en 2^{ème} année

- soit après 38 heures depuis la 1^{ère} année

- passage en 3^{ème} année

QEPI 3 :

DS1 après 6 heures de cours en 3^{ème} année

- soit après 46 heures depuis la 1^{ère} année

DS2 après 14 heures de cours en 3^{ème} année

- soit après 54 heures depuis la 1^{ère} année

DEUST GNM 1³⁷¹:

Cursus de 90 heures/année

DS1 après 39 heures de cours en 1^{ère} année

DS2 après 80 heures de cours an 1^{ère} année

DEUST GNM 1³⁷²:

Cursus de 90 heures/année

DS1 après 39 heures de cours en 1^{ère} année

DS2 après 80 heures de cours an 1^{ère} année

Les tableaux de « Composition des groupes » qui précèdent reprennent les titres portés sur les copies.

A la présentation standard de la 1^{ère} page du livret remis aux étudiants, chaque enseignant imprime l'intitulé de la filière, qui présente ainsi quelques variantes d'appellation. Dans le paragraphe « Nombre d'heures de face à face » qui précède, nous unifions l'appellation des groupes.

Sigles par ordre alphabétique:

DEUST DQPA : Déchets Qualité Produits Alimentaires

DEUST GNM : Guides Nature Multilingue

IUP ECEN OGC : Economie Entreprises Organisation Gestion Comptabilité

³⁷¹ Ce groupe n'est pas à proprement parler « Mixte » ; nous le classons en groupe 3 seulement à cause de la 2^{ème} épreuve qui intervient après 80 heures de formation, ce qui ne peut plus les classer dans le groupe des primo commençants, sans pour autant les identifier aux étudiants n'ayant pas bénéficié de LETRAS qui constituent le Gr.1.

³⁷² Ce groupe n'est pas à proprement parler « Mixte » ; nous le classons en groupe 3 seulement à cause de la 2^{ème} épreuve qui intervient après 80 heures de formation, ce qui ne peut plus les classer dans le groupe des primo commençants, sans pour autant les identifier aux étudiants n'ayant pas bénéficié de LETRAS qui constituent le Gr.1.

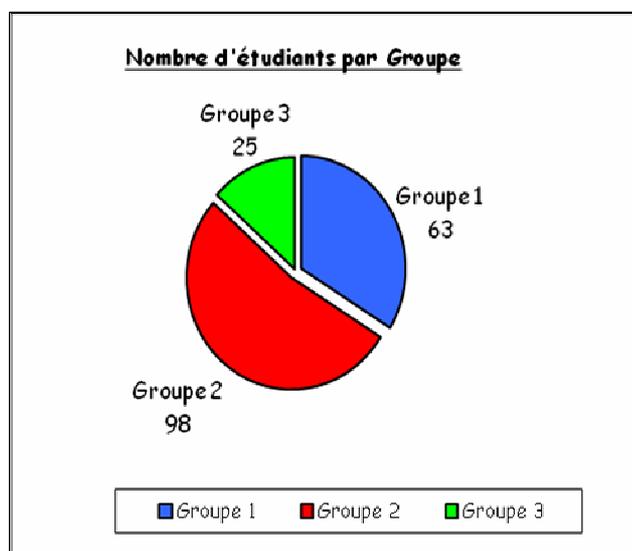
ECO : Science Economiques et Sociales
 IUP GEN PRO : Génomique Protéomique
 IUT QEPI : Qualité Environnement et Produits Industriels
 SHS : Sciences Humaines et Sociales

2.2 Résultats et analyse

2.2.1 Texte de compréhension 1

Les 3 groupes ont traité ce texte, 186 copies ont été analysées.

Groupe	Classes	Dénomination des classes	Nombre d'étudiants	Nombre total d'étudiants par groupe	En % par groupe
3	35	Espagnol QEPI UL2 Epreuve 2	25	25	13 %
2	16	Espagnol QEPI GD Epreuve 1	20	98	53 %
2	21	Espagnol GEN PRO 1ère année Epreuve 1	20		
2	25	IUP GEN/PROT UL 1 Epreuve 1	23		
2	29	Espagnol DEUST DQPA Epreuve 1	18		
2	32	Espagnol QEPI UL1 Epreuve 1	17		
1	1	Sociologie Semestre 1 Epreuve 1	12	63	34 %
1	2	Sociologie Semestre 1 Epreuve 1	15		
1	3	Sociologie Semestre 1 Epreuve 1	22		
1	4	Sociologie Semestre 1 Epreuve 1	14		
Total			186	186	100 %



Nous présentons à la suite les graphiques des résultats obtenus par chaque groupe pour chacune des questions ainsi que 3 graphiques de synthèse à la fin de chaque exercice.

Chaque graphique se reportant à une question exprime le nombre de réponses correctes apportées à ces questions par les différents groupes :

- le groupe Témoin est représenté par la couleur bleue
- le groupe Expérimental par la couleur rouge
- le groupe Mixte par la couleur verte.

Ces résultats, question par question, sont synthétisés à la fin (par exemple, pour le premier exercice, après les 7 questions) par 3 graphiques que nous lirons de la manière suivante :

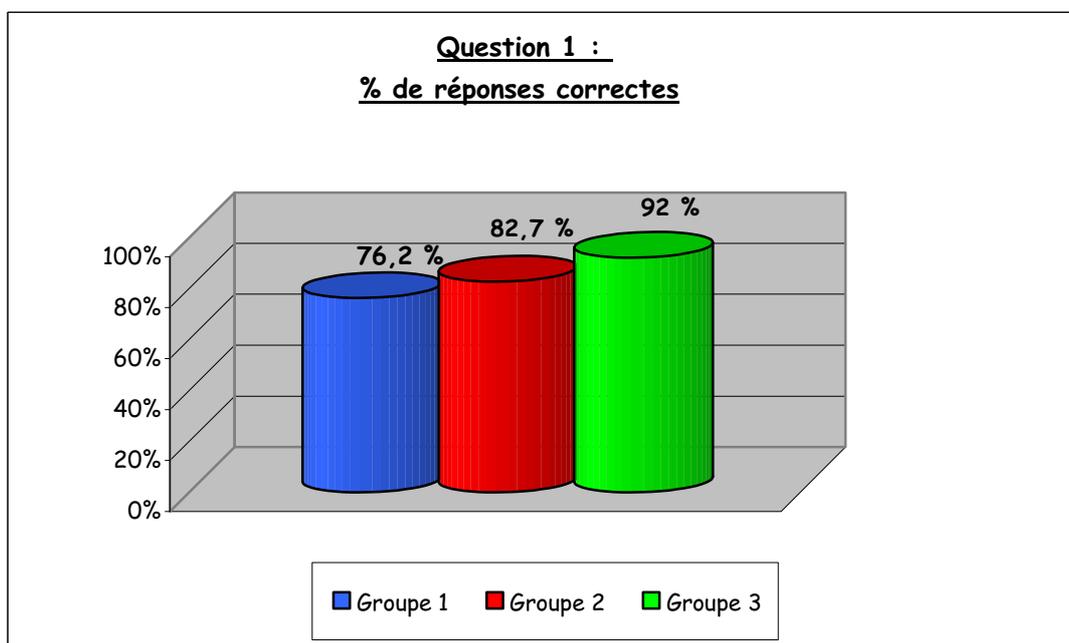
- le premier présente la moyenne du nombre de mots correctement traités par rapport au comptage des mots choisis pour la recherche,
- le deuxième présente la moyenne des réponses correctes données par les étudiants,
- le troisième présente la moyenne des notes données par l'enseignant (le graphique n'est pas à la même échelle que les 2 précédents) qui sont traduites en pourcentage de réussite (signalé à l'intérieur des cylindres). Ce pourcentage est alors comparable aux 2 pourcentages précédents et nous donne une idée des similitudes ou des écarts entre le comptage fait pour la recherche et la note attribuée au travail par l'enseignant. (S'il y a un écart c'est que la justification donnée à la réponse par l'étudiant peut ne pas être totalement adéquate pour répondre à la question posée.)

Il peut advenir que dans le titre des graphiques il y ait des variations entre « % de réponses correctes » et « % de réponses positives » : il faut lire « correctes » dans tous les graphiques.

Certains exercices n'ayant été traités que par 2 groupes ou par un seul groupe, les graphiques sont adaptés au nombre de groupes. Dans le cas où un seul groupe a traité l'exercice, la couleur du groupe est conservée, mais représente ici le nombre d'étudiants ayant traité correctement la question ; le cylindre jaune qui l'accompagne représente le nombre total d'étudiants du groupe analysé et le pourcentage de réussite est exprimé dans le titre précédant les graphiques. C'est le cas du 2^{ème} exercice présenté à la suite.

a. Résultats des questions et commentaires

Question 1 Texte 1



Commentaire

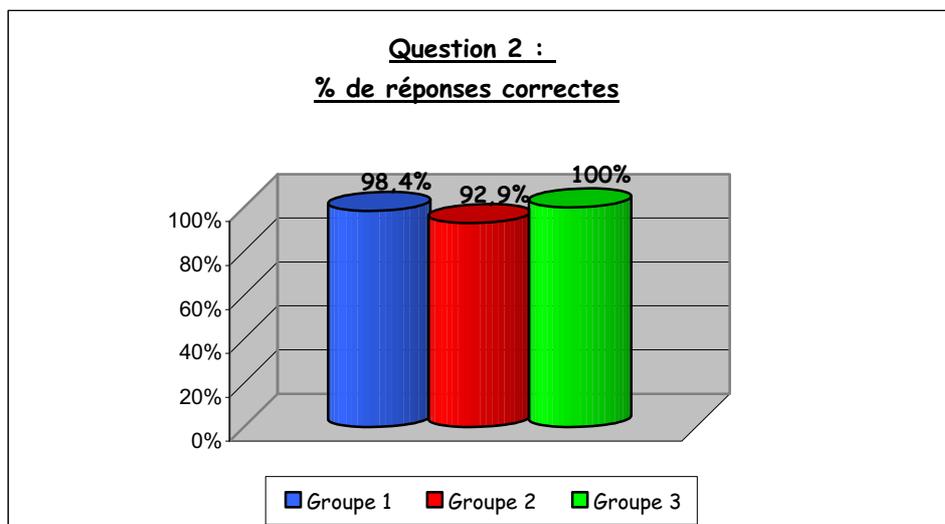
Le Gr. 3 étant constitué d'étudiants provenant de Gr. Témoins et de Gr. Expérimentaux des années précédentes totalise le meilleur résultat de réponses correctes. En revanche le groupe témoin (groupe 1) est dépassé par le groupe expérimental (Gr. 2) ayant bénéficié de 12 heures d'enseignement/apprentissage. Les écarts sont de 9,3% entre le Gr.3 et le Gr.2; de 15,8% entre le Gr.3 et le Gr.1; de 6,5% entre le Gr.2 et le Gr.1. Les étudiants formés avec LETRAS semblent faire preuve de plus de stratégie que les néo bacheliers.

Lorsque nous analysons le texte et la question posée, nous observons que le style télégraphique et la ponctuation requièrent d'autres comportements cognitifs que la compréhension du vocabulaire. Ce dernier n'est pas nécessairement connu, surtout dans la question. Mais sa signification s'éclaircit quand il est visuellement comparé à l'annonce qui se trouve à côté.

Les étudiants du groupe expérimental ont été sensibilisés dès le début à prendre en compte tous les signes afin de construire une hypothèse de compréhension. Les étudiants issus de l'enseignement secondaire semblent être moins souples et faire plus confiance au procès de reconnaissance/traduction qu'à la mise en réseau des éléments constitutifs du document dans son intégralité.

La formation à une attitude stratégique et à l'exploitation des ressources cognitives personnelles sans lien avec la discipline mais mises à son service porte ses fruits. La capacité de choix semble pouvoir se faire pour les primo commençants en dehors de la compréhension littérale de la langue.

Question 2 Texte 1



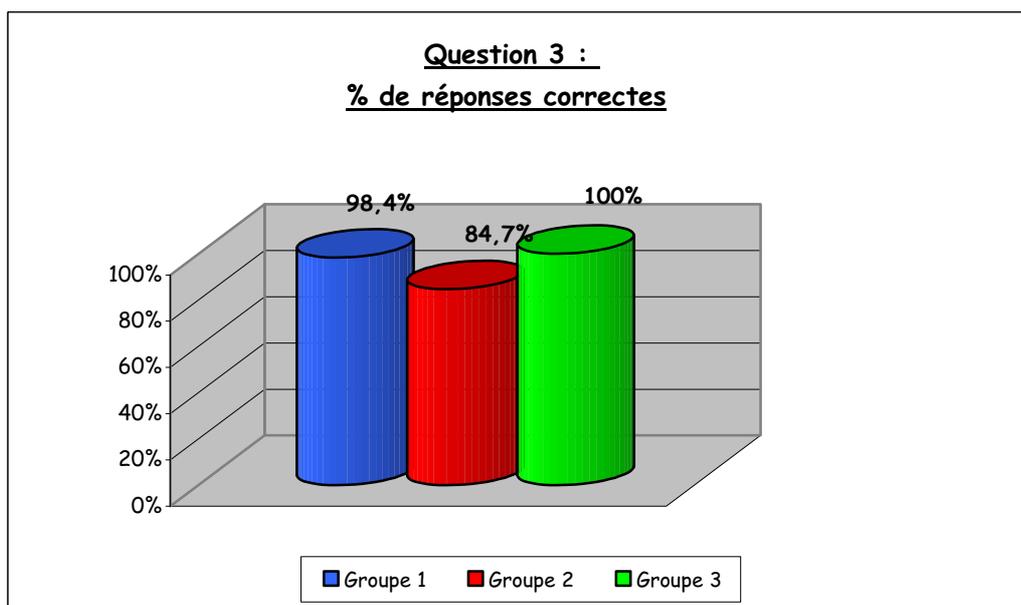
Commentaire

Le groupe 3 totalise le meilleur résultat, suivi du groupe 1, le groupe de primo commençants occupant ici la dernière position. Les écarts sont respectivement dans le même ordre de 1,6% et 7,1%.

Le mot *edad* n'est pas toujours enregistré par les apprenants commençants, souvent habitués à une question formulée avec *años*. Le vocabulaire de la question est connu des étudiants ayant bénéficié d'une formation plus longue. La compréhension du mot est cependant possible en comparant les deux textes. Cette stratégie a été appliquée par 92,9% des apprenants du Gr.1.

7 étudiants sur 98 n'ont pas fait la mise en réseau de l'information permettant de traiter correctement la question malgré l'ignorance du vocabulaire. 1 seul n'a pas répondu pour le Gr.1. La démarche stratégique a cependant été adoptée par la majorité du Gr.2.

Question 3 Texte 1



Commentaire

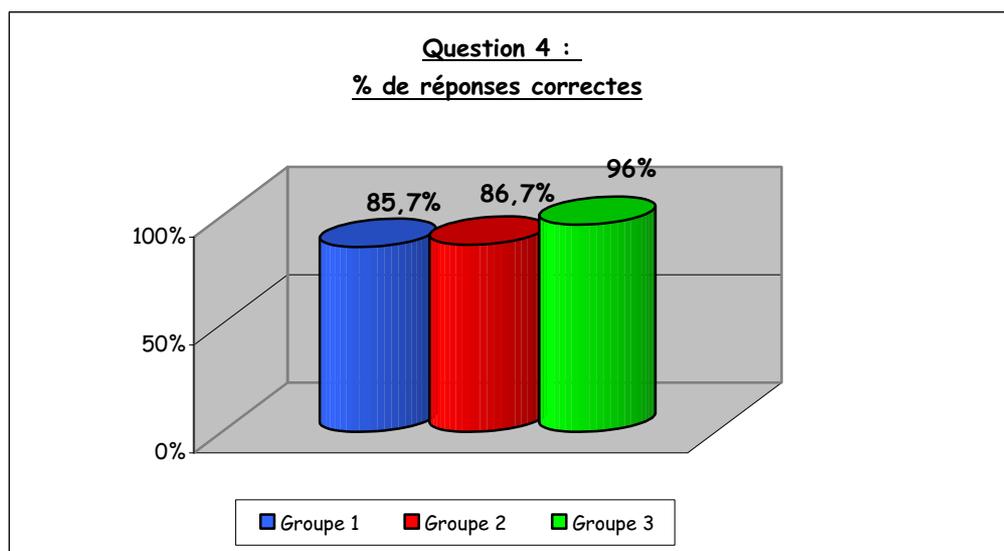
Le Gr.3 a obtenu 100% de bonnes réponses, ce qui est théoriquement prévisible. Les écarts du Gr.1 et du Gr.2 avec le Gr3 sont respectivement de 1,6% et 15,3%. Les résultats sont largement au dessus de la moyenne pour les 3 groupes mais la différence d'écart est à souligner.

La connaissance des déclinaisons verbales du passé est nécessaire. Les formes du passé ont été présentées dans LETRAS pour le Gr.1 mais ne sont pas encore systématiquement employées dans les premières heures de la formation. Cela est réservé à la période de formation suivant le 1er DS.

3 formes verbales se suivent: la première à l'indicatif présent, la deuxième constituée par une forme composée par l'auxiliaire *haber* à l'infinitif et son participe passé, le tout suivi d'un adverbe de temps d'antériorité. Le texte et la question ne partagent pas de mots communs. Le lien est impossible à faire visuellement. Seul le participe passé *trabajado* peut aider à mettre en relation dans un concept du passé la valeur de la forme verbale et le mot *experiencia*.

83/98 étudiants du Groupe 2 ont fait le lien alors que le vocabulaire est inconnu (par rapport au travail fait en classe) et que la forme verbale est complexe. En revanche, pour des étudiants ayant eu un plus long apprentissage elle ne doit pas présenter, en théorie, de difficulté.

Question 4 Texte 1



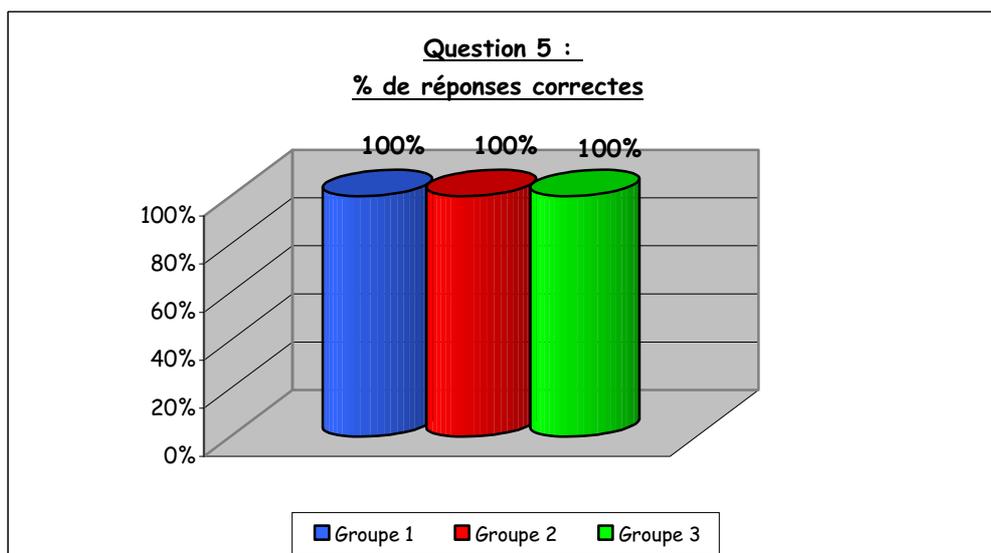
Commentaire

Le groupe 3 obtient le meilleur résultat, suivi du groupe de primo commençants (groupe 2) et enfin du groupe témoin (groupe 1), les deux derniers quasiment à égalité.

Le vocabulaire est nouveau pour le groupe de primo commençants, mais la mise en relation de deux textes, ainsi que la place de la question, parallèle à la première question du texte antérieur, met sur la voie.

Les scores sont ici meilleurs pour tous les groupes mais conservent le même classement que pour la réponse à la 1ère question.

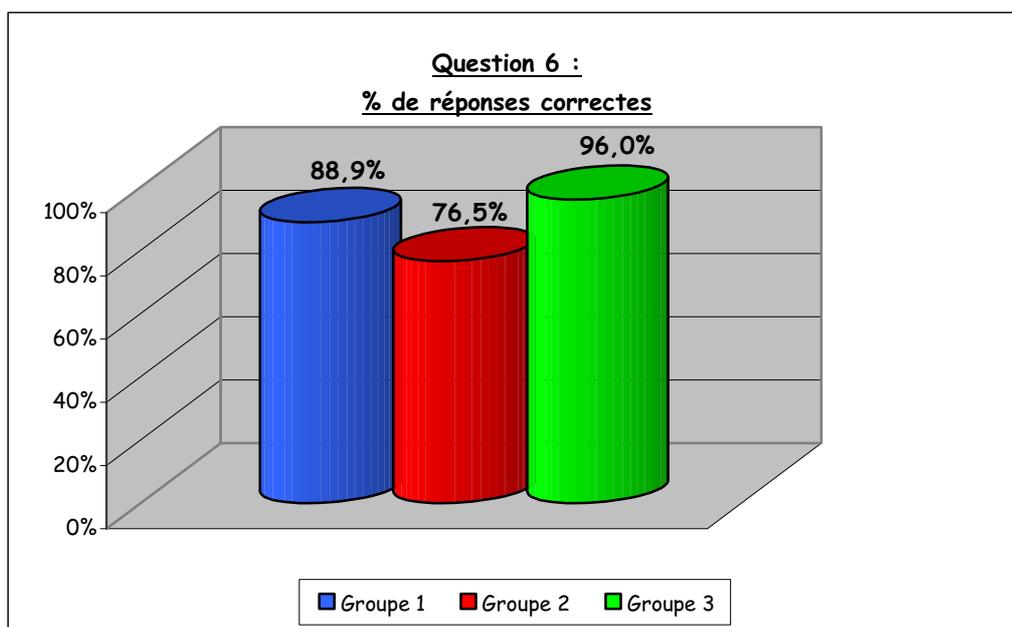
Question 5 Texte 1



Commentaire

Les mots de la question sont reconnaissables et compréhensibles. Les trois groupes offrent les mêmes résultats.

Question 6 Texte 1

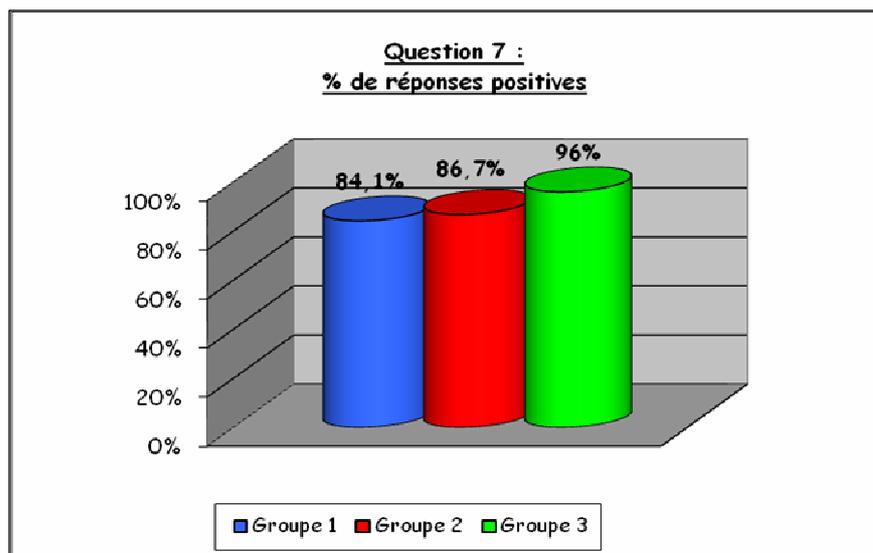


Commentaire

La différence entre les 3 groupes est ici plus sensible et les écarts comparables. La question à traiter est longue et propose un vocabulaire technique majoritairement inconnu des apprenants.

Le classement des groupes est ici cohérent en fonction de ce critère, les étudiants du 3ème groupe étant à la majorité (sauf rare exception) des étudiants ayant déjà bénéficié de deux cursus d'espagnol à l'U.S.T.L. Les $\frac{3}{4}$ des primo commençants répondent positivement malgré la difficulté de la question et l'absence de termes comparables à ceux de la question dans le texte.

Question 7 Texte 1

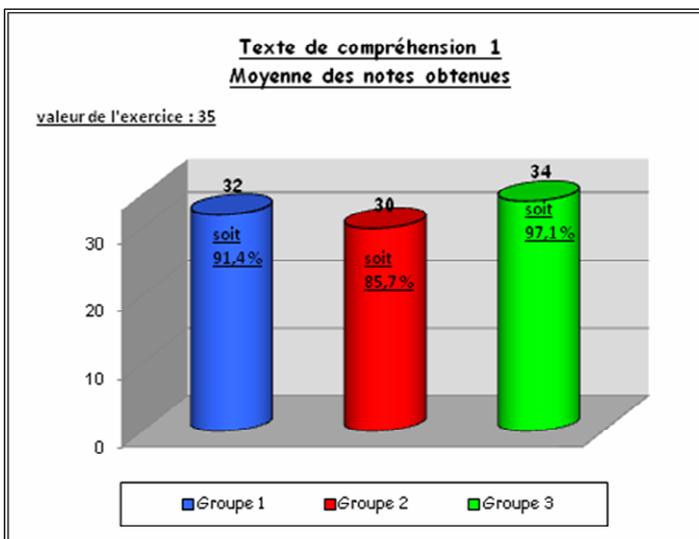
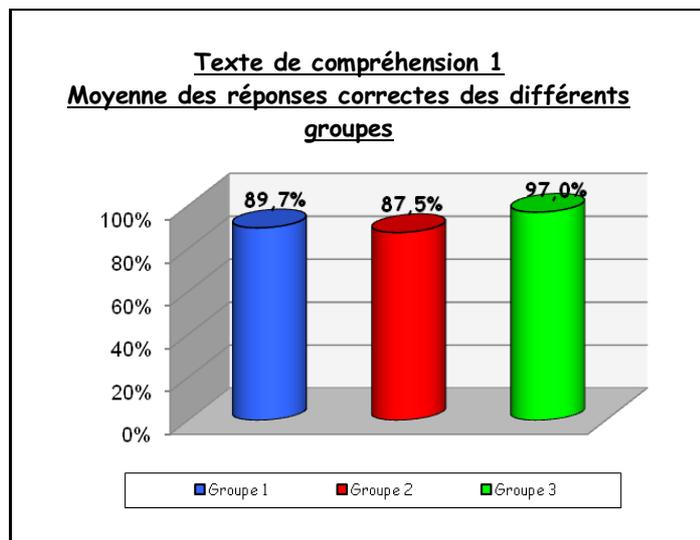
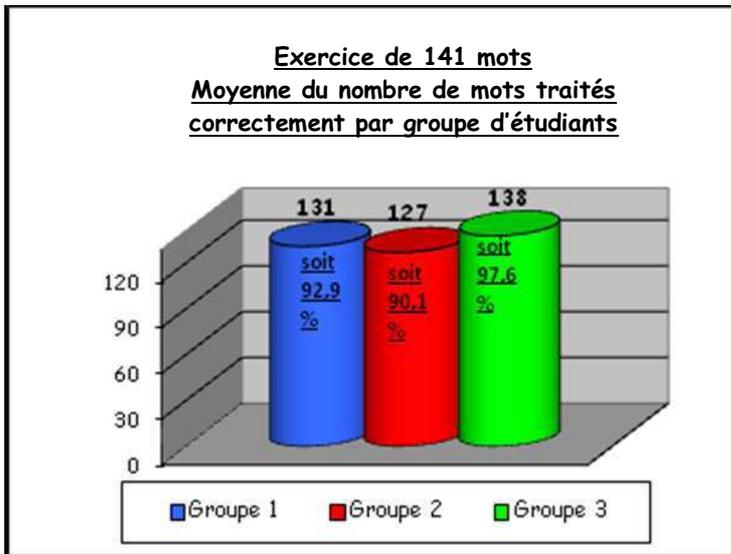


Commentaire

Cette question présente une difficulté inhérente à la langue et qui est la possible confusion entre la 3ème personne du singulier et le vouvoiement singulier. Ici il s'agit d'un vouvoiement qui s'adresse au lecteur. L'absence de sujet peut prêter à confusion.

Le traitement de la difficulté suppose une bonne plasticité cognitive car elle fait appel à un cadre plus ample que celui de la compréhension du texte ou de la question en mettant en scène le lecteur à travers l'information qu'on lui demande de donner. Le groupe de primo commençants (groupe 2) s'en tire mieux que les étudiants du groupe témoin (groupe 1).

b. Moyenne du nombre de mots traités correctement, moyenne des réponses correctes et moyenne des notes données par l'enseignant traduites en pourcentage de réussite



7 questions, chacune notée sur 5 points

c. Conclusions

Lorsque nous faisons le bilan de l'exercice nous pouvons constater sur les sept questions :

- la question 5 met les 3 groupes à égalité
- le Groupe 3 mixte composé d'étudiants primo commençants et d'étudiants issus du groupe témoin ayant bénéficié d'un enseignement à l'U.S.T.L. capitalisent les meilleurs résultats. Ce sont des étudiants qui ont une année de plus de formation que les autres. La différence d'heures est la suivante: les primo commençants totalisent sur les 2 ans 40 heures de formation ; les autres étudiants ont fait de l'espagnol depuis le collège ou le lycée, et ils ont bénéficié de 32 heures à l'U.S.T.L.
- le Groupe 1 témoin et le Groupe 2 expérimental sont à égalité dans le classement : 3 questions classent le groupe 2 avant le groupe 1 et 3 questions classent le groupe 1 avant le groupe 2.

La première position du Groupe 3 est claire. Il totalise 97% de bonnes réponses sur la totalité de l'exercice.

Les 2 autres groupes sont à égalité quant au nombre de fois où ils sont classés en 2ème position par rapport au groupe 3 : en incluant la question 5 réussie à 100% par les 3 groupes, le Groupe 1 totalise 4 rangs de second ; en faisant le même calcul le Groupe 2 des primo commençants totalise aussi 4 rangs de second. Ce qui signifie que les résultats notés par l'enseignant sur les copies sont les mêmes et les groupes sont à égalité.

Si nous affinons l'analyse par le comptage des mots traités il apparaît que le Groupe 1 a traité correctement 131/141 mots contre 127 /141 pour le Groupe 2 (le Groupe 3 traite 138/141 mots).

Nous observons un écart plus grand entre le Groupe 1 et le Groupe 3 qu'entre le Groupe 1 et le Groupe 2.

Nous pouvons dire pour cet exercice que les différences sont plus significatives entre le groupe formé pendant deux ans à l'U.S.T.L. et les deux autres qu'entre le groupe issu de l'enseignement du secondaire et celui de primo commençants de l'U.S.T.L. qui présentent des résultats similaires.

Les pourcentages respectifs du nombre de mots traités correctement sont :

- Groupe 3 : 97,6%
- Groupe 1 : 92,9%
- Groupe 2 : 90,1%

En comptant de cette manière nous observons le même type d'écart des groupes entre eux. Nous pouvons constater aussi qu'il souligne une différence entre le Gr. 2 et le Gr.1 de 2,8% de mots correctement traités au bénéfice du Groupe Témoin.

Le fait que le Gr. 2 soit placé en 3^{ème} position nous semble normal au vu du nombre d'heures

d'enseignement dont chaque groupe a bénéficié. Cependant, en tenant compte de cette même histoire avec la discipline, les primo commençants jeunes adultes font preuve, en cas de difficulté du texte, de capacité d'autonomie et de décision qui leur permet des choix adéquats. Leur maturité en est un des facteurs, associée à une démarche d'enseignement/apprentissage qui développe la conscience de la nécessité d'observation, de mise en relation avec l'expérience personnelle et, après problématisation, la capacité de décision. Cette approche stratégique des documents permet à ce groupe de se situer à un niveau comparable aux deux autres, avec les nuances que nous avons apportées dans l'analyse des résultats de chaque question.

Nous observons un léger décalage des notes en termes de pourcentage dû à la valeur donnée à chaque question. Moins il y a d'erreurs, plus les pourcentages de matière de texte traitée et celui de l'évaluation sommative se rapprochent. C'est l'inverse qui se passe quand il y a plus d'erreurs. Une adaptation du barème à la nature quantitative et qualitative des questions donnerait une évaluation plus proche de la réalité.

2.2.2 Texte de compréhension 2

Seul le Groupe 2 (groupe expérimental) a travaillé sur cet exercice de compréhension.

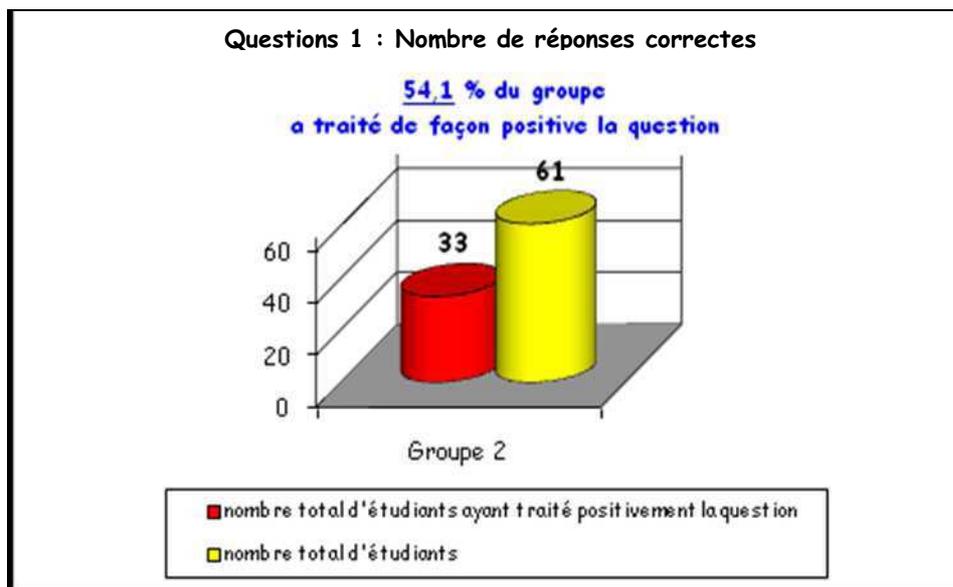
61 copies ont été analysées.

Les classes ayant traité cet exercice sont les suivantes :

Groupe	Classes	Dénomination des classes	Nombre d'étudiants
2	21	Espagnol GEN PRO 1ère année Epreuve 1	20
2	25	IUP GEN/PROT UL 1 Epreuve 1	23
2	29	Espagnol DEUST DQPA Epreuve 1	18
Total			61

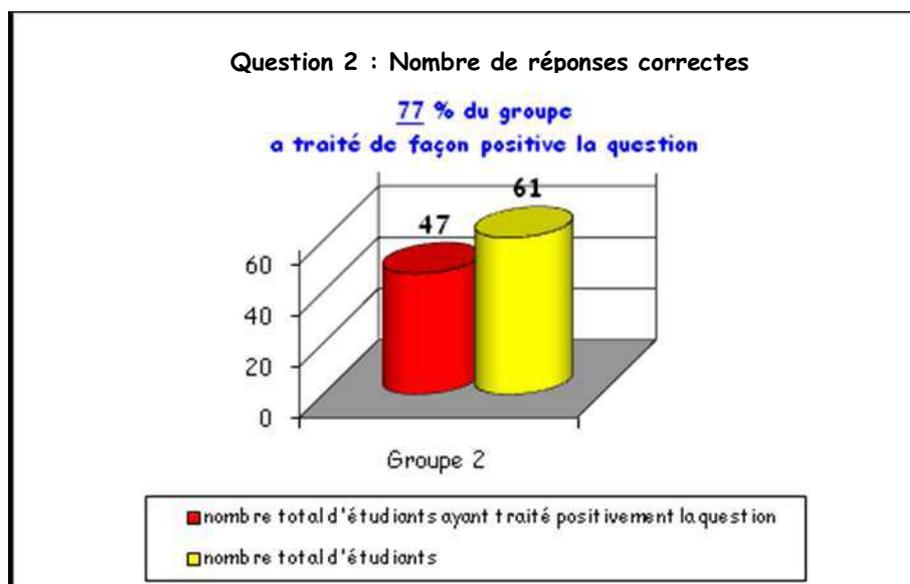
a. Résultats des questions et commentaires

Question 1 Texte 2



(cf. question suivante pour le commentaire des résultats de cette question)

Question 2 Texte 2



Commentaire

Les 2 premières questions portent sur la capacité de discrimination au moyen d'une comparaison

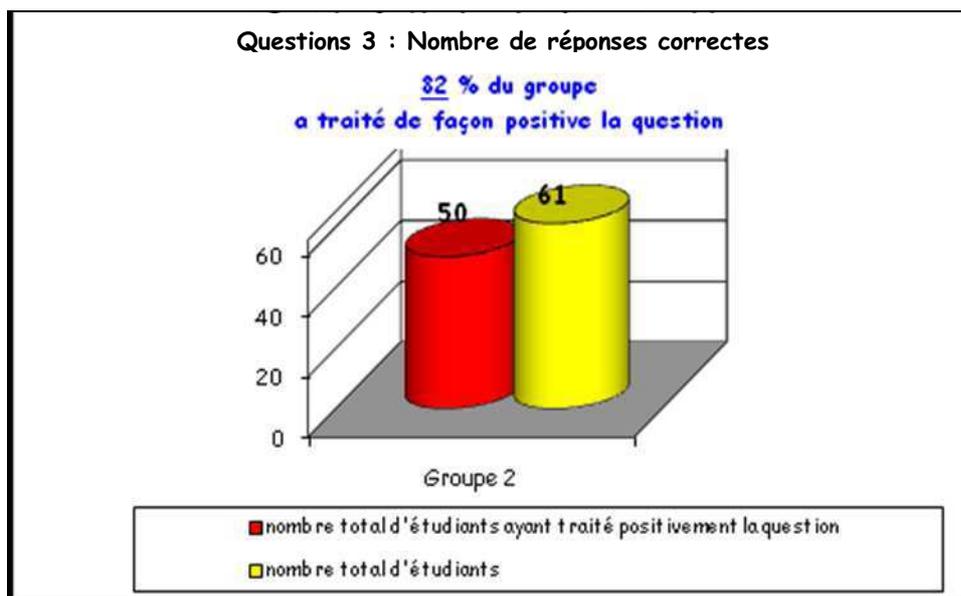
- ↳ portée par le superlatif ; le qualificatif peut ne pas être compris, le superlatif *más* oblige à faire la comparaison d'éléments dont le sens n'est pas forcément perçu car le vocabulaire est inconnu par rapport au travail de la classe. Les erreurs relevées portent sur des éléments du texte qui ne conviennent pas mais à partir d'un bon raisonnement : c'est ce qui nous semble plus important qu'une compréhension par capacité de traduction qui serait basée uniquement sur la

connaissance du vocabulaire. 54,1% des réponses données sont correctes, ce qui signifie qu'un peu plus de la moitié des apprenants trouve des moyens de substitution à l'ignorance lexicale.

↳ portée par l'identité des éléments désignés ; le mot *común* oblige à chercher dans le texte des 3 annonces publicitaires les éléments communs, même si le vocabulaire n'est pas connu, en particulier le mot *postre*.

77% des réponses données sont positives ; les erreurs sont le résultat de la comparaison d'un autre élément commun aux trois annonces (le prix des repas est aussi identique). Nombre d'étudiants ayant commis des erreurs ont interverti la réponse de la question précédente avec celle-ci, ce qui est logique en termes de raisonnement. La méconnaissance est celle du vocabulaire.

Question 3 Texte 2



Commentaire

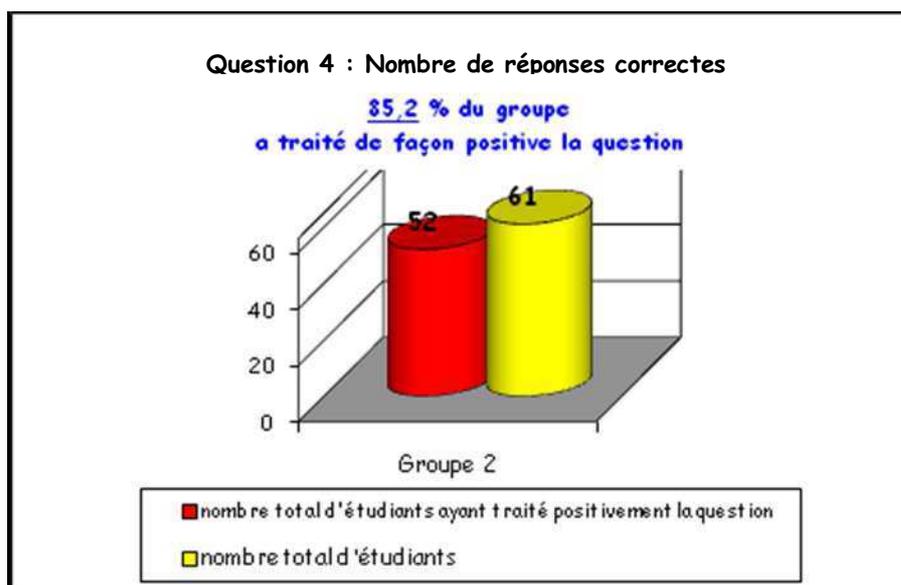
Les 2 dernières questions portent sur la capacité à comprendre des éléments constitutifs de l'espace dans la langue.

La 1ère des deux peut poser quelques problèmes de vocabulaire (le mot *lugar* en particulier met du temps à être utilisé par des francophones dans l'expérience que l'on a de la classe ; au bout de 12 heures d'enseignement il n'a pas forcément été employé parce que, à ce concept trop abstrait, peuvent se substituer des moyens plus immédiats et plus concrets tels que *¿dónde?* ou directement le nom du lieu dont on parle).

En revanche, si l'on sait que *lugar* peut être une difficulté, le verbe *estar* d'espace doit permettre le traitement de la question. C'est sur le concept du verbe d'espace travaillé en classe que repose l'hypothèse faite par l'enseignant sur la réussite des apprenants.

82,0% des réponses sont correctes.

Question 4 Texte 2



Commentaire

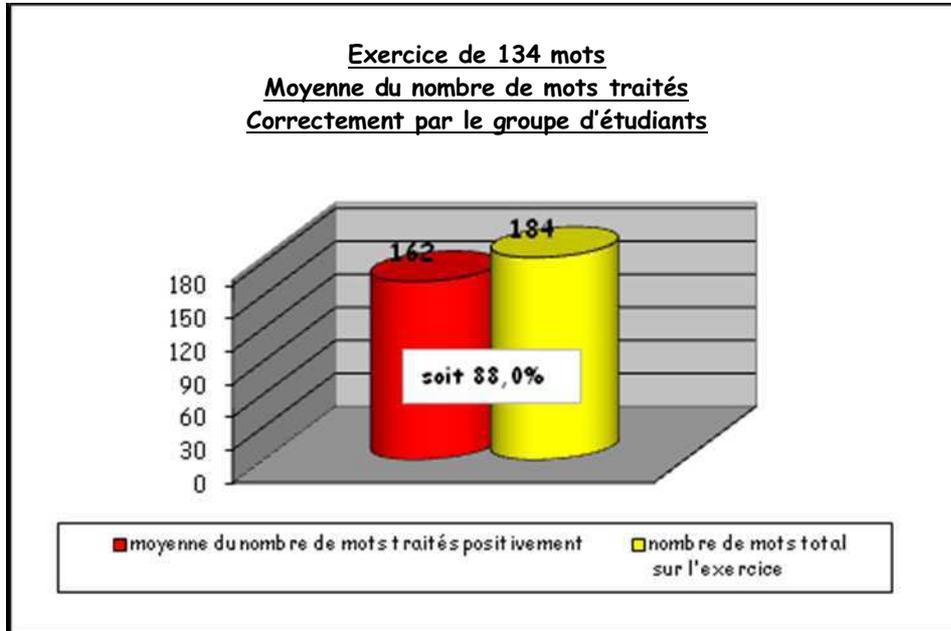
Cette question porte aussi sur une demande de lieu. C'est la question qui présente le moins de difficultés de compréhension mais elle suppose que l'apprenant mette en relation les mots qui la constituent avec le passage du texte qui est sémantiquement différent. Cela suppose tout un travail d'élimination des éléments proposés par les annonces avant d'arriver à l'unique élément qui permet de répondre. Cette question est précise et demande une lecture attentive et stratégique car la présence des menus des restaurants avec leurs spécialités complique sérieusement la compréhension.

85,2 % de réponses sont positives.

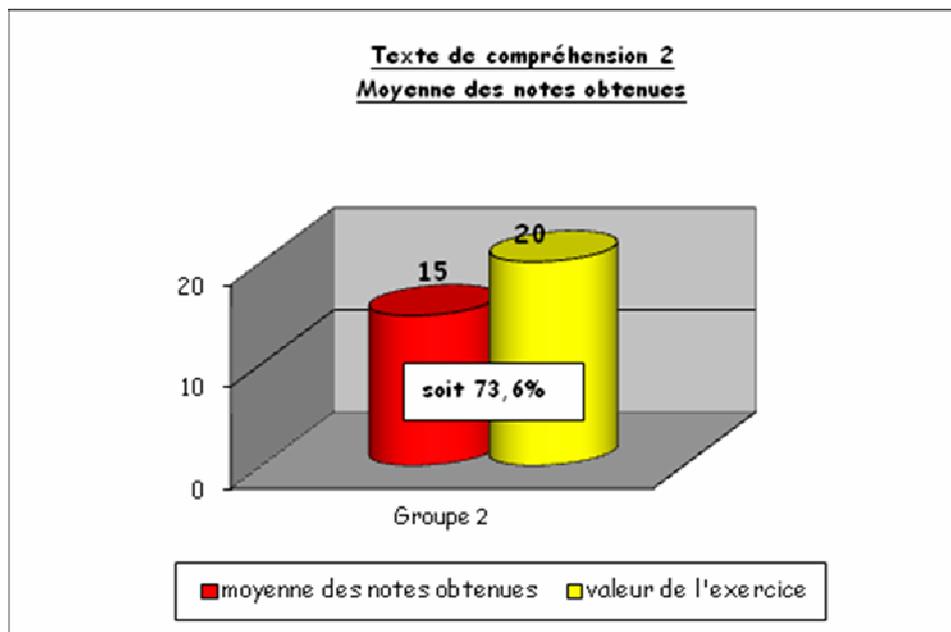
Sans doute ce caractère prosaïquement informatif et quotidien du texte explique qu'il n'ait pas été choisi pour d'autres groupes. Nous ne pensons pas, pourtant, qu'il serait ressenti comme étant plus facile par un certain nombre d'étudiants plus informés dans la discipline.

b. Moyenne du nombre de mots traités correctement, moyenne des réponses correctes et moyenne des notes données par l'enseignant exprimée en pourcentage de réussite.

En moyenne 74,6% des étudiants ont traité correctement l'exercice.



4 questions, chacune notée sur 5 points



c. Conclusions

162 mots (88% du total) ont été traités correctement sur un total de 184 : l'écart est de 22 mots alors que dans le texte n°1 il est, pour le Groupe Expérimental, de 18 (127 mots traités correctement sur 145, soit 90,1% ; ce 2ème texte est plus long de 39 mots). La différence est de 2,1% en quantité de mots correctement traités.

Si nous n'avons pas de moyens de comparaisons dans les copies puisqu'un seul le Gr.2 a traité le document, nous pouvons quand même souligner que la matière à traiter est plus importante dans le texte n°2 que dans le n°1.

La remarque sur la différence entre le pourcentage du nombre de mots correctement traités et celui de la note attribuée est d'autant plus flagrant ici que dans le texte précédent. Cela est le résultat du fait qu'une plus grande quantité de matière linguistique est évaluée par un moins grand nombre de questions. Cette différence nuance le fléchissement observé dans les résultats du Gr.2 à ce texte par rapport aux résultats précédents. Il faudrait aussi, lors de la construction des exercices, penser à ce rapport quantitatif. Car, si l'on n'y regarde pas de près, un texte à quatre questions peut être choisi contre un texte à 7 questions dans le but de ne pas pénaliser les étudiants. Le résultat peut être à l'opposé de l'intention.

L'écart entre le pourcentage de mots traités et celui de réussite à partir des notes données par le correcteur montre que l'évaluation de la compréhension devrait être affinée afin d'harmoniser les barèmes et la quantité et qualité de matière traitée.

2.2.3 Texte de compréhension 3

Seul le Groupe 1 (groupe témoin) a travaillé sur cet exercice de compréhension.

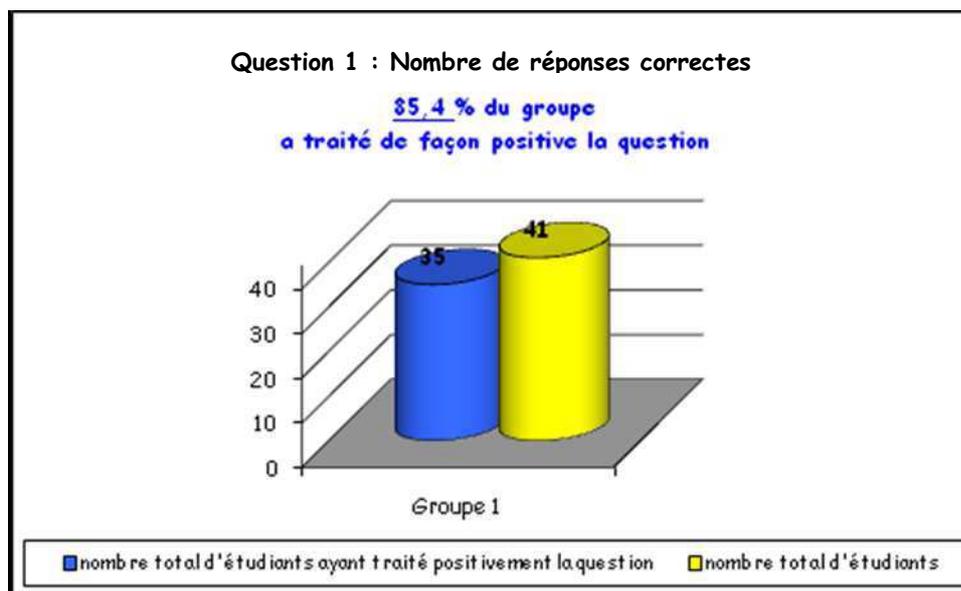
41 copies ont été analysées.

Les classes ayant traité cet exercice sont les suivantes :

Groupe	Classes	Dénomination des classes	Nombre d'étudiants
1	14	Licence SHS Semestre 3 Epreuve 2	21
1	15	Licence SHS Semestre 3 Epreuve 2	20
Total			41

a. Résultats des questions et commentaires

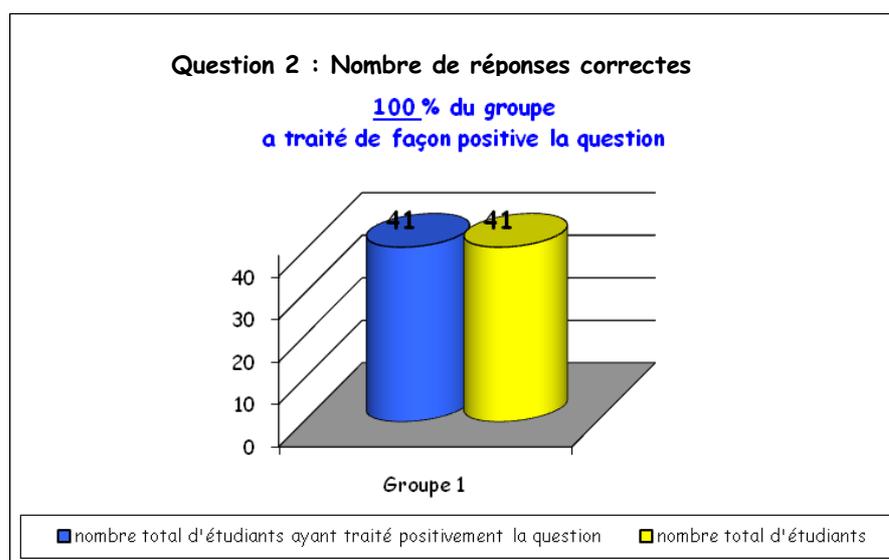
Question 1 Texte 3



Commentaire

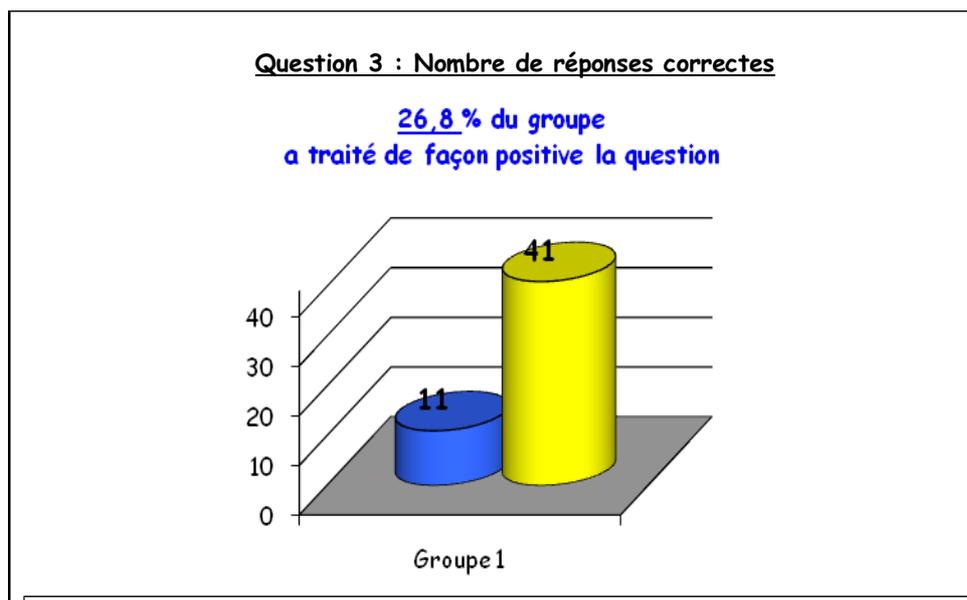
Le texte présente des difficultés de vocabulaire, en particulier le mot *huelga*. Si ce dernier est connu, la première question peut être traitée sans difficulté. 85,4% des réponses sont correctes, se situant ainsi dans la moyenne observée jusqu'ici pour les textes précédents. Si le mot est inconnu, le contexte syntaxique permet de répondre à condition que l'apprenant fasse les recoupements avec le titre. Ces étudiants sont en 2^{ème} année d'USTL, après 46 heures de LE sur les 2 années et une formation au collège ou au lycée.

Question 2 Texte 3



(les conclusions sur les résultats de cette question sont faites à la suite de la question n°4)

Question 3 Texte 3



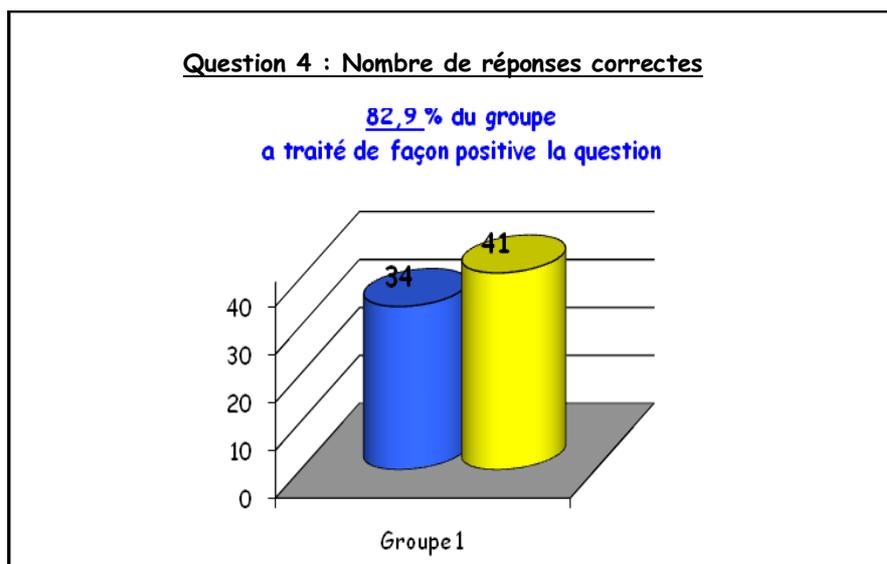
Commentaire

La question dont l'enseignant sait qu'elle ne pourra être traitée correctement par un certain nombre d'étudiants est la n°3.

La difficulté du vocabulaire est réelle dans la question. Elle se réfère aussi à un passage du texte qui accumule difficultés non seulement lexicales mais aussi syntaxiques. La phrase dans laquelle se trouvent les éléments de réponse compte 41 mots, une proposition coordonnée et une proposition indépendante dans laquelle se trouve l'information. 26,8% des réponses sont correctes, situant la question sous la moyenne de toutes les questions traitées dans les textes précédents.

C'est le cas diamétralement opposé à la question précédente pour laquelle l'enseignant sait qu'il n'y aura pas de difficulté. L'association des 2 questions permet d'équilibrer les résultats tout en apportant, lors de la correction, les précisions méthodologiques qui traitent la difficulté de la question 3.

Question 4 Texte 3



Commentaire

Lorsque le texte est choisi l'enseignant sait que 2 questions pourront être traitées sans difficultés ; il s'agit de la 2 et la 4 :

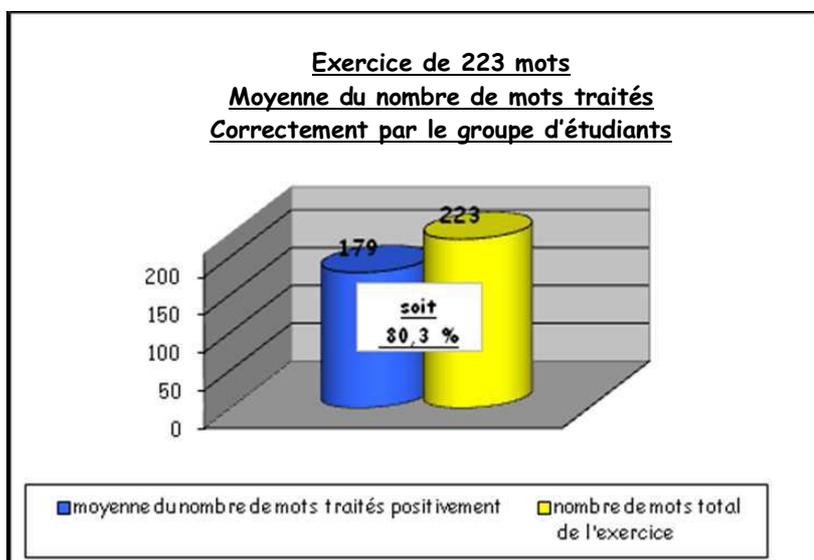
- ↪ la question 2 (100% de réponses correctes) demande à identifier le rôle d'un personnage dont le nom est donné dans le texte et dans la question, rendant l'identification évidente
- ↪ la 4 (82,9% de réponses correctes) est une question sur la date (*fecha*) : le mot apparaît dans le texte et la question ; la seule difficulté est que celle-ci n'est pas donnée de manière précise et la proposition qui en traite est négative.

L'identité et la date sont donc des éléments peu problématiques dans le texte, même si l'on observe un fléchissement des réponses correctes pour cette dernière question pour laquelle la réponse n'est pas littérale.

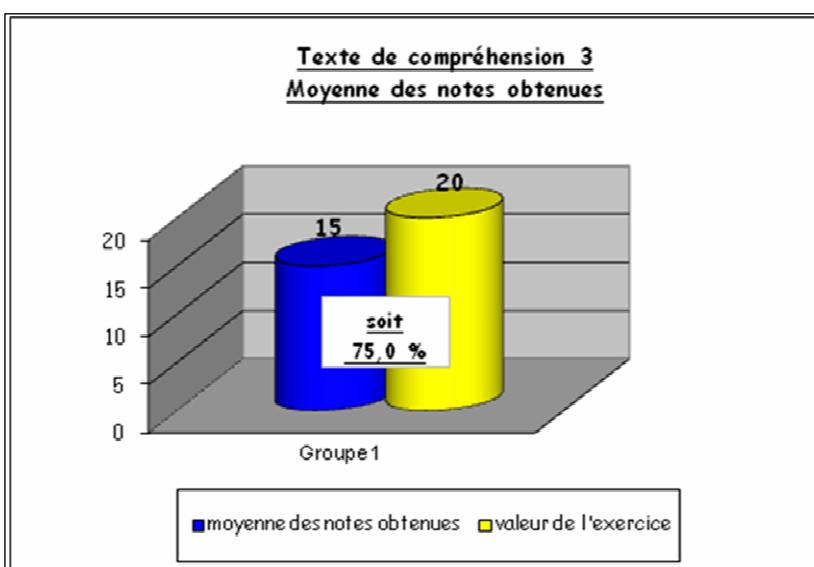
(Des groupes de primo commençants, dont les copies ne sont pas analysées ici, qui ont ce texte en exercice en classe répondent en majorité de manière correcte à ces 2 questions, avec un léger fléchissement des résultats pour la 4^{ème} question. La négation du texte oblige à formuler une réponse dans laquelle l'apprenant doit s'inclure puisqu'il doit déclarer que le texte n'en donne pas l'information au lecteur. Sans doute cette formulation négative est-elle responsable des erreurs. Non pas que le texte soit difficile à comprendre, mais parce que nombre d'étudiants pensent devoir répondre affirmativement à une question qui suggère cette affirmation.)

b. Moyenne du nombre de mots traités correctement, moyenne des réponses correctes et moyenne des notes données par l'enseignant

En moyenne 73,8% des étudiants ont traité correctement l'exercice.



4 questions, chacune notée sur 5 points



c. Conclusions

179 mots ont été correctement traités en moyenne sur 223, présentant un déficit de 44 mots. La 3^{ème} question est en grande partie cause des erreurs donnant à ce texte un pourcentage de réussite inférieur aux 2 premiers : 80,3% des mots du texte ont été correctement traités. C'est le pourcentage le plus bas de tous les exercices analysés. En revanche les notes obtenues sont à 75% contre 73,6% pour le groupe précédent. Nous avons à faire à un type de questions qui ciblent des passages du texte plus longs. Plus

les réponses aux questions sont composées de peu d'éléments, plus le rapport entre la compréhension réelle du texte et le résultat des réponses, et donc la note, est lâche. A l'inverse, plus un passages du texte pour répondre à une question est long, et plus la cohésion entre la note attribuée selon le barème employé ici et la compréhension du texte peut être réelle. Le rapport entre la longueur des passages répondant aux questions et la valeur de la question nous semble devoir être pensé en LE. Nous étions arrivée à la même conclusion pour un exercice précédent.

2.2.4 Texte de compréhension 4

Seul le Groupe 2 (groupe expérimental) a travaillé sur cet exercice de compréhension.

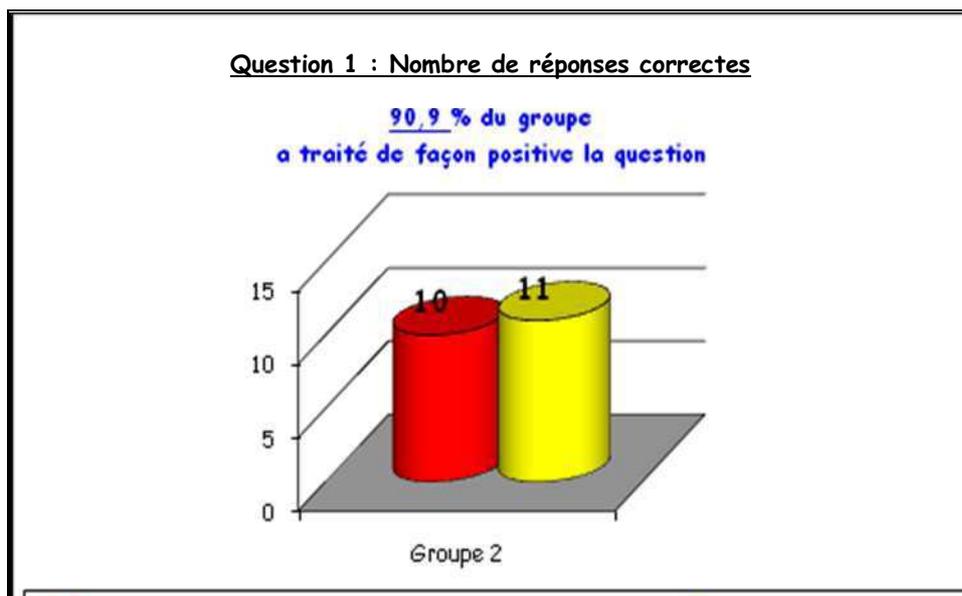
11 copies ont été analysées.

La classe ayant traité cet exercice est la suivante :

Groupe	Classes	Dénomination des classes	Nombre d'étudiants
2	34	Espagnol QEPI UL1 Epreuve 2	11
Total			11

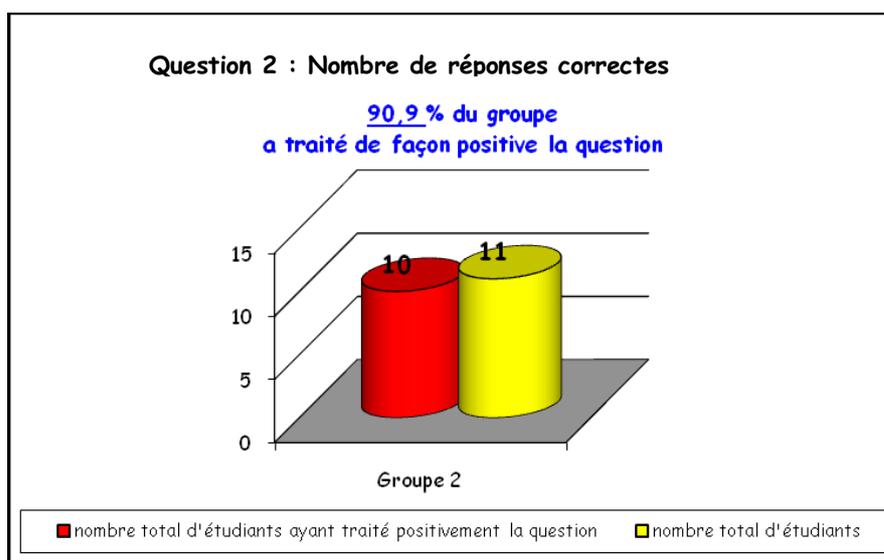
a. Résultats des questions et commentaires

Question 1 Texte 4



(commentaire avec question n°2)

Question 2 Texte 4



Commentaire

Les 2 premières questions demandent une lecture attentive accompagnée d'une analyse logique des phrases contenant l'information recherchée. Quelques mots clé sont compréhensibles mais un nombre élevé d'hypothèses de sens est important pour faire le lien entre eux. C'est un passage qui demande à l'apprenant beaucoup d'autonomie.

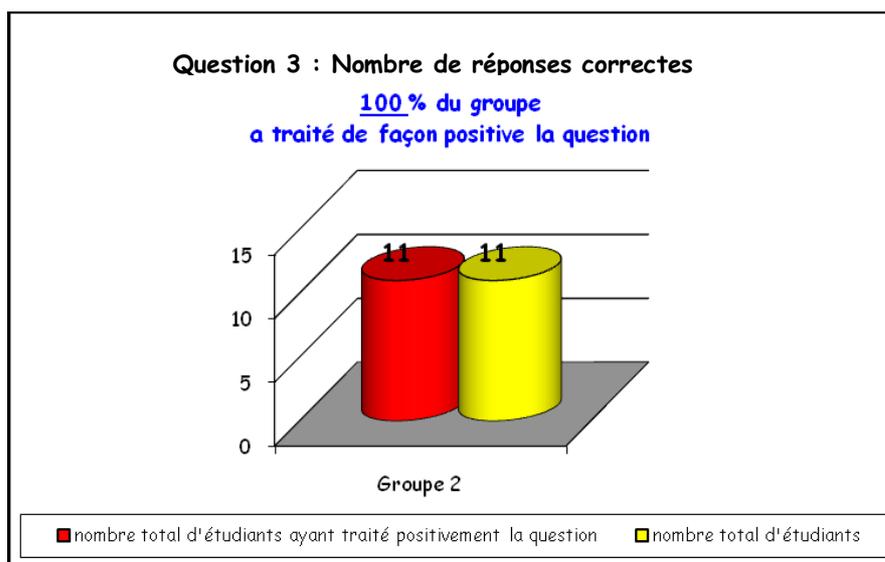
La question n°1 est formulée de manière affirmative alors que le texte traite l'information de manière négative.

Le Groupe 1 dans l'exercice n° 3 et la question 4 (question formulée de manière affirmative, texte formulant la réponse de manière négative) présente un taux de réponses correctes de 82,9% ; le Groupe 2 dans ce même cas de figure et dans une question plus complexe présente un taux de réponses correctes de 90,9%. L'écart nous semble souligner que les apprenants du Groupe 2 ont plus de capacité de stratégie que ceux du Groupe 1. Cela leur permet d'inverser les éléments du texte car ils sont sensibilisés à une lecture moins traditionnellement linéaire d'un document. Nous pensons que cette capacité peut être en relation avec le travail systématique fait en classe qui repère du *sens* au moyen de l'observation précise du système prépositionnel et adverbial du texte. Nous pensons que le repérage de l'*orientation* des mots les uns par rapport aux autres en fonction des éléments syntaxiques qui les relient permet, en rapport avec l'expérience personnelle, de créer des images mentales qui permettent une meilleure gestion des *mouvements* que donne à percevoir le texte.

De la même manière, la question n°2 est formulée par un marqueur négatif alors que le passage du texte formule une proposition affirmative dont seuls les concepts signifiés doivent être interprétés comme négatifs. La difficulté réside aussi dans le fait que la culture générale de l'étudiant (ici il s'agit de pathologies familières à notre discours social) est sollicitée.

90,9% de bonnes réponses confirment ce qui a été dit pour la question précédente.

Question 3 Texte 4



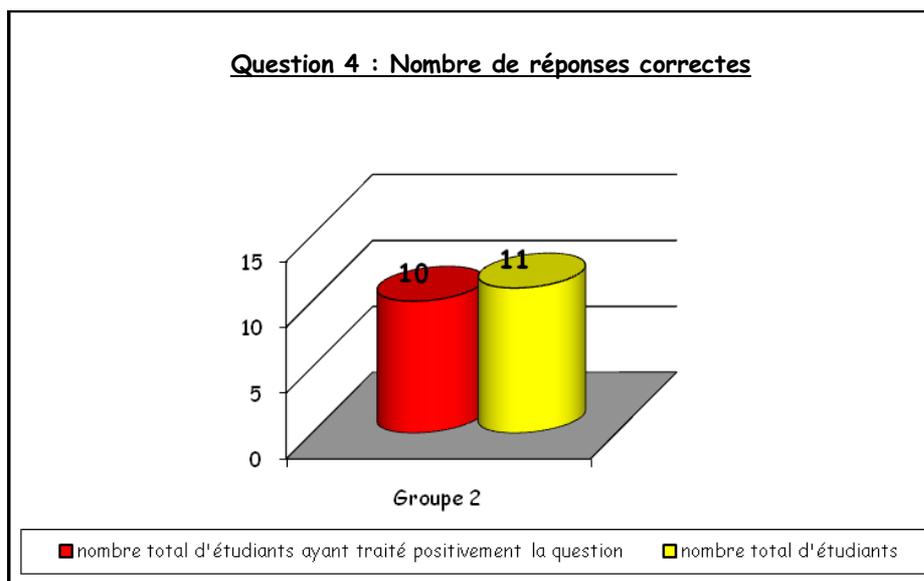
Commentaire

La question n°3 est associée à l'espace.

Plusieurs lieux sont nommés dans le texte et un nom de médecin est associé à ces lieux différents ; la confusion peut être possible d'autant plus que la question est formulée au passé composé alors que le passage concerné dans le texte est au passé simple. Le matériau linguistique du texte et de la question est différent. C'est une compréhension précise du texte qui permet de ne pas commettre d'erreurs.

Le résultat est de 100% de bonnes réponses.

Question 4 Texte 4

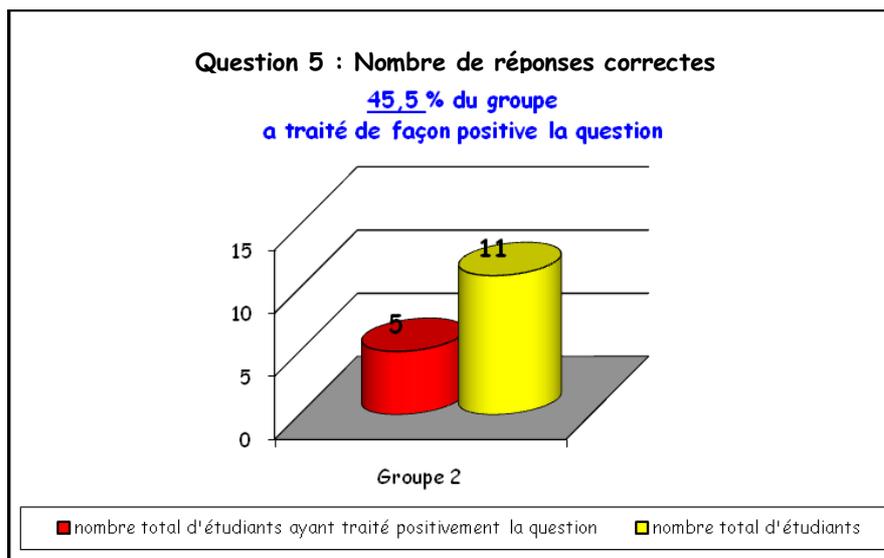


Commentaire

La 4^{ème} question porte sur la provenance du produit dont le texte parle. Elle est difficile à traiter car elle dépend d'un passage du texte dans lequel le mot qui permet de répondre est inconnu. Le mot *hongo* ne fait pas partie du vocabulaire traité en classe. Aussi faut-il accepter cette ignorance pour répondre correctement à la question ; l'analyse logique permet de le faire si l'on a repéré la proposition conjonctive qui en parle.

Le résultat est de 90,9% de réponses correctes, confirmant ce que nous observons depuis le début chez des étudiants matures et primo commençant : ces apprenants sont capables, dans une certaine culture de classe, de faire preuve de stratégie tout en acceptant l'incertitude de la réponse choisie.

Question 5 Texte 4



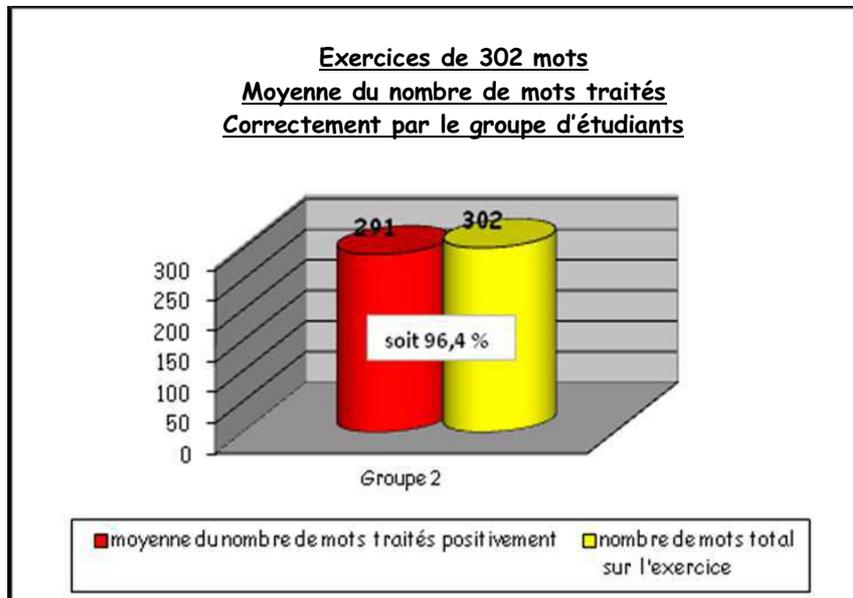
Commentaire

La dernière question porte sur un passage situé au centre du texte (alors que les autres questions désignent des passages postérieurs, ne respectant pas la logique de l'apparition des questions en fonction de la progression de la lecture : ce cas de figure est assez rare dans les documents que nous traitons) et ne partage aucun élément linguistique avec ce dernier. La référence du médicament présente dans la question est absente du passage concerné. La réponse contient aussi des éléments tels que *hígado* qui sont inconnus des étudiants. Un autre passage du texte qui contient la référence du médicament peut aussi être utilisée pour la réponse. Mais il faut faire la différence entre le passage qui parle d'un pourcentage relatif à d'autres problèmes de santé et celui qui, répondant à la question, souligne le caractère spécifiquement efficace du produit dans des cas particuliers. La confusion entre les deux est fréquente, quels que soient les apprenants concernés.

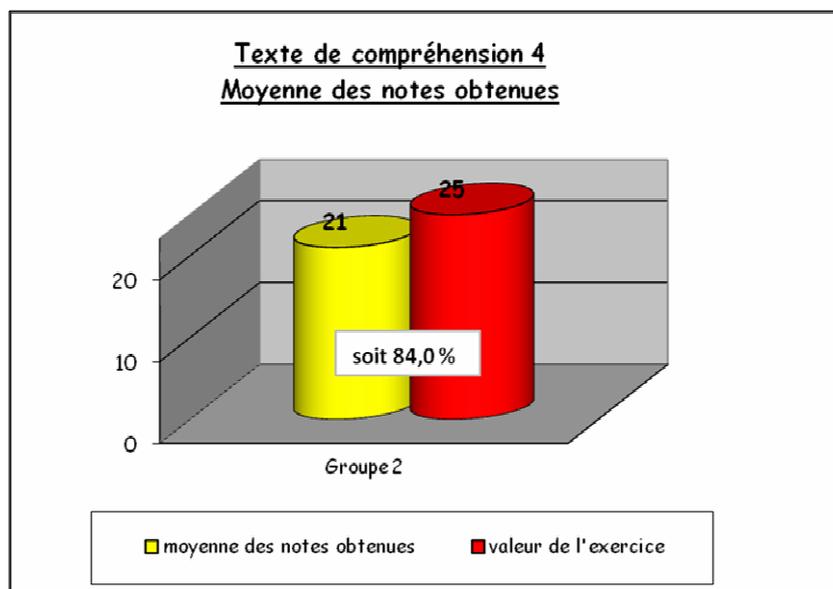
La moyenne de 45,5% de réponses correctes est plus basse que les moyennes généralement obtenues.

b. Moyenne du nombre de mots traités correctement, moyenne des notes données par l'enseignant exprimées en pourcentage de réussite.

En moyenne, 83,6% des étudiants ont traité correctement l'exercice.



5 questions, chacune notée sur 5 points



c. Conclusions

291 mots ont été correctement traités sur 302, soit un écart de 11 mots, 96,4% du texte. Ce pourcentage est supérieur à ceux des textes précédents et est le meilleur de tous pour les 3 groupes.

Les questions sont formulées par des expressions interrogatives qui sont clarifiées dès le début de la formation car elles sont fondamentales pour mettre en relation les objets du monde. Elles portent sur :

- ↳ le but : ¿*para qué?* (1^{ère} et 5^{ème} questions)
- ↳ le lieu : ¿*dónde?* (3^{ème} question)
- ↳ la provenance : ¿*de dónde?* (4^{ème} question)
- ↳ la nature d'un objet par l'adjectif interrogatif ¿*cuáles?* (2^{ème} question).

Le Groupe 2 expérimental qui obtient cet excellent résultat semble avoir parfaitement assimilé ces éléments que nous considérons comme centraux dans le dispositif didactique que nous décrivons. Il est intéressant de remarquer, en rapprochant cet exercice de celui traité par le Gr. Témoin précédent, que les difficultés lexicales sont de même ordre. Les résultats sont meilleurs pour le Gr. Expérimental.

Ces étudiants ont une formation de 21 heures. Leur performance est intéressante car ce texte, donné à des apprenants confirmés, peut donner de moins bons résultats que ceux-ci. Nous observons un nouvel écart entre le pourcentage de mots traités et la moyenne des notes attribuées. La dernière question qui a posé problème porte sur un passage très court du texte, alors que les autres questions mobilisent un grand nombre de phrases. La perte de points pour cette dernière question explique la différence entre valeur du texte et valeur des notes attribuées. Cela confirme la nécessité d'un changement à la fois quantitatif et qualitatif des barèmes.

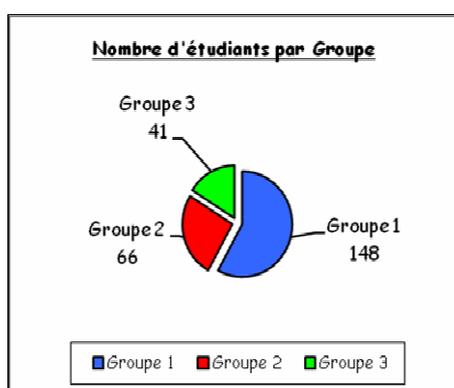
2.2.5 Texte de compréhension 5

Les 3 groupes ont travaillé sur cet exercice de compréhension.

255 copies ont été analysées.

Les classes ayant traité cet exercice sont les suivantes :

Groupe	Classes	Dénomination des classes	Nombre d'étudiants	Nombre total d'étudiants par groupe	En % par groupe
1	5	Sociologie Semestre 1 Epreuve 2	13	148	58%
1	6	Sociologie Semestre 1 Epreuve 2	19		
1	7	Sociologie Semestre 1 Epreuve 2	22		
1	8	Sociologie Semestre 1 Epreuve 2	15		
1	9	Licence SHS Semestre 3 Epreuve 1	13		
1	10	Licence SHS Semestre 3 Epreuve 1	26		
1	11	Licence SHS Semestre 3 Epreuve 1	20		
1	12	Licence Eco Semestre 1 Epreuve 1	20		
2	17	Espagnol QEPI GD Epreuve 2	21	66	26%
2	19	Espagnol ECEN L3 OGC Epreuve 1	14		
2	23	Espagnol ECEN OGC GD Epreuve 2	14		
2	33	Espagnol QEPI UL1 Epreuve 2	17		
3	26	Espagnol QEPI 3 Epreuve 2	17	41	16%
3	27	Espagnol QEPI 3 Epreuve 2	24		



Le texte et les 6 questions totalisent 405 mots. C'est un texte long qui présente de nombreuses informations.

Ce texte a été traité par les 3 groupes dont la fourchette de résultats est toujours cohérente tout en modifiant le classement par rapport au nombre de mots traités :

↳ Groupe 1 : 87,4%

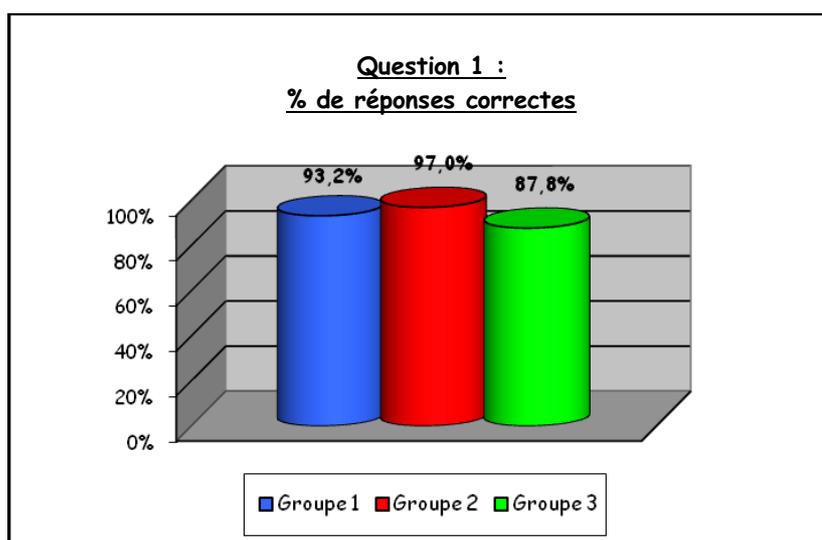
↪ Groupe 3 : 85,2%

↪ Groupe 2 : 81,1%

Dans cet exercice ce sont les étudiants ayant reçu une formation au collège et au lycée qui ont le plus fort taux de réussite. Si nous analysons les résultats question par question, nous observons des variations intéressantes.

a. Résultats des questions et commentaires

Question 1 Texte 5

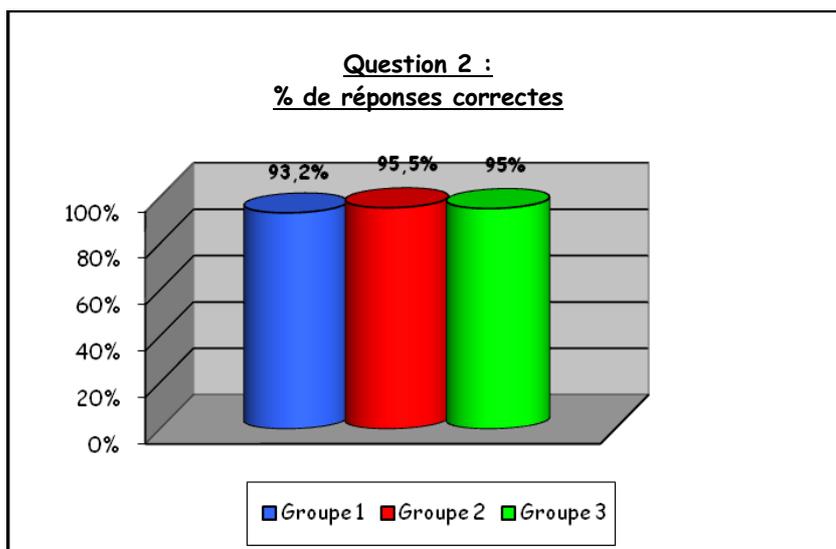


Commentaire

Nous avons ici une inversion de ce que nous avons constaté auparavant, c'est-à-dire une position du Gr. Mixte en léger fléchissement par rapport aux autres groupes. Le groupe expérimental, en revanche, a les meilleurs résultats. La question porte sur le temps : repérer les mois et la saison permet d'y répondre. Le dispositif L.E.T.R.A.S. insiste beaucoup sur cet aspect ainsi que sur ceux traitant de l'espace. Peut-être est-ce là une des raisons de la réussite du Groupe 2, meilleur dans cette question que les autres. Peut-être l'apprentissage récent de ce champ lexical joue-t-il un rôle aussi. La tendance à mieux maîtriser l'espace et le temps qui est observée dans la pratique semble être confirmée.

Pour les 2 autres groupes il est difficile de comprendre les erreurs sur une telle question : nous pouvons avancer l'idée que le vocabulaire de la phrase concernée est inconnu et que nombre d'étudiants habitués aux méthodes de compréhension par traduction vers la langue maternelle se sentent paralysés devant un tel contexte. Ces deux groupes sont constitués d'une totalité d'étudiants ou d'une majorité d'étudiants n'ayant pas bénéficié du dispositif qui est celui mis en place pour les étudiants du Gr. 2 expérimental : ces derniers sont formés à une autre approche des documents. Il aurait été logique cependant que le classement fut différent.

Question 2 Texte 5

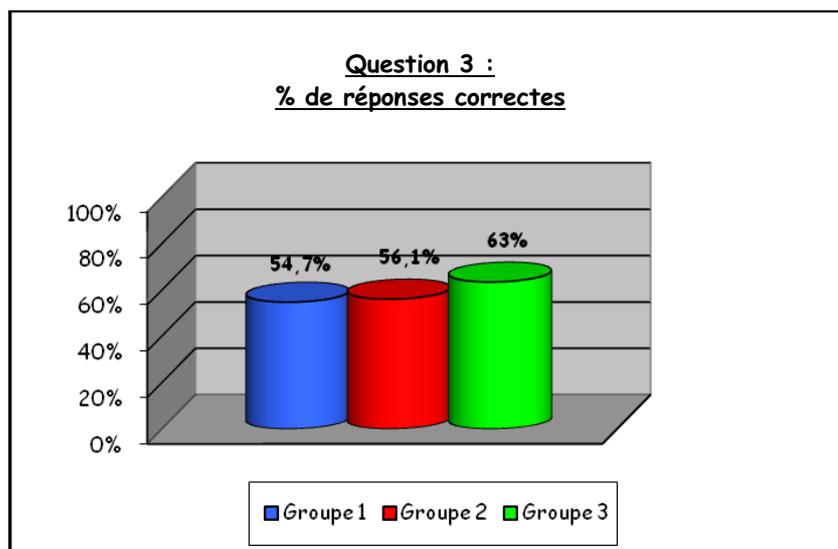


Commentaire

Cette question porte sur l'identification d'un lieu à travers la désignation d'une période de l'année dans la cohérence textuelle. La performance des 3 groupes est bonne. Mais, là aussi, le Groupe Expérimental obtient de meilleurs résultats que les autres, le Groupe 3 étant mieux classé que le Groupe 1.

Il semblerait que les questions qui peuvent se résumer à : « où » et « quand » posent, dans ce cas, moins de problèmes au primo commençants qu'aux autres. La même tendance observée est ici confirmée.

Question 3 Texte 5



Commentaire

La 3^{ème} question a été traitée correctement par :

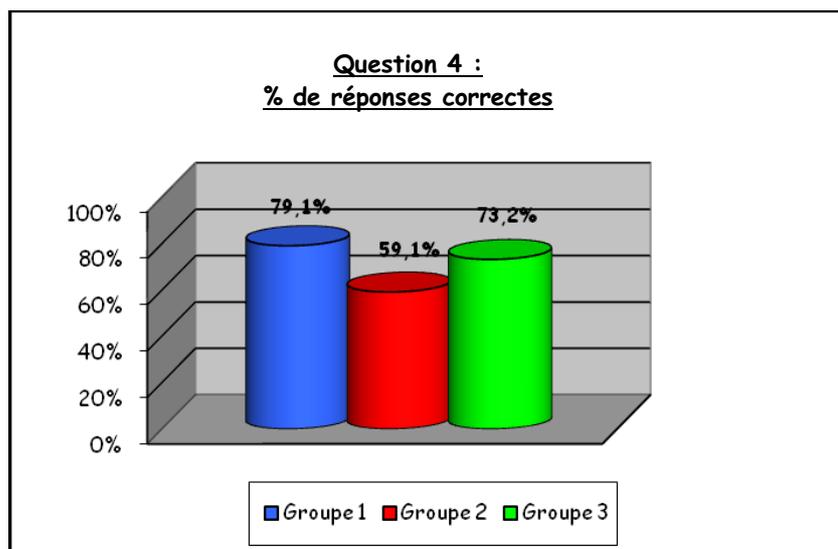
- ↵ Groupe 3 : 63,0%
- ↵ Groupe 2 : 56,1%
- ↵ Groupe 1 : 54,7%.

Nous soulignons le parallélisme des résultats qui se vérifie dans tous les exercices (nous trouverons 1 exemple de disparité des résultats pour tous les exercices).

La question porte sur l'identification d'un personnage du texte (les noms sont nombreux). Elle est posée sur la citation d'un passage du texte que l'on doit imputer à l'un d'entre eux et qui est entre guillemets. Le terme *entrecomillada* est inconnu des étudiants en général. Mais le mot *opiniones* peut mettre sur la voie.

Les étudiants qui ont le plus long cursus à l'U.S.T.L. sont les plus nombreux à traiter la question, les étudiants du Groupe 1 étant les moins nombreux. Le Groupe 2 expérimental se situe entre les deux, semblant confirmer sa plus grande plasticité par rapport au Groupe 1, tout en manifestant son incompréhension de la question pour 43,9% d'entre eux. L'expérience du Groupe 3 semble être significative dans le traitement de ce genre de question.

Question 4 Texte 5



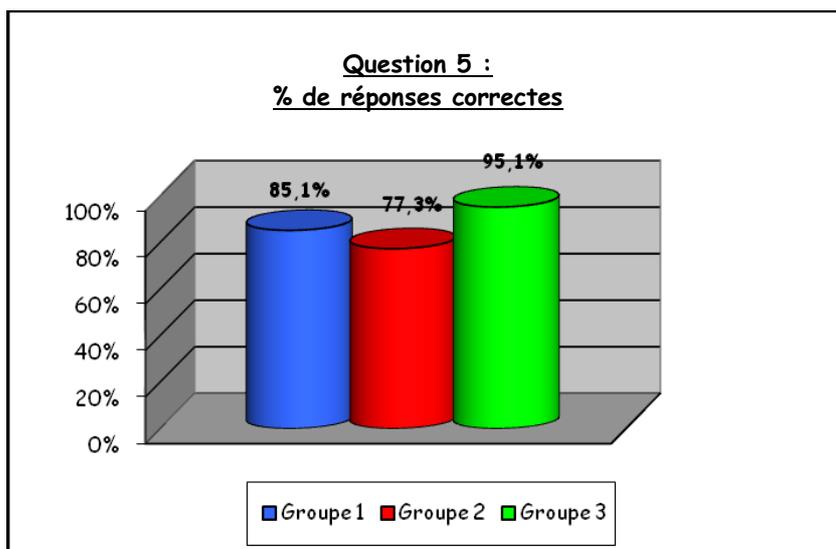
Commentaire

Le groupe expérimental marque ici sa différence de formation : l'écart pour cette question est respectivement de 20% et de 14,1%

Paradoxalement cette question est beaucoup plus simple que les précédentes. Elle est clairement compréhensible par les étudiants. Comment expliquer la différence de résultats et la différence entre le pourcentage le plus haut et celui du Gr. 2 ?

Il s'agit d'un problème de lexique : 2 compagnies sont citées dans le texte, la première faisant usage des services de la seconde, cette relation étant linguistiquement établie par l'intermédiaire d'une proposition relative. Les étudiants proposent le nom de l'agence de voyage (au nom anglo-saxon dans lequel se trouve le mot *travel*) qui est donné en lieu et place de la compagnie aérienne portant un nom en espagnol. Lorsque le devoir est corrigé les étudiants manifestent une frustration amusée face à cette erreur qu'ils n'expliquent pas eux-mêmes sinon par l'inattention due à l'apparente facilité de traitement. Nous pensons que l'erreur est due à la substitution classique qui s'opère lorsque 2 langues étrangères sont apprises : la plus connue des 2 peut prendre la place de la seconde. Le rapport à l'altérité linguistique fait choisir la réponse la mieux acquise, ici en l'occurrence l'anglais se substitue à l'espagnol. La nature de cette erreur ne met pas en cause la formation générale des étudiants.

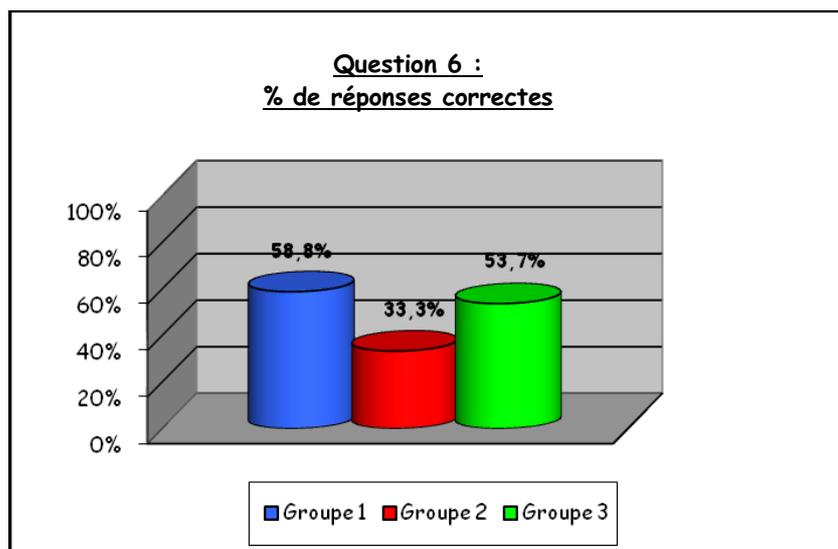
Question 5 Texte 5



Commentaire

La question porte sur la cause d'une circonstance décrite par le texte. Elle est compréhensible ainsi que le passage du texte auquel elle se rapporte. Ce passage peut être difficile à isoler car il se présente comme une citation entre guillemets parmi d'autres citations et en proposition indépendante. Cette complication explique peut-être les erreurs du Groupe 2, moins rompu à la lecture des textes que les Groupes 3 et 1. Les erreurs restent cependant relativement peu nombreuses et le pourcentage de réussite correct.

Question 6 Texte 5

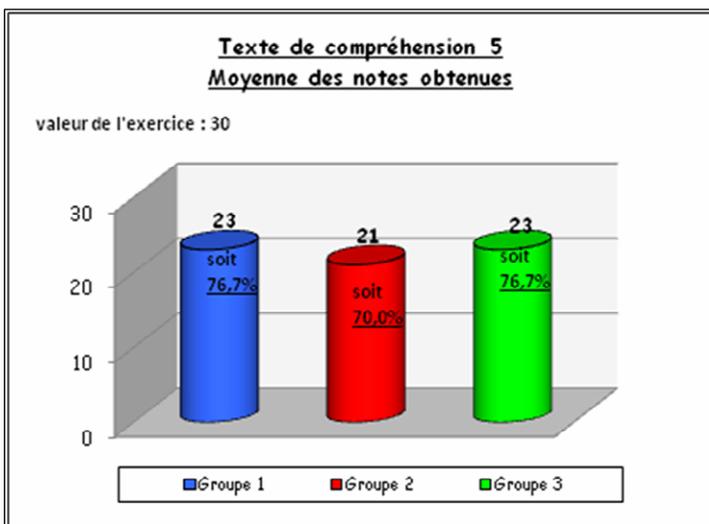
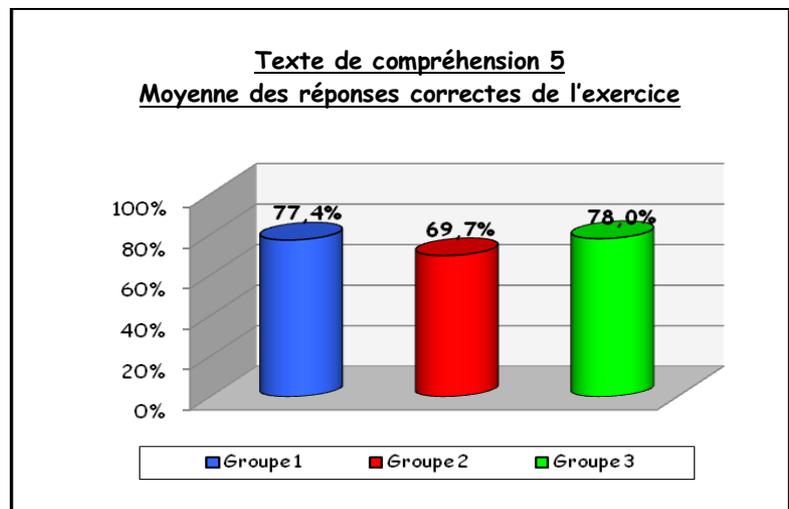
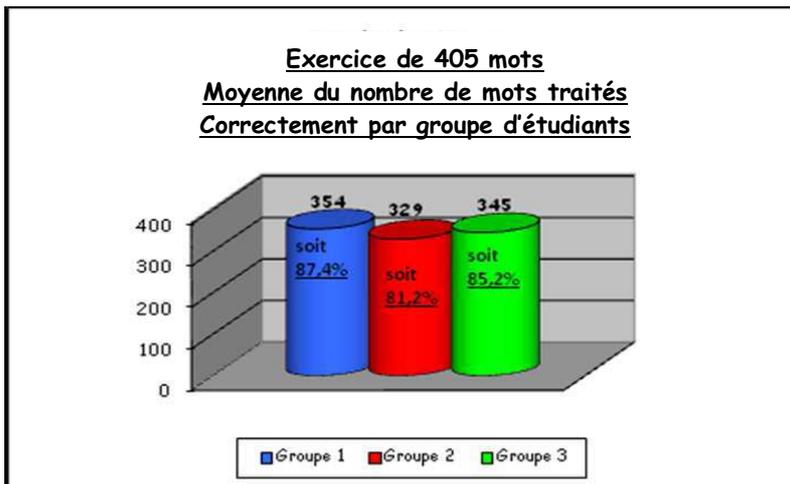


Commentaire

La question semble poser problème à la totalité des étudiants des groupes, confirmant le parallélisme entre bonnes réponses ou erreurs que nous avons observé dans tous les types d'exercices, en particulier dans les QCM. Mais l'écart est important par rapport au groupe 2 dont seul 1/3 de bonnes réponses apparaît.

La question, formulée avec un verbe irrégulier au passé simple présente quelques difficultés lexicales. La réponse est à chercher dans un passage du texte composé de 3 phrases et de 94 mots qui décrivent toute une série d'incidents associés aux descriptions de la réaction des passagers et aux démarches de médiation prises par les différentes parties. Le mot qui est à trouver fait partie des mots qui peuvent être connus par des apprenants ayant une certaine expérience de la langue, mais est inconnu de ceux qui débutent. La différence lexicale entre la question et le passage désigné ainsi que le caractère compliqué de ce qui entoure la réponse, en plus de l'ignorance du mot qui répond à la question, explique le score. Ce sont souvent des réponses tirées du même passage mais portant sur un autre incident qui sont données, montrant toujours une logique correcte du raisonnement.

b. Moyenne du nombre de mots traités correctement, moyenne des réponses correctes et moyenne des notes données par l'enseignant exprimées en pourcentage de réussite



6 questions, chacune notée sur 5 points

c. Conclusions

Sur 405 mots, l'écart moyen entre les groupes est de :

- ↪ Groupe 1 : 354/405 soit 51
- ↪ Groupe 3 : 345/405 soit 60
- ↪ Groupe 2 : 329/405 soit 66

L'écart en pourcentage est de 6,2% entre le Gr.1 et le Gr.2 et de 4% entre le Gr.3 et le Gr.2.

Le plus grand nombre d'erreurs porte sur la dernière question qui a elle seule représente 60 mots (texte et question) des 405 qui constituent le texte et les questions.

Nous observons dans ce texte que les questions demandant une plus grande expérience de la lecture de documents en langue étrangère bénéficient aux groupes les plus expérimentés. Les passages longs et compliqués sont plus adéquatement traités par ces derniers que par le groupe expérimental. Dans la masse de mots à traiter pour un passage le Gr. Expérimental a moins de repères que les autres étudiants et moins d'expérience des styles, plus perceptibles à ceux dont l'habitude prosodique est plus grande. Cette remarque est justifiée par le fait que le Gr.2 se place en première position 2 fois (questions 1 et 2) et en 2^{ème} position 1 fois (question 3) qui portent respectivement sur une question de temps, de lieu et sur l'identification d'un personnage. Le rapport à l'Espace/Temps et la maîtrise linguistique de ce dernier sont mieux acquis par les primo commençants que par les autres étudiants. Le rapport au sujet (« qui ? » parle dans la phrase considérée) semble aussi être mieux acquis que par un certain nombre d'autres étudiants néo bacheliers.

Ce texte, difficile car long avec des phrases compliquées, est choisi par l'enseignant car il sait que les premières questions peuvent être traitées sans problème. Les difficultés des autres ne peuvent mettre en danger les résultats obtenus dans une perspective d'évaluation sommative. Mais l'effort accompli, souligné et réutilisé lors de la correction, permet de montrer aux apprenants comment ils peuvent eux-mêmes s'affronter aux difficultés. S'il se trouve en 3^{ème} position, le Gr.2 ne marque pas une grande différence de résultats par rapport aux autres.

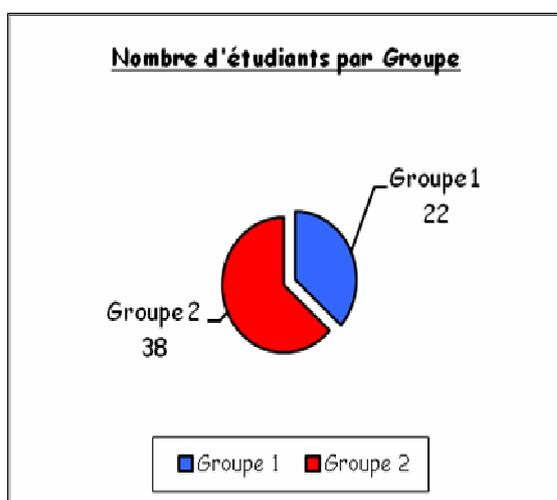
2.2.6 Texte de compréhension 6

Les groupes 1 (groupe témoin) et 2 (groupe expérimental) ont travaillé sur cet exercice de compréhension.

60 copies ont été analysées.

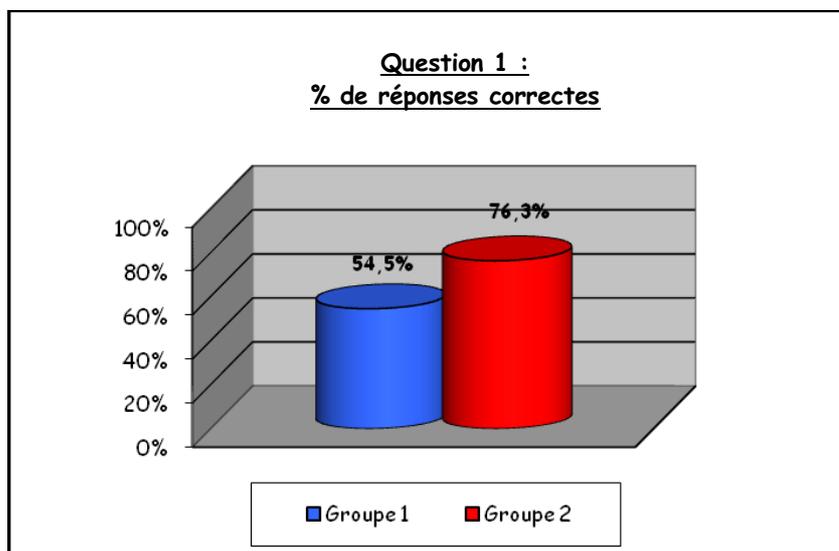
Les classes ayant traité cet exercice sont les suivantes :

Groupe	Classes	Dénomination des classes	Nombre d'étudiants	Nombre total d'étudiants par groupe	En % par groupe
1	13	Licence Eco Semestre 1 Epreuve 2	22	22	37%
2	22	Espagnol GENOMIQUE UL 1 Epreuve 2	21	38	63%
2	24	Espagnol ECEN OGC Epreuve 3	17		
Total				60	100%



a. Résultats des questions et commentaires

Question 1 Texte 6



Commentaire

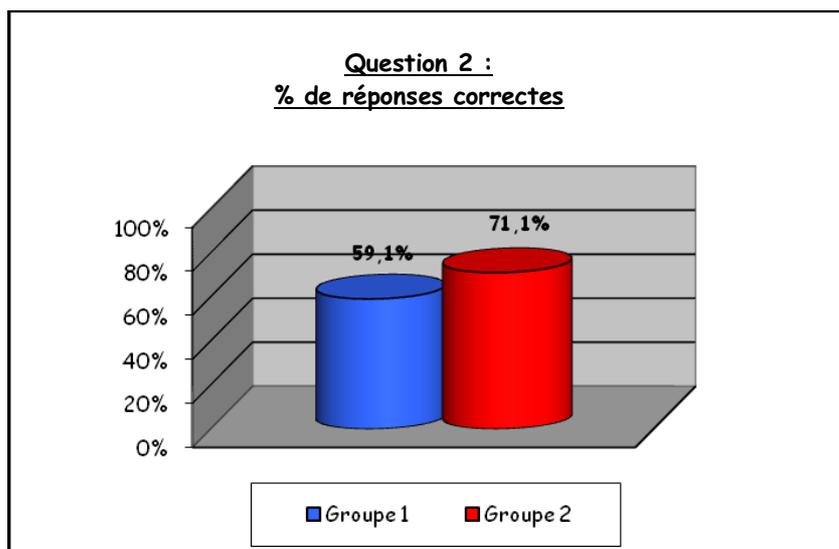
Cette 1^{ère} question a été traitée correctement par :

- ↳ Groupe 2 : 76,3%
- ↳ Groupe 1 : 54,5%.

La remarque qui suit a déjà été faite pour les textes antérieurs.

Il n'y a pas de passage du texte qui réponde formellement à la question ; il faut faire le bilan de ce qui est proposé afin de trouver logiquement ce qui n'est pas dit mais qui est une conclusion évidente. Ce mécanisme cognitif qui permet de sortir du document en LE pour pouvoir formuler la réponse en lien avec l'expérience personnelle de chacun est un mécanisme d'étudiant adulte et non de lycéen. Le groupe expérimental ayant débuté l'apprentissage de la langue à l'âge adulte fait preuve de plus d'autonomie que des étudiants du même âge ou plus âgés qui ont pris des habitudes différentes, plus dépendantes de facteurs extérieurs, à un âge plus jeune. C'est cette capacité de réaction individuelle face à un problème qui est visée par le dispositif didactique dont bénéficie le Groupe 2.

Question 2 Texte 6



Commentaire

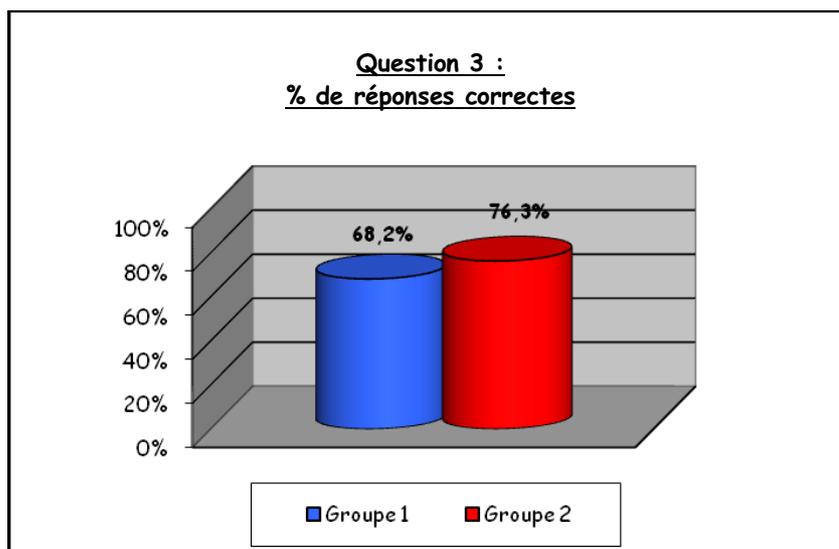
La question a été traitée correctement par :

- ↳ Groupe 2 : 71,1%
- ↳ Groupe 1 : 59,1%

La question porte sur la cause d'une différence de prix, sans autre précision. Lorsque nous lisons le texte, la ponctuation est importante. Cet aspect est enseigné aux primo commençants dans le travail sur la prosodie fait en laboratoire, en lien avec la création de sens.

Un autre aspect dont nous avons souligné l'importance dans la possibilité d'erreur dans les autres groupes (et dans les textes antérieurs) est l'importance de la négation devant le verbe ou de la proposition négative. Pour répondre à cette question il est essentiel de voir cette négation. Or nous avons déjà remarqué que l'affirmation et la négation sont traitées de manière adéquate par les primo commençants, alors qu'elle semble poser problème aux autres. Il semblerait qu'un certain type d'enseignement secondaire privilégie une formation basée sur les informations exclusivement « affirmatives », dans le sens où seules les informations utiles sont bonnes à être transmises. Cela semble favoriser une attitude plus sensible à la linéarité des discours plus qu'à une réalité conceptuelle brisée par une rétroactivité ou une négation, ou toute autre incidence, introduisant une nouvelle dimension dans la compréhension d'un document. La dimension « polémique » est absente de la culture scolaire de nombre d'étudiants. Nous pourrions dire que le discours positiviste basé sur le « bon sens » qui se pratique dans de nombreux cours de langues favorise un certain dogmatisme des apprenants qui se sentent démunis face à des discours moins lisses. Or le dispositif didactique LETRAS traite simultanément l'affirmation et la négation au départ de la rencontre (ainsi que la question et l'exclamation, limitant à 4 les formes de phrases), proposant à l'oral un travail prosodique sur les mêmes phrases exprimées affirmativement *et* négativement, interrogativement et exclamativement.

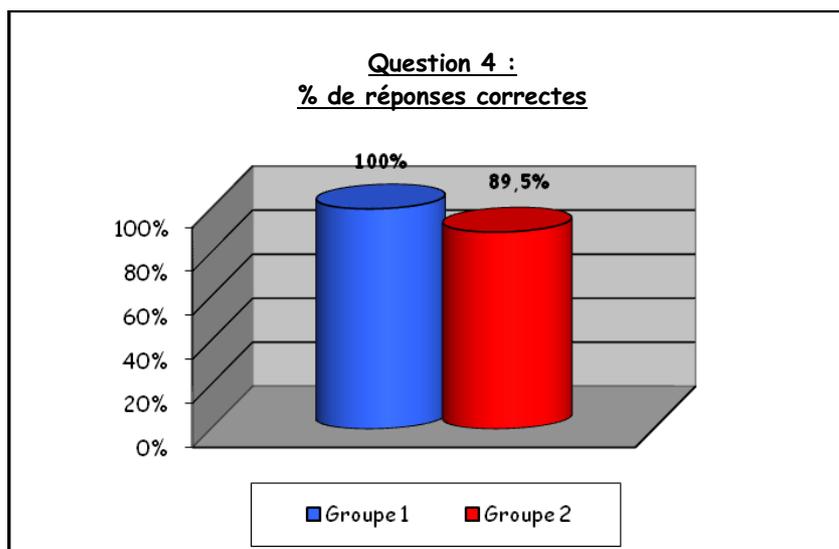
Question 3 Texte 6



Commentaire

La question porte sur un calcul à faire sur un nombre de jours à partir des informations de dates données par le texte. Il faut de l'autonomie pour répondre à cette question car il faut comprendre le texte, comprendre la question et accepter de sortir du document pour donner la réponse. Comme pour la 1^{ère} question le Groupe 2 fait preuve de plus de ressources que le Groupe 1 en acceptant de prendre le risque d'apporter ce qui n'est pas dans le texte. Mais un bon nombre des erreurs est simplement dû à un mauvais calcul des intervalles (ce qui ne relève pas de la formation en LE) !

Question 4 Texte 6

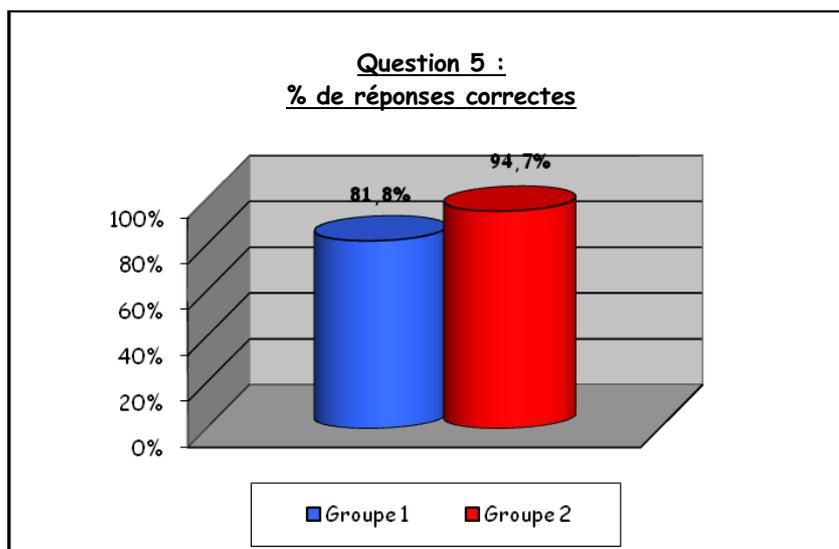


Commentaire

La question porte sur la durée d'un circuit touristique qui est donnée en toutes lettres dans le texte. Le Groupe 1 réagit parfaitement à l'information qu'il trouve dans le document et la réutilise, le Groupe 2 commet des erreurs. Quant on analyse les réponses, nombres d'étudiants primo commençants rajoutent le jour du voyage au nombre de jours de circuits proposés par le prospectus. (On pourrait peut-être poser la question à l'agence de voyage qui propose le produit et demander si les jours de transport en avion rentrent dans le concept de visite des plages et villages en 8 jours !)

D'autre part on pourrait formuler une hypothèse : les 3 questions précédentes ayant demandé un raisonnement extérieur au texte ou un calcul pour y répondre, ne pourrait-on se demander si la logique qui mène les primo commençants à répondre correctement aux 3 premières n'est pas celle qu'ils continuent à avoir pour la 4^{ème} ? Et, inversement, pour les étudiants ayant pratiqué la langue et habitués à faire une confiance exclusive au texte, n'est-il pas logique que, la réponse se trouvant dans ce dernier, leur performance soit meilleure ?

Question 5 Texte 6



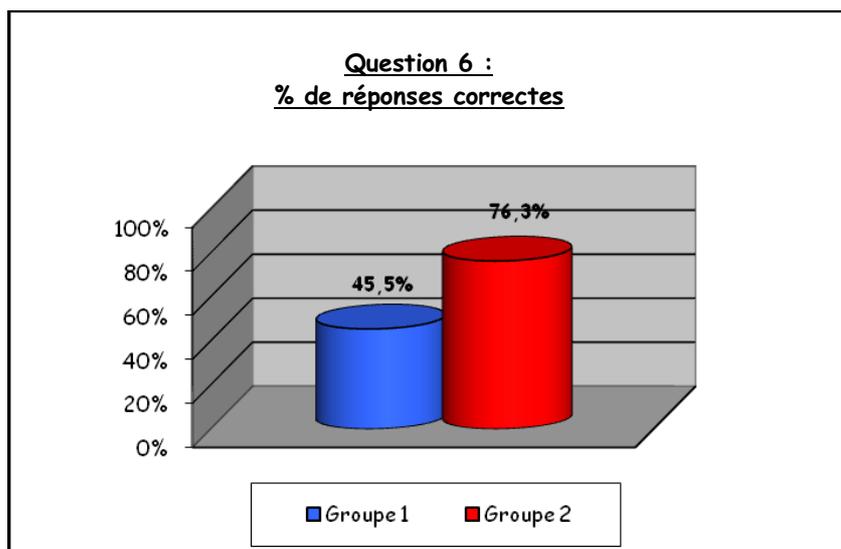
Commentaire

La 5ème question a été traitée correctement par :

- ↳ Groupe 2 : 94,7%
- ↳ Groupe 1 : 81,8%.

La question porte sur un lieu. On demande l'adresse où les réservations peuvent être prises. La question peut prêter à confusion pour des apprenants privilégiant le lexique car le mot *dirección* côtoie le mot *circuito* et peut aiguiller sur un problème d'itinéraire de voyage. C'est la compréhension des marqueurs de la question « ¿en qué ? » associée à la forme verbale qui s'adresse au lecteur qui permet de cibler le passage du texte permettant de répondre sans aucune difficulté. Il faut une attitude mentale qui autorise le lecteur à se sentir le sujet de sa compréhension en se sentant impliqué par ce qu'il lit. L'enseignement traditionnel habitue généralement à faire trouver toutes les réponses dans les textes. Le Gr. 2 montre qu'il peut égaler et dépasser les étudiants des autres groupes quand le résultat dépend d'une attitude stratégique.

Question 6 Texte 6



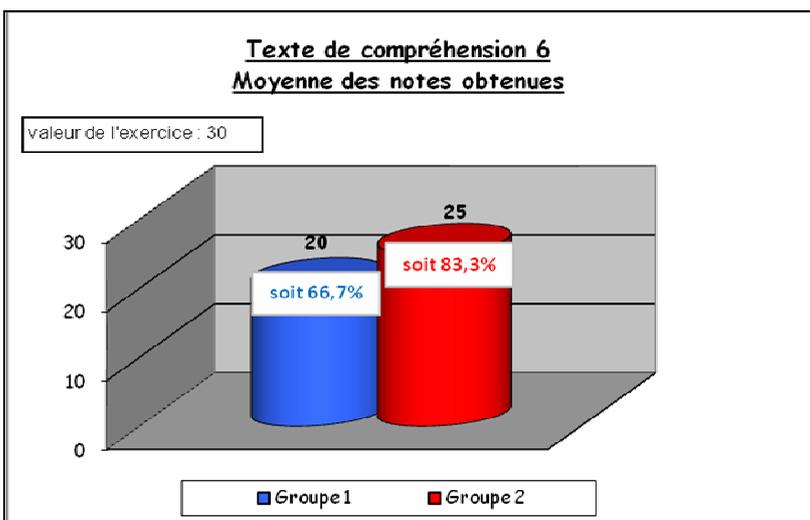
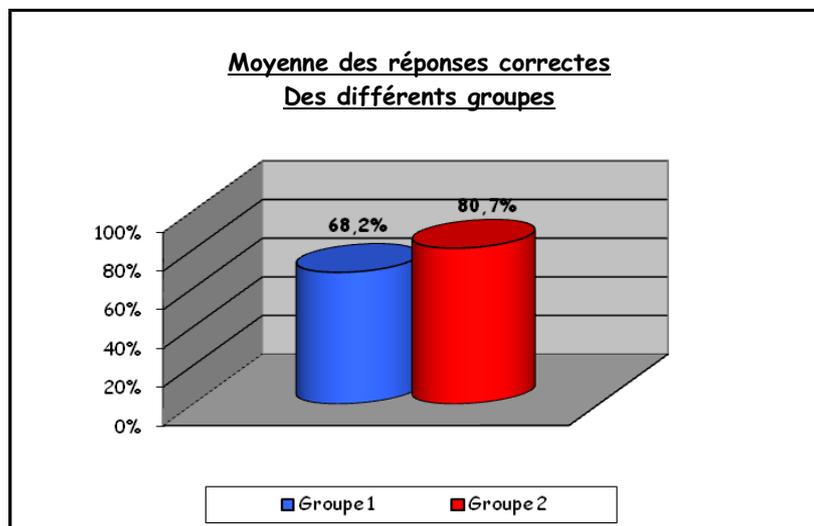
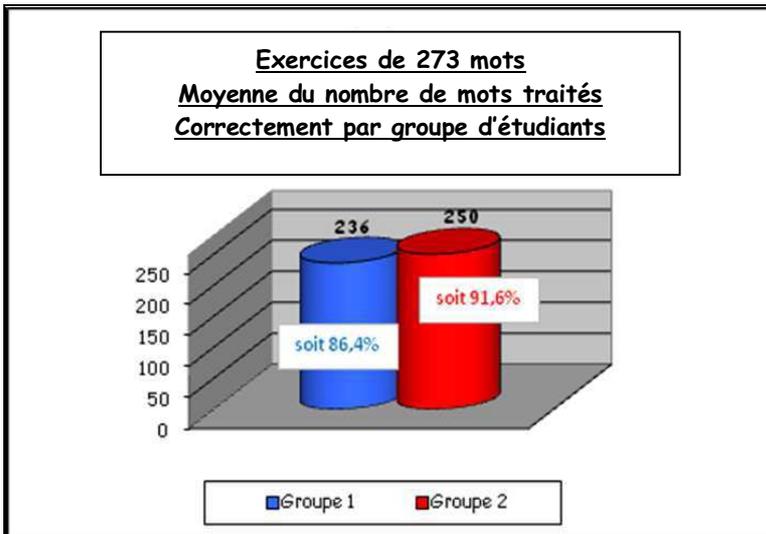
Commentaire

L'analyse de cette question est intéressante car elle confirme l'hypothèse émise sur la capacité d'autonomie du Groupe 2 par rapport au Groupe 1.

L'enseignant qui choisit le texte sait que le mot qui constitue la réponse à la question, *tertulia*, est inconnu des apprenants, quels qu'ils soient s'ils ne connaissent pas la culture espagnole. Ce mot se réfère à une réalité sociale typique, aussi authentique que la *corrida*, mais tout aussi inconnue dans nos contrées que celle-ci y est célèbre.

Répondre à la question c'est faire confiance à sa capacité d'analyse logique de la phrase et accepter d'utiliser un élément inconnu pour formuler la réponse. Cela suppose une activité cognitive associée à une subjectivité autonome. L'écart entre les 2 groupes est significatif de la différence de capacité d'analyse et de prise de risque. Cette question est sans doute la plus caractéristique de la tendance observée.

b. Moyenne du nombre de mots traités correctement, moyenne des réponses correctes et moyenne des notes données par l'enseignant exprimées en pourcentage de réussite



6 questions, chacune notée sur 5 points

b. Conclusions

6 questions sont posées sur le texte ; 5 sont correctement traitées en majorité par le Groupe 2 (Expérimental) sauf une (celle pour laquelle le texte fournit une réponse en toutes lettres).

Le Groupe 2 de primo commençants obtient de meilleurs résultats que le Groupe 1 pour la totalité de l'exercice, avec un faible écart pour la totalité du texte.

Le Groupe 2 traite 250 sur 273 (écart de 23) ; le Groupe 1 traite 236 sur 273 (écart de 33).

Ce faible écart se traduit par un écart beaucoup plus important pour les moyennes des réponses et celle des notes. Les remarques faites précédemment s'appliquent aussi ici.

L'analyse des résultats de ce texte de compréhension met en évidence des traits déjà soulignés. La comparaison entre le Groupe 1 et le Groupe 2 montre que le Groupe de primo commençants fait preuve d'une capacité de liberté de traitement du document plus grande que celle du Groupe témoin qui semble être plus proche de la lettre du texte et paraît se laisser bloquer par les inconnues lexicales (la question comportant le mot *tertulias* a été signalée comme particulièrement significative en ce sens).

La capacité d'autonomie semble plus présente pour le Groupe 2 : cela est dû, comme nous l'avons déjà souligné,

- ↳ au fait que l'apprentissage commence à un âge plus mature puisqu'il se fait à l'âge adulte et donc bénéficie de l'expérience générale de l'apprenant qui a déjà une histoire dans d'autres langues et dont la langue maternelle, le français, est parente dans ce cas avec la LE;
- ↳ au fait que l'approche qui est favorisée par L.E.T.R.A.S., basée sur une vision anthropologique qui unit expérience du monde, langage, pensée et langue, fournit des outils pour construire un nouveau positionnement d'apprentissage de la L.E., et donc une autre capacité de réponse aux problèmes posés. La capacité de réponse est d'ailleurs due à la personne qui traite le problème, L.E.T.R.A.S. n'étant que l'adjuvant qui favorise l'emploi de l'expérience personnelle dans le traitement d'un problème posé par un apprentissage de langue vivante dans un cadre institutionnel.

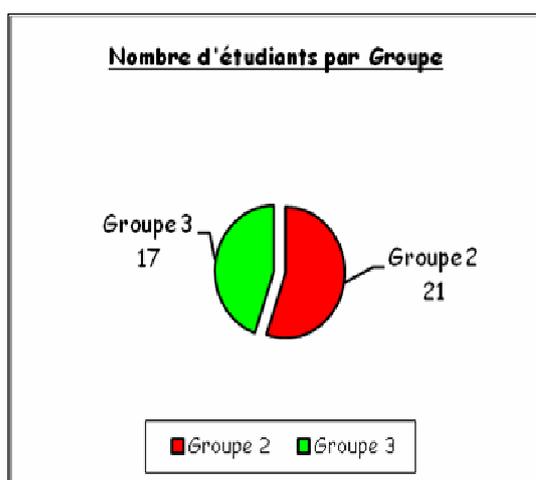
2.2.7 Texte de compréhension 7

Les groupes 2 et 3 ont travaillé sur cet exercice de compréhension.

38 copies ont été analysées.

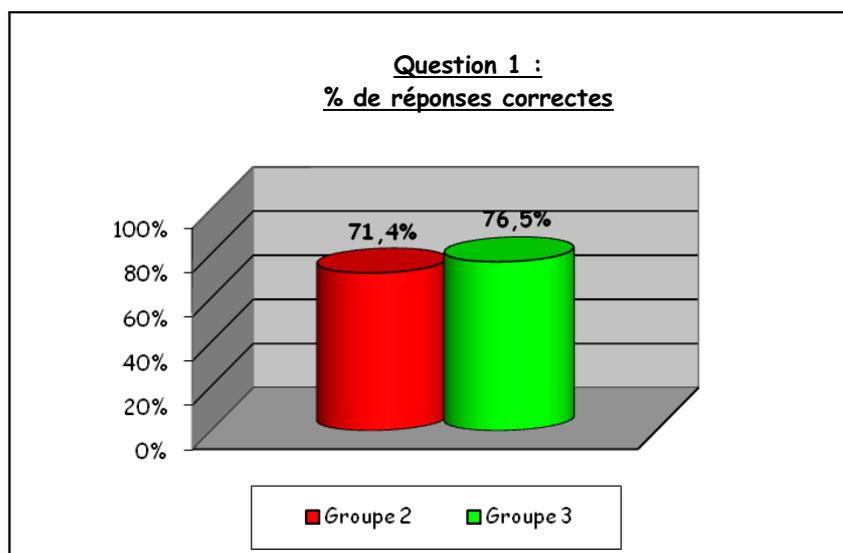
Les classes ayant traité cet exercice sont les suivantes :

Groupe	Classes	Dénomination des classes	Nombre d'étudiants	Nombre total d'étudiants par groupe	En % par groupe
2	20	Espagnol GEN PRO Epreuve 2	21	21	45%
3	28	Espagnol DEUST GNM 1, Epreuve 2	17	17	55%
Total				38	100%



a. Résultats des questions et commentaires

Question 1 texte 7



Commentaire

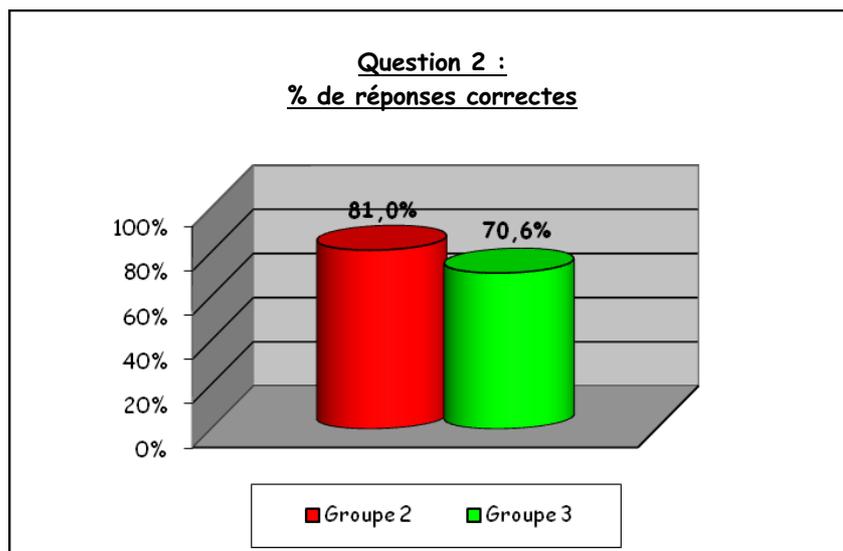
Nous rappelons que la classe intégrée ici au Gr.3 (DEUST GNM 1) est celle d'étudiants primo commençants ayant débuté leur formation 4 mois auparavant: ils totalisent environ 80 heures de formation pour ce DS. La classe intégrée ici au Gr.2 a 27 heures de formation.

La question est liée aux deux phrases du début du texte dont une partie du vocabulaire peut être inconnu des étudiants en général. Pour traiter la question, la 1^{ère} phrase du texte de 17 mots est utile : elle propose une syntaxe compliquée et une formulation idiomatique difficile à traiter. Cependant la question permet de répondre à partir de la culture générale de l'apprenant. Justifier la réponse demande par la suite un travail plus difficile de choix du passage dont nous disons qu'il présente des difficultés réelles.

Nous pouvons dire à nouveau que dans le cas d'une syntaxe compliquée l'expérience des apprenants qui ont une formation plus longue fait la différence, même si cette dernière n'est pas très grande (5,1% de différence). Dans le Groupe 2, 6 étudiants sur 21 n'ont pas correctement répondu à la question ; dans le Groupe 3, 4 ne l'ont pas fait.

Nous pouvons aussi constater que la réponse pouvant être formulée par rapport à la culture personnelle, les étudiants n'ont pas hésité à formuler une réponse en dépit de la difficulté que présente le passage qui permet de la traiter. Nous l'interprétons à nouveau comme une preuve d'autonomie car il y a plus d'erreurs dans les résultats observés dans des classes de néo bacheliers pour ce texte.

Question 2 Texte 7



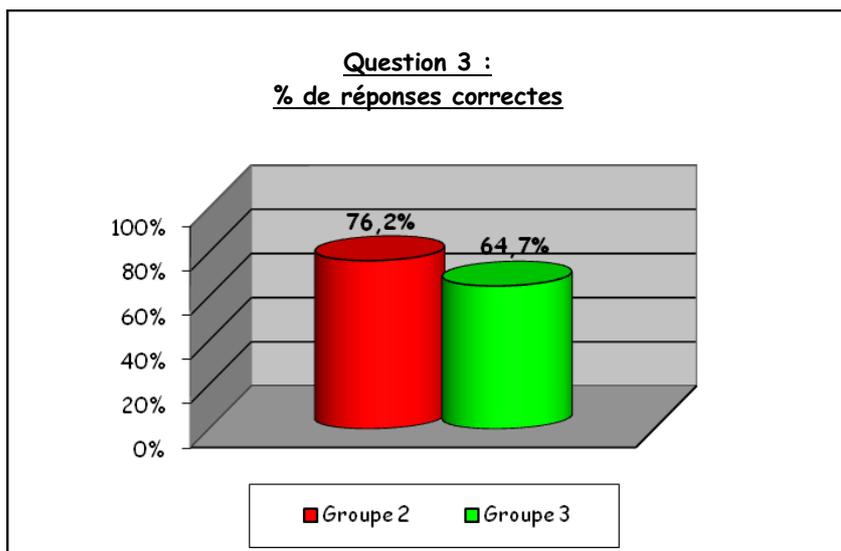
Commentaire

Cette question porte sur un passage du texte où les adverbes de temps (passé, présent, avenir) sont nombreux et proposent une chronologie utile au traitement de la question. Une description en liste des produits associés au bronzage propose toutes les possibilités associées à la circonstance. La question porte sur un élément inexistant dans el texte, contraire à la réalité que chacun de nous a de l'expérience du bronzage. Il faut faire le bilan du texte, comprendre la valeur négative de la proposition affirmative formulée par la question et traiter négativement le texte.

Comme dans les textes précédents présentant cette opposition affirmation/négation entre texte et question (ou deux affirmations contraires), nous avons observé que les primo commençants semblent avoir plus de moyens que les autres pour faire preuve de la souplesse indispensable. Or ici la formation est la même. Nous pensons que la formation scientifique des étudiants de la filière Génomique Protéomique est favorable à plus de rigueur pour les marqueurs morphosyntaxiques que les étudiants de la filière Guides Nature Multilingues. Or cette qualité est indispensable dans le traitement de cette question.

L'expérience des groupes, par ailleurs, confirme la meilleure aptitude des étudiants formés à la précision scientifique pour la morphosyntaxe que les étudiants en Sciences Humaines.

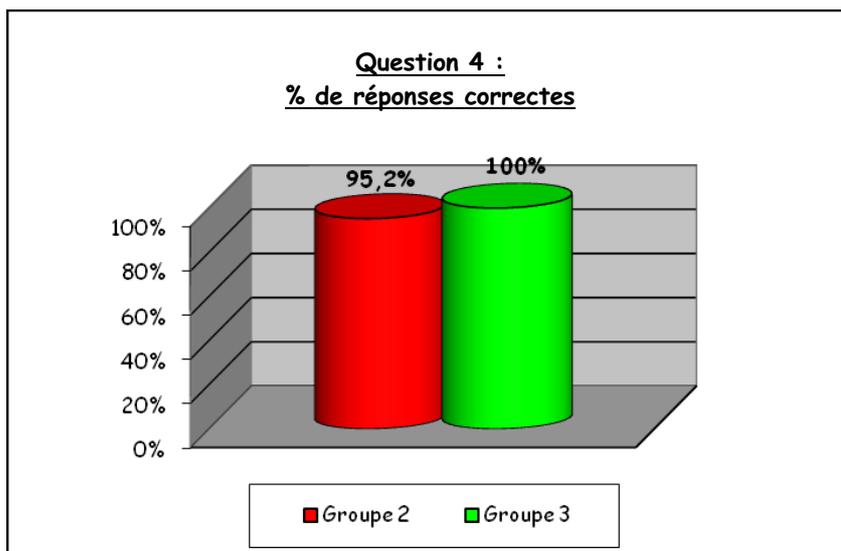
Question 3 Texte 7



Commentaire

L'écart se creuse entre les 2 groupes pour cette question qui présente la même difficulté que la précédente : formulation négative dans le texte s'opposant à la formulation positive et restrictive de la question. Elle porte aussi, comme la première, sur la culture sociale générale de l'apprenant. Il est à remarquer que le Groupe 2 obtient un meilleur résultat alors qu'il y a un paradoxe de formulation ou une contradiction entre le texte et la question. Mais il faut souligner que les étudiants sont souvent plus matures dans la formation ici considérée et classés dans le Gr.2 que ceux classés dans le Gr.3.

Question 4 Texte 7

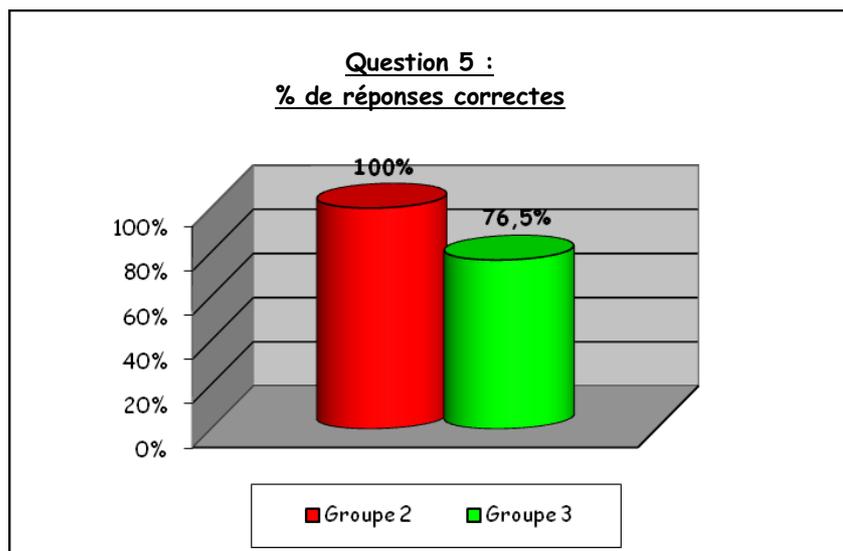


Commentaire

La question, formulée de manière négative, porte sur un passage du texte dont le caractère négatif est contenu dans les concepts signifiés par les mots : ces derniers ne sont pas tous connus des apprenants primo commençants à travers le travail de la classe. La phrase est compliquée, construite de manière idiomatique avec des expressions idiomatiques. L'avantage est à la connaissance lexicale.

Comme dans les textes précédents présentant des phrases plus compliquées avec un vocabulaire moins courant, les étudiants ayant la formation la plus longue, donc une plus grande expérience de la lecture de la langue et de l'expression orale, obtiennent le meilleur résultat. L'écart est cependant moindre dans ce sens que dans le sens inverse dans la question précédente.

Question 5 Texte 7

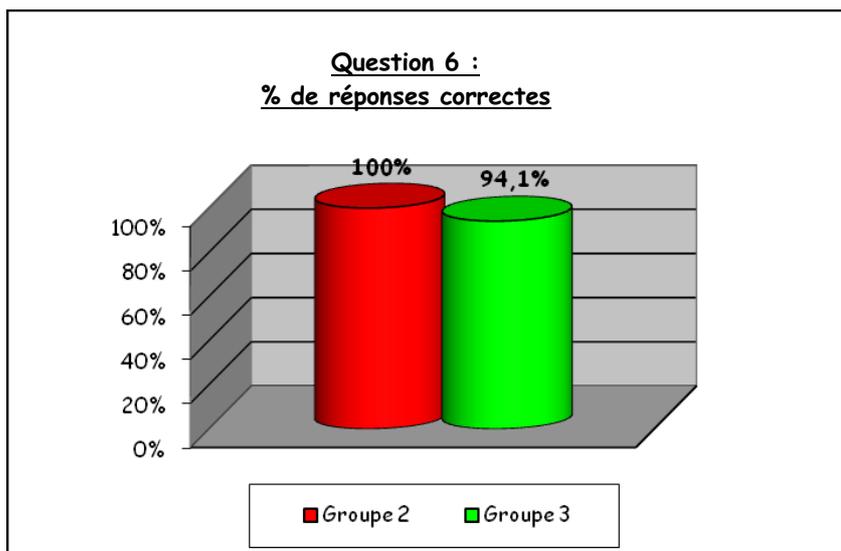


Commentaire

L'écart entre les deux groupes est ici plus marqué (23,5%) au bénéfice du Groupe 2 de primo commençants. Encore une fois la question est une affirmation restrictive alors que le passage du texte est une phrase qui commence par une négation. Cette dernière ôte le caractère restrictif du verbe qui la suit qui est lui-même complété par un complément exprimant un caractère positif. Le style est alambiqué et une partie du vocabulaire inconnu, mais la compréhension correcte du rôle de la préposition *a* (associé au mouvement dans l'espace en accusatif) permet de construire une hypothèse de sens qui rend cohérente la lecture du texte et de la question.

Le Groupe 2 semble être capable de cette stratégie basée sur la valeur des marqueurs syntaxiques et morphosyntaxiques, alors que le Groupe 3 semble bloquer sur la valeur signifiante de ces éléments. Le dispositif L.E.T.R.A.S. insiste particulièrement sur l'intentionnalité spatiale des prépositions dans une représentation concrète des directions des mouvements des corps dans l'espace. Nous pouvons formuler l'hypothèse que cette information a joué à plein dans cette question puisque aucune erreur n'a été commise par les étudiants les plus précis dans leur démarche. Les étudiants ayant bénéficié de la formation la plus longue font preuve de moins de précision. La différence des filières est un argument pour justifier la différence.

Question 6 Texte 7



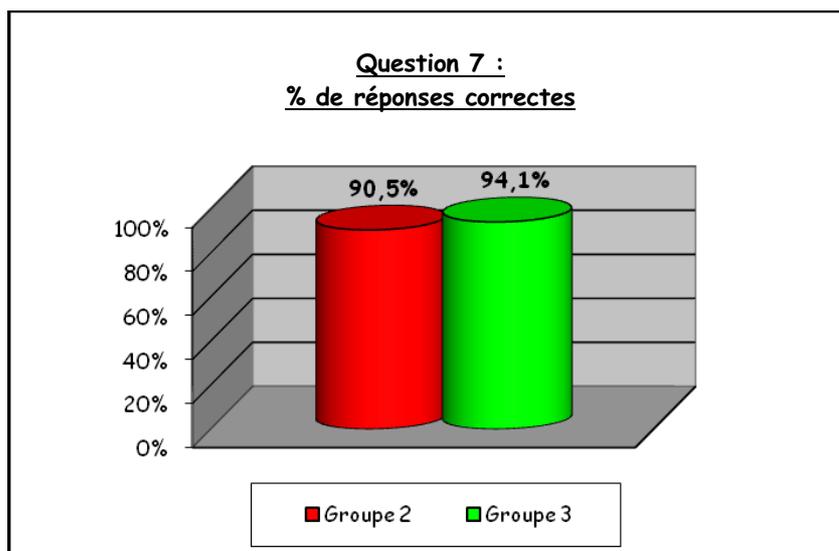
Commentaire

La question est encore formulée de manière paradoxale puisque une formulation affirmative débouche sur un concept négatif. Il faut répondre négativement à cette question en faisant appel à la culture générale. La relation avec le passage du texte qui aide à la réponse est aussi une opposition car il est formulé de manière négative. Outre cela, la question est construite sur la forme impersonnelle alors que le texte formule la négation du verbe accordé à la 3^{ème} personne du pluriel. Cette 3^{ème} personne désigne les personnages dont il est question quelques lignes auparavant. L'apprenant doit faire le lien entre lui et ce qui lui est proposé en faisant la différence linguistique dans le texte entre des sujets désignés et la forme impersonnelle de la question.

Cela demande à nouveau une capacité de recul et de liberté par rapport au texte qui peut être interprétée comme capacité de mise en parallèle des expériences et connaissances personnelles avec les informations données par le document.

Les 2 groupes en font preuve dans cette question, avec un léger avantage pour les scientifiques.

Question 7 Texte 7



Commentaire

La dernière question du texte échappe à la lettre du texte : pour y répondre il faut faire l'interprétation du barbarisme entre guillemets qui qualifie notre société et dont la racine renvoie à un mot familier aux apprenants qui ont plus d'expérience de la langue³⁷³. Le texte ne traite pas de cette question mais l'incidence que représente le qualificatif devient le sujet de la question.

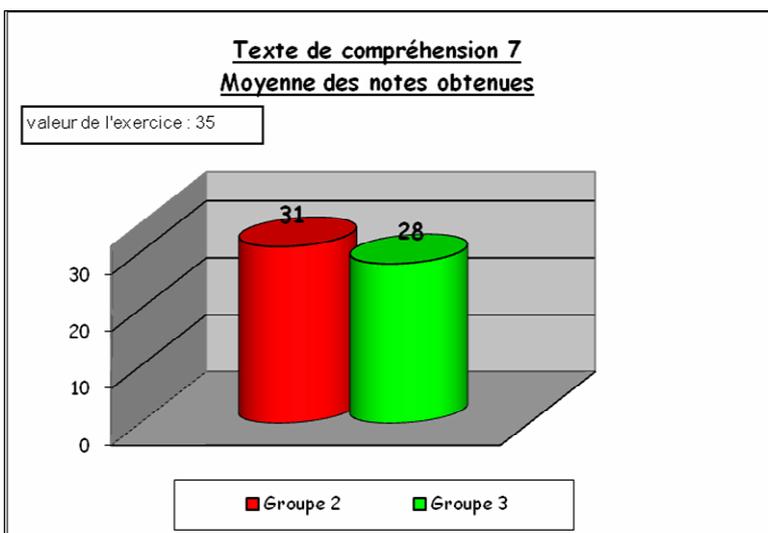
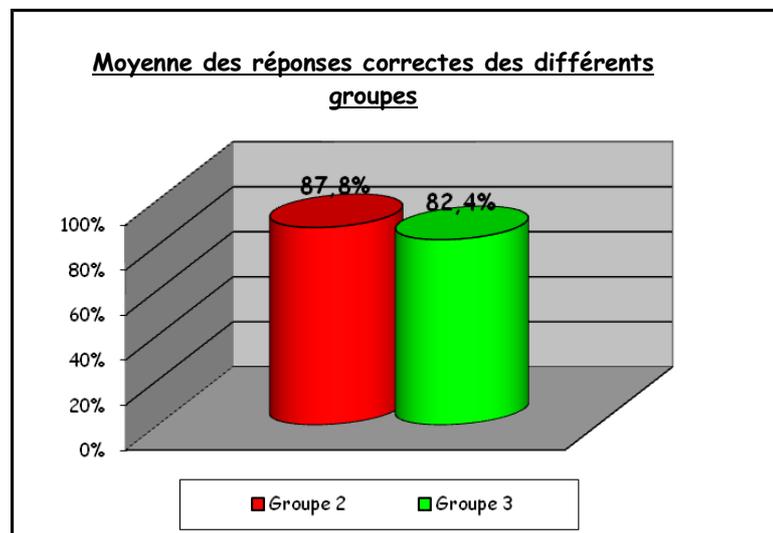
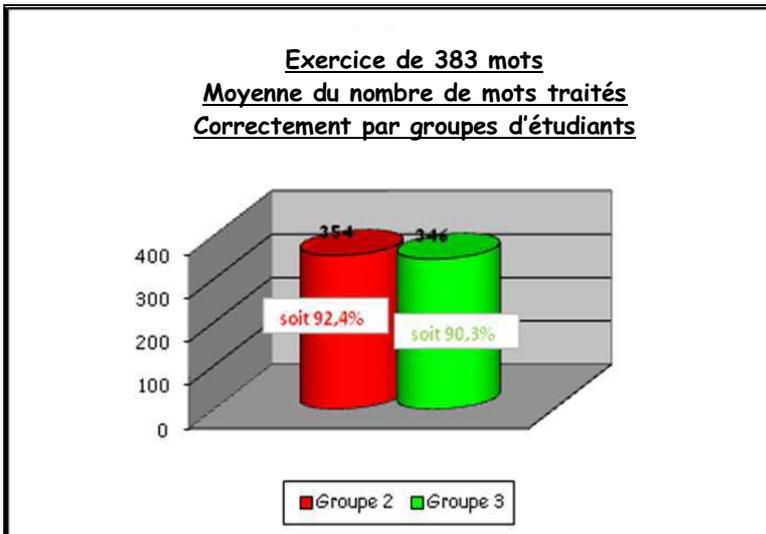
C'est une opération cognitive de traitement de l'information dans le but d'en tirer les conséquences qui permet de traiter la question à condition d'avoir bien compris la valeur du barbarisme.

La performance des deux groupes est bonne. L'écart entre les groupes (3,6%) à la faveur du Groupe 3 semble confirmer que le vocabulaire joue un rôle efficace dans les groupes ayant reçu une formation plus longue alors que la méconnaissance de ce dernier peut pénaliser le Groupe 2. Mais les apprenants de ce groupe sont plus souples en revanche dans l'observation des mécanismes morphosyntaxiques et plus affirmés dans leur stratégie. Nous pouvons faire l'hypothèse que cette capacité peut devenir, à plus long terme, plus productive : l'autonomie précédant la connaissance lexicale laisserait présager que son acquisition sera plus rapide car articulée dans un contexte mieux maîtrisé dès le début de l'apprentissage³⁷⁴.

³⁷³ La différence de voyelle entre le qualificatif *joven* (bien connu de tous les apprenants) et le substantif *juventud* (moins connu au début de la formation) peut ici jouer un rôle.

³⁷⁴ C'est ce que démontre le travail de O. Alban qui observe la diminution des erreurs au fur et à mesure de l'avancée de l'enseignement/apprentissage des primo commençants alors que les erreurs de code restent stables sur ce même temps dans les travaux des étudiants issus d'une formation traditionnelle.

b. Moyenne du nombre de mots traités correctement, moyenne des réponses correctes et moyenne des notes données par l'enseignant exprimées en pourcentage de réussite



7 questions, chacune notée sur 5 points

c. Conclusions

Le Groupe 2 a traité 354 mots³⁷⁵ sur 383 (l'écart est de 29) et est mieux placé sur 4 questions ; le Groupe 3 a traité 346 mots sur 383 (l'écart est de 37) et est mieux placé sur 3 questions. La différence entre les deux est de 8 mots, ce qui fait 92,4% pour le groupe de primo commençants et 90,3% pour le Groupe 3 qui est aussi un groupe de primo commençants mais avec un temps de formation plus long. L'écart des résultats entre les groupes est légèrement favorable au Gr.2 puisque :

↳ lorsque le Groupe 2 obtient de meilleurs résultats les écarts sont :

- question 2 : 9,4%
- question 3 : 11,5%
- question 5 : 23,5%
- question 6 : 5,9%

↳ lorsque le Groupe 3 obtient de meilleurs résultats les écarts sont :

- question 1 : 5,1%
- question 4 : 4,8%
- question 7 : 3,6%.

L'exercice exige de la précision et de la rigueur. Le profil des étudiants intégrés au Gr.2 ici est celui d'apprenants rompus à une grande rigueur. Les autres sont plus créatifs et versés dans des domaines plus sociaux, moins habitués à la précision. Cela se confirme dans le type d'erreurs. Les résultats des 2 groupes, quels que soient les aspects considérés, restent proches et très corrects.

Les résultats des 2 groupes, quels que soient les aspects considérés, restent proches et très corrects.

2.2.8 Texte de compréhension 8

Seul le groupe 2 a travaillé sur cet exercice de compréhension.

21 copies ont été analysées.

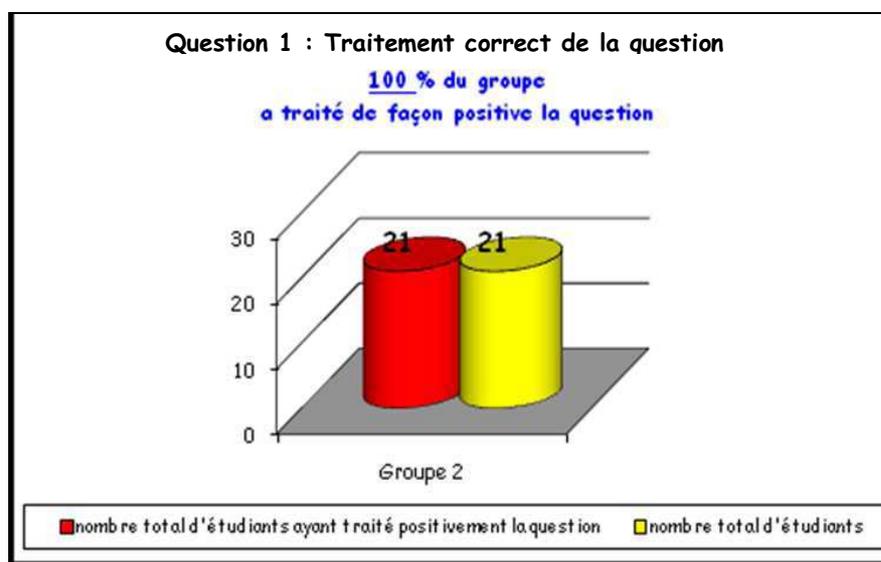
La classe ayant traité cet exercice est la suivante :

Groupe	Classes	Dénomination des classes	Nombre d'étudiants	Nombre total d'étudiants par groupe	En % par groupe
1	13	Licence Eco Semestre 1 Epreuve 2	22	22	37%
2	22	Espagnol GENOMIQUE UL 1 Epreuve 2	21	38	63%
2	24	Espagnol ECEN OGC Epreuve 3	17		
Total				60	100%

³⁷⁵ Le nombre de mots n'est qu'un moyen de mesure car nous avons montré que ce n'est pas la connaissance précise du lexique qui joue un rôle arithmétique dans la compréhension mais les opérations cognitives complexes qui les traitent dans le contexte du discours qui permet de faire la différence de traitement des documents.

a. Résultats des questions et commentaires

Question 1 Texte 8

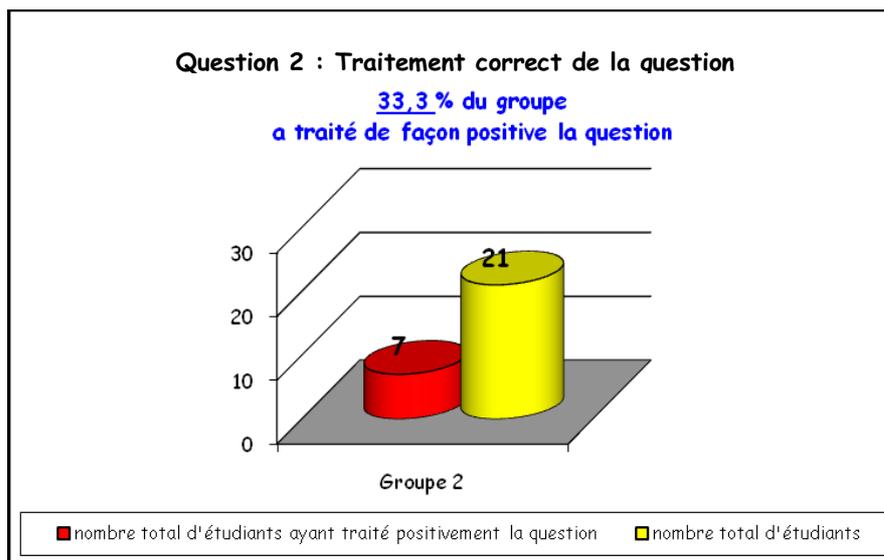


Commentaire

La question porte sur l'identification du donneur d'ordre : le repérage n'est pas compliqué puisque le sujet de la question est aussi le sujet de la proposition servant de légende à l'annonce.

L'utilisation de l'espace visuel joue ici à plein et, postérieurement, lors de la correction du travail, s'avère formateur dans la démarche d'apprentissage de l'observation et l'utilisation de tous les signes présentés par un document.

Question 2 Texte 8



Commentaire

La 2^{ème} question a été traitée correctement par 33,3% du groupe. Elle demande une date. Elle pose problème car elle porte sur une information qui est associée à un autre sujet (publication au Bulletin officiel) que celui de l'appel d'offre lui-même. Le vocabulaire administratif fait ici obstacle et il a été possible de vérifier qu'un mot central de la question était inconnu des 2/3 des apprenants. C'est une double ignorance du vocabulaire du texte et de la question qui semble être à l'origine de ce mauvais score. La réponse erronée a porté sur la seule date explicite dans le texte.

(Seule la question 6 du texte n°5 propose un score plus bas pour le Groupe 2 ,33,0%, dans une fourchette entre 58,8% et 54% pour les Groupes 1 et 3 respectivement.

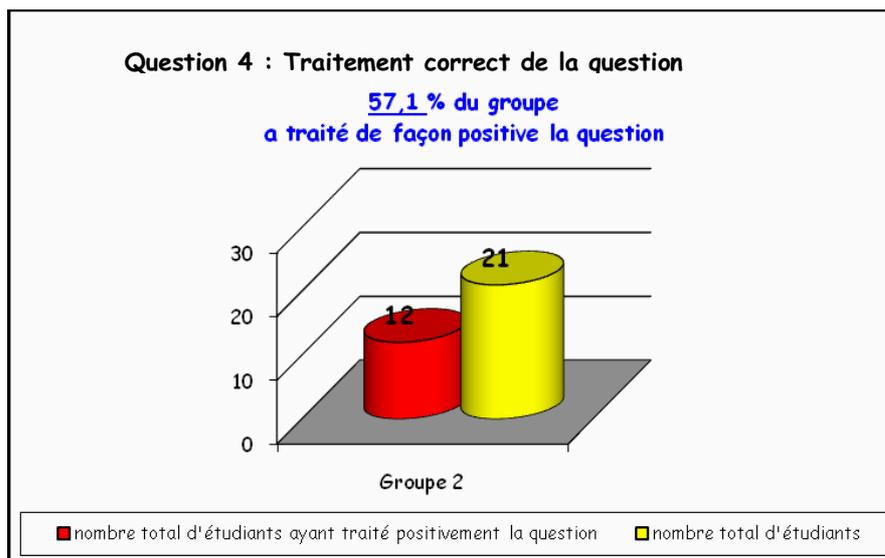
Le Groupe 1 dans le texte n°3 question 3 a un résultat de 26,8%.

Nous observons que l'écart le plus grand pour la question n°5 du texte n°6 est de 25,8% entre le Groupe 2 et le Groupe 1.

Nous observons que l'écart le plus grand entre le Groupe 2 et le Groupe 3 dans le texte n°7 question 5 est de 23,5%, à la faveur du Groupe 2.

Quels que soient les résultats les écarts les plus significatifs sont comparables.)

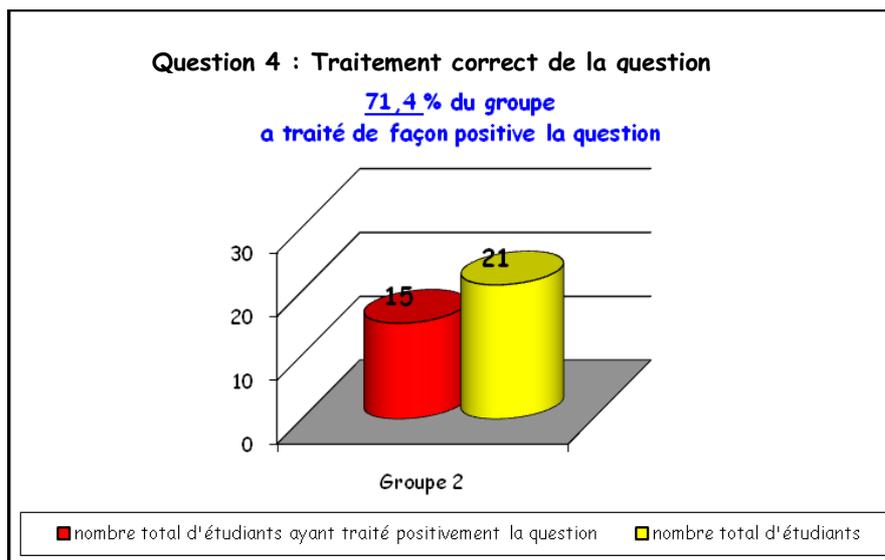
Question 3 Texte 8



Commentaire

La 3^{ème} question a été traitée correctement par 57,1% du groupe. Elle porte sur le but de l'appel d'offre. La traiter suppose donner un sens correct à la présentation visuelle de l'encart. La réponse est constituée par une proposition présentée comme un titre mais en lettres normales : elle serait le complément d'objet de la proposition précédente si elles étaient reliées par un verbe. Le mot parent *programa* aide au repérage. Mais le mot *presupuesto* de la ligne suivante en caractères gras peut favoriser la confusion car il n'est pas connu des primo commençants. La difficulté lexicale est ici doublée par une présentation visuelle non significative. Seule l'analyse de l'économie générale du document peut aider au choix, ce qu'un peu plus de la moitié de la classe arrive à faire.

Question 4 Texte 8



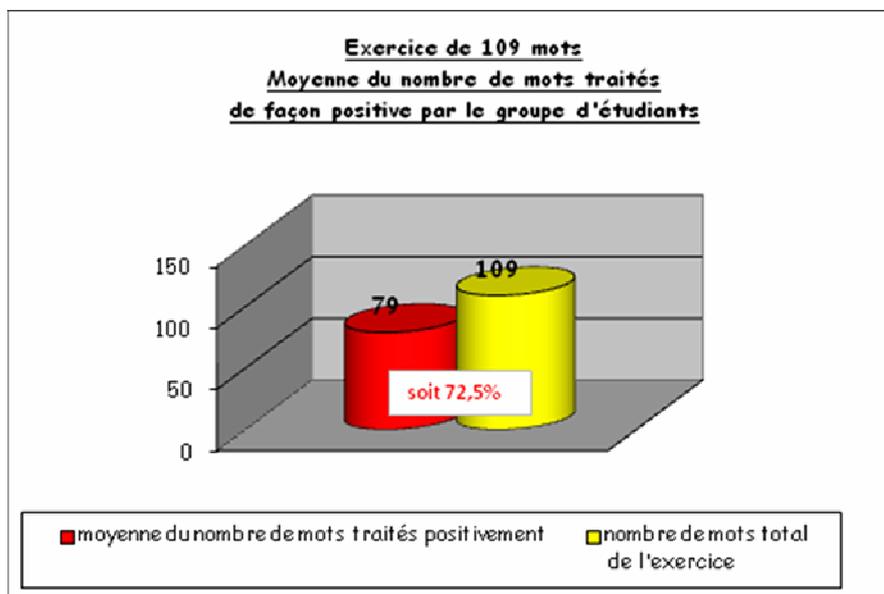
Commentaire

La quatrième question a été traitée correctement par 71,4% du groupe. Elle porte sur le lieu dans lequel les propositions répondant à l'appel d'offre doivent être faites. Elle n'est pas simple à traiter car l'information n'est pas donnée ; le texte demande de se reporter à la publication officielle de la demande qui contient l'information, inconnue pour le lecteur de l'annonce.

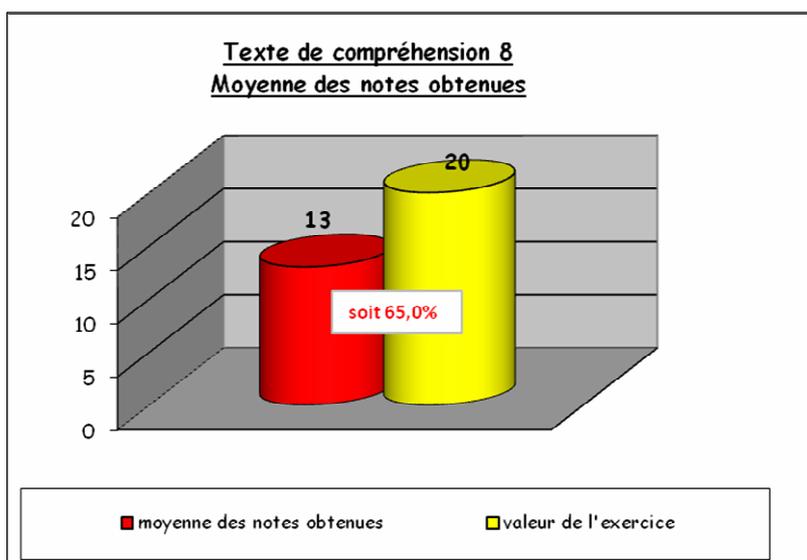
Le mot *lugar*, (dont nous disions pour le texte n°2, question n°3, qu'il est mémorisé tardivement par les apprenants plus habitués à ce que l'on pose les questions sur les lieux au moyen de *¿dónde?*, ce qui se confirme dans tous les textes) est présent à la fois dans le texte et dans la question facilitant le repérage du passage à traiter pour répondre. C'est sans doute le fait que le mot soit le même dans le texte et la question qui explique le meilleur score à cette question qu'aux autres (ainsi que par rapport aux autres textes) dans ce document court mais difficile.

b. Moyenne du nombre de mots traités correctement, moyenne des réponses correctes et moyenne des notes données par l'enseignant exprimées en pourcentage de réussite

En moyenne, 65,5% des étudiants ont traité correctement l'exercice.



4 questions, chacune notée sur 5 points



c. Conclusions

Ce texte composé de 109 mots et de 6 nombres se présente visuellement comme un encart dans le journal et est un appel d'offre. Il fait l'objet de 4 questions qui traitent la presque totalité de la matière du texte. Le style des lettres et leur taille, ainsi que la place visuelle des mots, jouent un rôle important dans la compréhension du document. Le lexique, spécialisé, est inconnu en grande partie pour des étudiants primo commençants. La présence des majuscules dans les titres complique la différenciation entre noms propres et noms communs.

79 mots ont été traités en moyenne sur un total de 109 mots, ce qui représente 72,5% du texte. Ce texte, qui est le plus court de ceux présentés dans ce travail, est aussi celui qui obtient le pourcentage le plus bas de traitement. Le style télégraphique qui oblige à restituer les éléments syntaxiques manquants ainsi que l'alternance de typographie sont un obstacle réel pour son traitement.

La différence entre le nombre moyen de mots traités correctement et la moyenne des notes obtenues est le résultat du ratio que nous avons indiqué plus haut. Le texte est court, composé d'un nombre de phrases auquel correspond relativement le nombre des questions. Une question qui n'est pas correctement traitée par la moyenne des étudiants et qui concerne un passage de texte court creuse l'écart entre la quantité de texte traité et la note donnée par l'enseignant.

Pourquoi choisir un document comme celui-ci, dont on connaît la difficulté par rapport aux étudiants qui devront le traiter ?

C'est dans la perspective de la correction et du rôle que joue celle-ci dans la progression de la situation didactique en LE qu'il est choisi. Elle permet de montrer comment élargir l'interprétation d'un document à partir de sa présentation. Les résultats d'évaluation sommative des apprenants ne sont pas mis en danger par ce choix car il est toujours associé dans les DS à d'autres textes.

Les étudiants primo commençants de cette classe, habitués à la précision de leur formation en biochimie, obtiennent des résultats qui sont dans la moyenne de ceux que l'on peut observer empiriquement sur ce texte pour d'autres étudiants non commençants.

2.2.9 Texte de compréhension 9

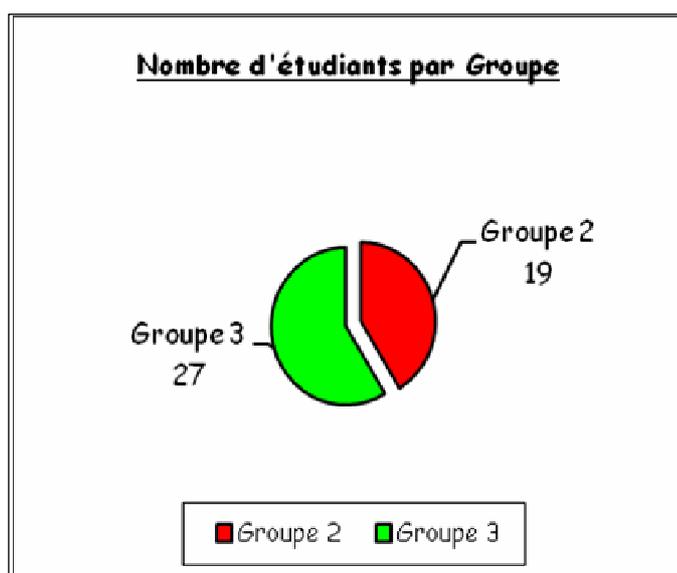
Les groupes 2 et 3 ont travaillé sur cet exercice de compréhension.

47 copies ont été analysées.

Les classes ayant traité cet exercice sont les suivantes :

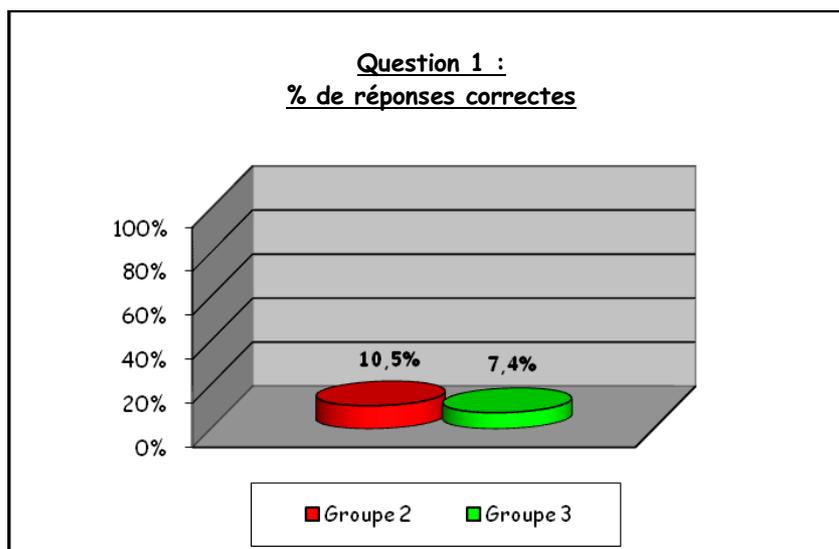
Groupe	Classes	Dénomination des classes	Nombre d'étudiants	Nombre total d'étudiants par groupe	En % par groupe
2	31	Espagnol GNM 1ère année, Epreuve 1	19	19	60%
3	30	QEPI UL2 Epreuve 2	28	28	40%
Total				47	100%

La comparaison de ces deux classes est intéressante car les GNM et les QEPI ont le même temps de face à face à l'USTL (plus ou moins 40 heures). Les premiers (GNM) sont à la fin de leur cycle de primo commençants, les seconds (QEPI) sont en 2^{ème} année. Les étudiants des QEPI sont issus de groupes d'étudiants primo commençants (24h en 1^{ère} année + 16h en 2^{ème} année) de l'année précédente et des étudiants ayant eu un cursus normal de la discipline. Il s'agit pour les uns de leur 1^{er} DS, pour les autres du second.



a. Résultats des questions et commentaires

Question 1 Texte 9



Commentaire

Groupe 2 : 10,5%

Groupe 3 : 07,4%

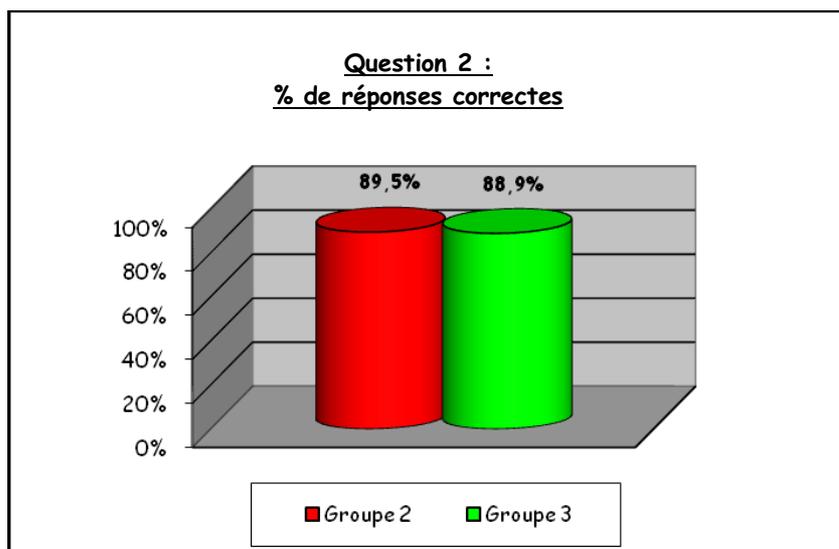
Ce sont les moins bons résultats obtenus pour une question sur tous les textes de compréhension recueillis. Le parallélisme de la tendance des résultats est confirmé. L'écart entre les 2 groupes est faible tout en restant favorable au Groupe Expérimental.

Cette 1^{ère} question est en relation avec la 1^{ère} phrase du texte : cette dernière est formulée de manière affirmative avec un comparatif de supériorité. La question, elle, est formulée de manière affirmative, aussi mais avec l'adverbe de manière *apenas* qui apporte une nuance amplement restrictive à la même affirmation sans la nier, mais en opposition au superlatif du texte. Il faut répondre que la proposition est fausse.

Après vérification (le caractère parent du mot avec le mot français « à peine » n'est sans doute perceptible que pour ceux qui le connaissent déjà) le mot est inconnu de la majorité des apprenants. La position du mot devant le verbe mène à l'interpréter comme une nuance positive dans la proposition affirmative, du fait qu'aucun caractère négatif n'y est observé. La question est donc interprétée comme étant égale à la phrase du texte.

Très peu d'étudiants répondent correctement à la question et ce sont les primo commençants qui réagissent le mieux. Peut-être la suppression du mot dans la compréhension de la phrase à valider montre-t-elle le parallélisme entre le texte et la question. Ou peut-être le hasard est-il à l'origine de ces quelques bonnes réponses.

Question 2 Texte 9

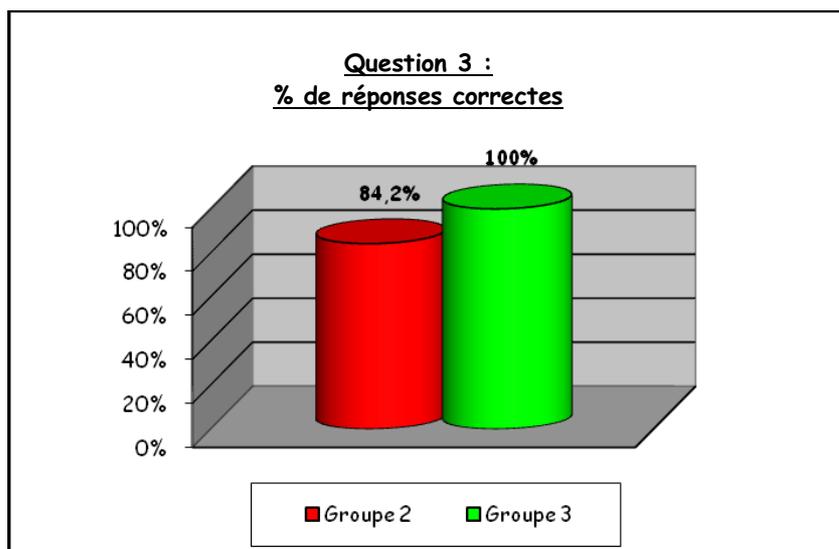


Commentaire

Le parallélisme de tendance se vérifie à nouveau. L'écart là aussi est faible quoique dans un contexte plus positif et toujours légèrement favorable au groupe de primo commençants.

L'affirmation qui constitue la question est compréhensible. Elle concerne la dernière phrase du texte. Les mots de la question sont présents dans les mots du texte facilitant le repérage par identité lexicale. Les différences syntaxiques sont pourtant importantes et les phrases antérieures au passage concerné assez compliquées pour brouiller les pistes. Les résultats sont assez semblables et tout à fait dans la moyenne des résultats généralement obtenus sur d'autres textes.

Question 3 Texte 9

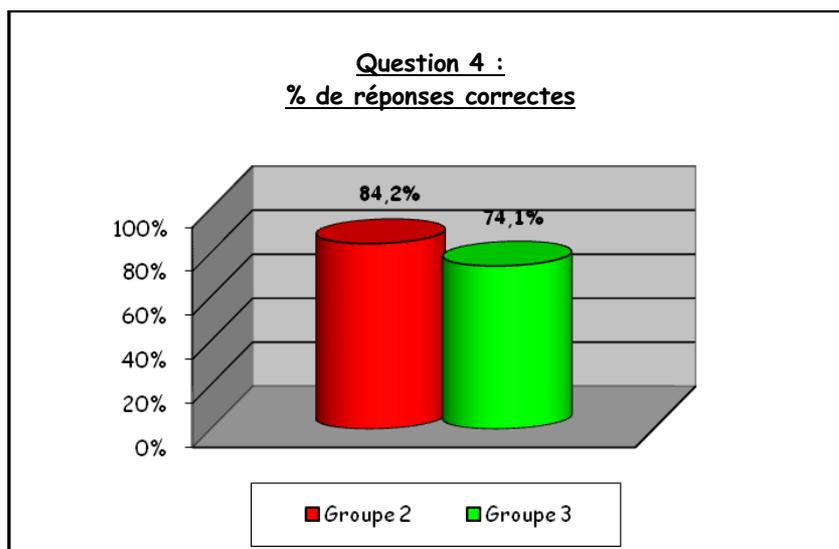


Commentaire

Le Groupe 3 ne fait aucune erreur sur la question alors que le Groupe 2 reste dans la moyenne habituelle des résultats. Après vérification, nombre d'étudiants n'ont pas voulu répondre « vrai » à une question portant sur un caractère quantitatif alors que le texte souligne à cet égard un caractère qualitatif. La culture générale peut aussi aider à répondre à la question mais l'argument apporté par les apprenants est recevable.

Ce qui semble se confirmer c'est que les étudiants les plus sensibles exclusivement à la lettre du texte ne commettent pas d'erreurs lorsque les questions reprennent clairement les informations des textes (nous avons eu le même cas de figure précédemment entre le Gr.1 et le Gr.2, à l'avantage du 1^{er}). Les étudiants habitués à plus de stratégie peuvent trouver l'évidence trop simple et vont chercher au-delà. Il y a une tendance à ce que l'on pourrait appeler une hypercorrection du traitement de l'information.

Question 4 Texte 9

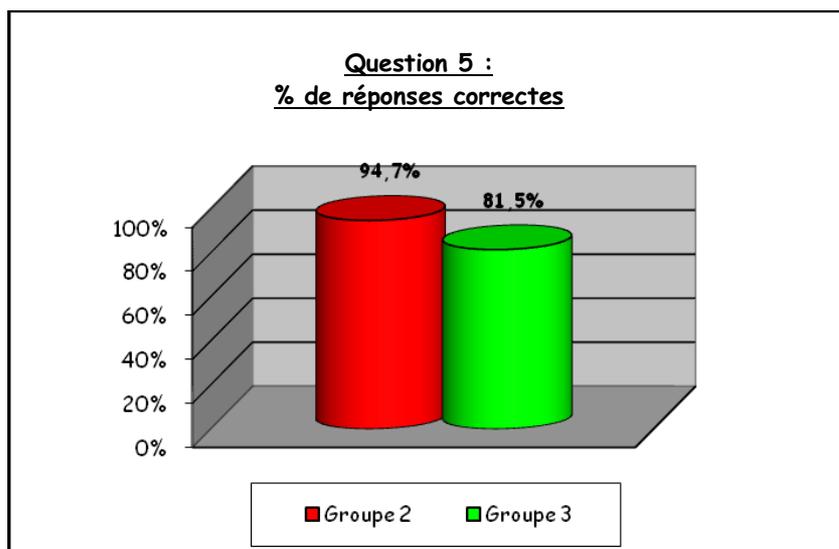


Commentaire

Cette question porte aussi sur la composition chimique du produit dont parle le texte. Ce qui est intéressant c'est que nombreux sont les étudiants qui ignorent ce que sont les *hidratos de carbono*. Mais cet élément est absent de la liste des éléments constitutifs du *queso* donnés par le texte, donc il est logique de déclarer la proposition en réponse fausse par rapport à l'absence du composant. L'analyse du texte permet tout de même, au terme du bilan, de traiter le problème. Cela demande une attitude stratégique.

Si les étudiants sont à égalité dans l'ignorance du sens du mot *queso*, les primo commençants marquent leur différence en faisant preuve à nouveau de plus de souplesse dans le traitement de la question (écart de 10,1%). La stratégie employée en classe pour tous les documents sociaux traités est appliquée. Les étudiants du Groupe Mixte semblent, pour une partie d'entre eux, être plus sensibles à la connaissance ou l'ignorance lexicale, ainsi que nous l'avons observé dans le Gr.1.

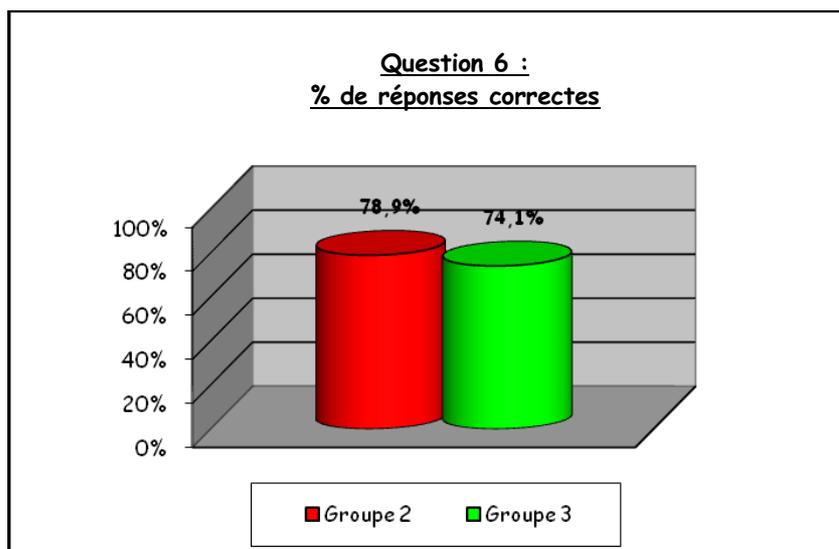
Question 5 Texte 9



Commentaire

Les résultats sont dans la moyenne mais l'écart est de 13,2% en faveur du Groupe 2. La question est construite sur un comparatif de supériorité qui demande à ce que les statistiques inscrites dans les phrases du texte soient comparées. La capacité d'observation acquise en classe permet aux étudiants commençants de procéder à ce calcul et d'en donner le résultat. Les erreurs peuvent provenir d'une confusion avec un autre nombre présent dans le texte. La capacité de raisonnement et d'autonomie par rapport au document est à nouveau confirmée dans le Groupe 2.

Question 6 Texte 9



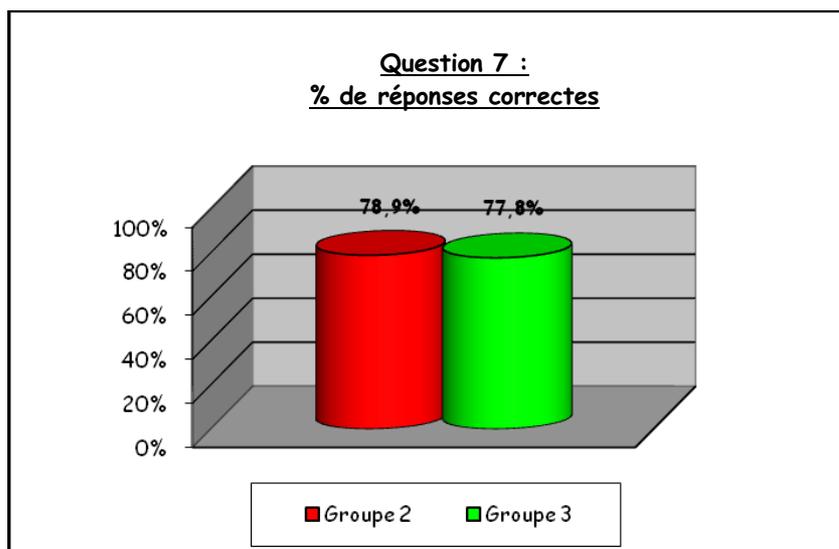
Commentaire

L'affirmation qu'il faut confirmer ou infirmer est en lien avec celle de la question 5. Si l'on a répondu négativement à la 5 il faut répondre négativement à celle-ci.

La moitié des mots constituant la phrase ne sont pas connus. Il faut relire la dernière phrase, qui a déjà permis de répondre à la question 2, pour trouver le même matériau lexical. La phrase est construite sur une conjonctive adversative qu'il faut pouvoir isoler. Le choix de la réponse n'est pas aisé.

Le résultat est moins bon que pour la question précédente, mais la logique du classement est respectée, confirmant ainsi la solidité du Groupe 2.

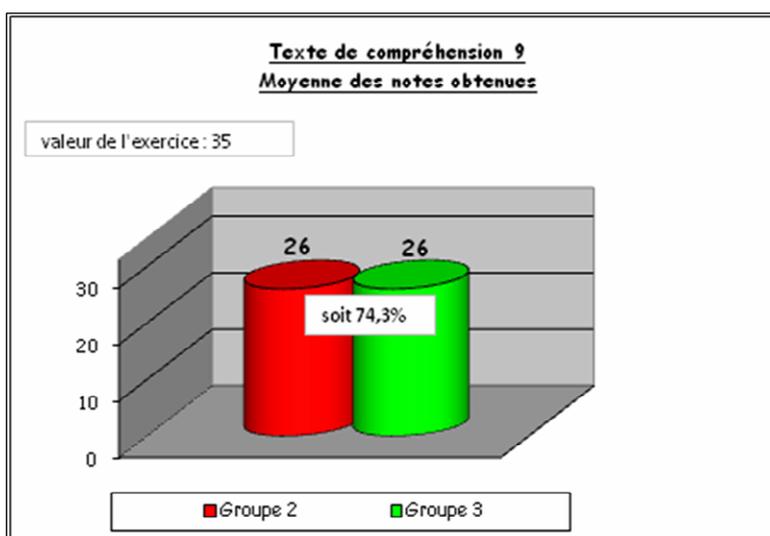
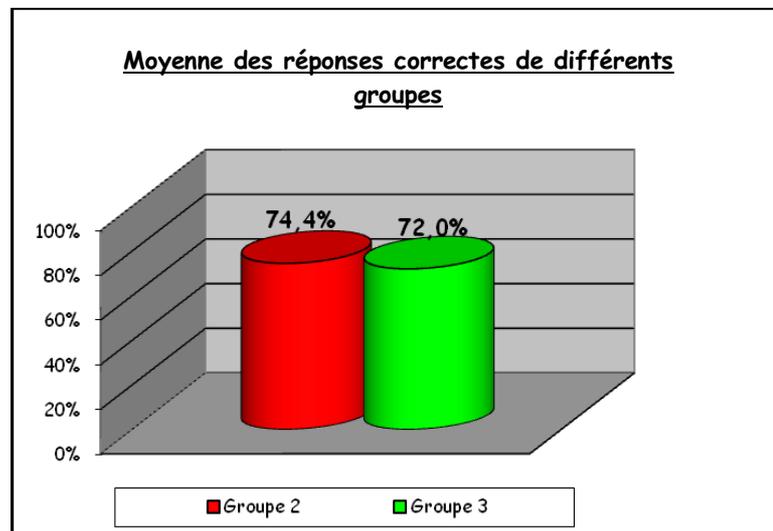
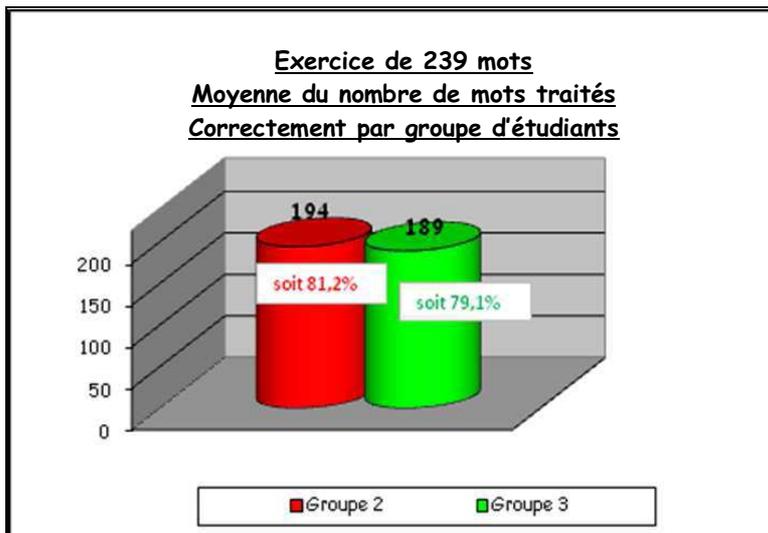
Question 7 Texte 9



Commentaire

La dernière question se réfère au texte mais relève aussi de la culture générale de l'étudiant. Le matériau linguistique de la question propose 2 mots que l'on retrouve dans le texte, chacun dans une proposition différente et constituant des sens différents. Il faut pouvoir faire la synthèse de ces propositions qui constituent une phrase compliquée pour pouvoir traiter la question. Les résultats sont presque identiques pour les 2 groupes, avec un petit avantage pour le groupe de primo commençants.

b. Moyenne du nombre de mots traités correctement, moyenne des réponses correctes et moyenne des notes données par l'enseignant exprimées en pourcentage de réussite.



7 questions, chacune notée sur 5 points

c. Conclusions

Ce texte, constitué de 239 mots dont 7 questions, a été traité par les Groupe 2 et 3. Le Groupe 2 totalise 194 mots traités en moyenne sur 239 (soit un écart de 45 mots), ce qui représente 81,2% du texte ; le Groupe 3 totalise 189/239 (soit un écart de 50 mots), soit 79,1% du texte. La comparaison est légèrement favorable au groupe de primo commençants.

Nous devons souligner que les apprenants ne connaissent pas nécessairement le mot *queso*, central dans le texte. Ils doivent répondre sans comprendre de quoi il s'agit à moins qu'ils aient procédé à des recoupements qui permettent de faire une hypothèse du sens du mot.

Nous observons pour ce texte une complète cohérence des résultats, les scores présentant des écarts semblables dans toutes les questions :

- ↳ le mauvais résultat à la 1^{ère} question est général (écart de 3,1%)
- ↳ les questions 2, 6 et 7 présentent des résultats très proches (écarts respectifs de : 0,6%, 4,8% et 1,1%)
- ↳ les questions 4 et 5 présentent un écart de 10,1% et de 13,2%.

La seule question pour laquelle le score du groupe 3 est meilleur est la n°3 dans laquelle l'identité établie entre le quantitatif et le qualitatif favorise le traitement. C'est la question la plus évidente à traiter. Mais l'erreur que font les étudiants primo commençants ne nous semble pas être une vraie erreur³⁷⁶, (l'écart est de 15,8% avec le Groupe 3, ce qui porte sur les moyennes de notes par la suite).

La totalité de l'exercice, en dehors de la question 3, révèle le parallélisme des résultats et la solidité du Groupe 2. Il y a une cohérence importante dans ce parallélisme qui peut prouver, selon nous, la réalité des bases acquises par les primo commençants.

Il est intéressant d'observer que le léger avantage des primo commençants à toutes les questions sauf à la 3 ne suffit pas à différencier la moyenne finale des notes attribuées aux copies. Il nous semble cependant que d'un point de vue qualitatif il doit être pris en compte dans notre analyse pour montrer qu'une formation intensive et suivie donne des résultats qui nous semblent plus efficaces que ceux obtenus à la suite de formations plus longues mais présentant moins de cohésion. Les DEUST GNM sont ici plus efficaces que les QEPI qui sont en général des étudiants plus précis car ayant un autre parcours universitaire. La durée d'un cours de GNM est de 3 heures, comme tous les cours pour primo commençants, ce qui permet de construire des cohérences didactiques qui favorisent les cohésions cognitives. Les QEPI en 2^{ème} année (les primo commençants ont 3 heures de cours) ont des cours de 2 heures. Le travail n'est pas le même.

³⁷⁶ Nous avons suivi la correction donnée par les annales mais nous avons aussi accepté les arguments des étudiants, même si cela n'a pas changé la note donnée à l'exercice.

(Ce même groupe de GNM, classé en Gr. Mixte après 80 heures de formation) est celui qui a été comparé aux étudiants de Génomique Protéomique dont nous avons souligné la capacité de rigueur associée aux méthodologies et concepts de leur filière.)

2.2.10 Texte de compréhension 10

Seul le groupe 2 a travaillé sur cet exercice de compréhension.

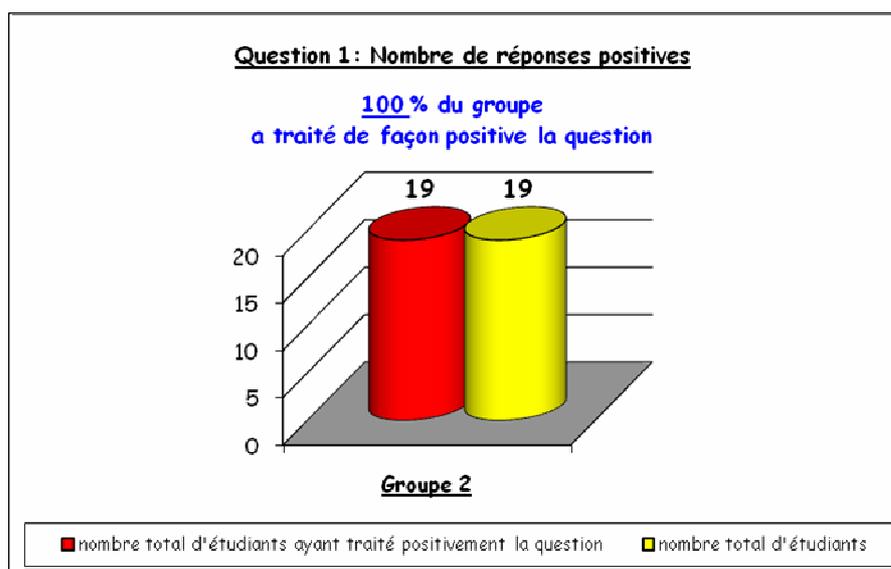
19 copies ont été analysées.

La classe ayant traité cet exercice est la suivante :

Groupe	Classes	Dénomination des classes	Nombre d'étudiants
2	31	Espagnol GNM 1ère année, Epreuve 1	19

a. Résultats des questions et commentaires

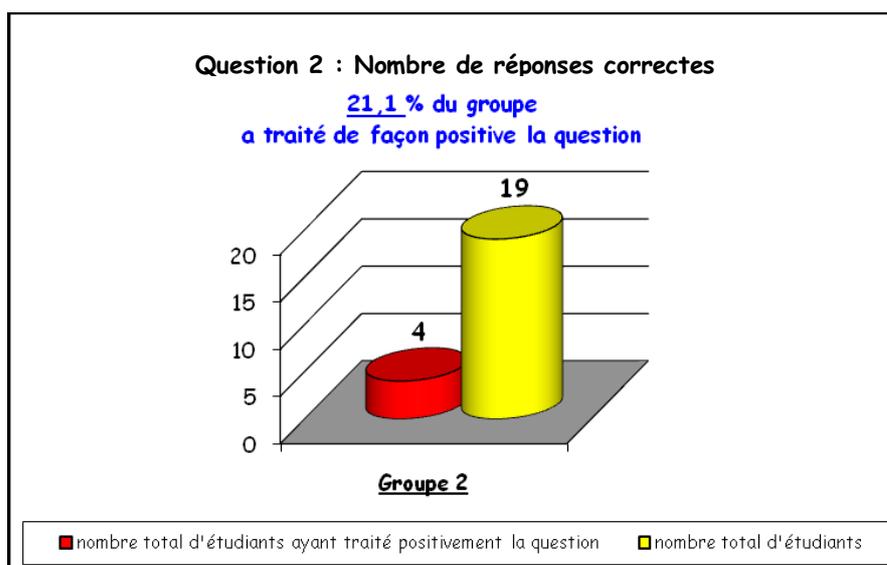
Question 1 Texte 10



Commentaire

Cette question porte sur un lieu, l'adresse de l'établissement. Le mot *lugar* qui pose généralement problème est employé mais il est accompagné du complément de nom « *de Madrid* » suivi du verbe de situation dans l'espace *estar*. Ce verbe dont le concept est travaillé en opposition à *ser* dès le premier travail collectif en classe permet de ne pas commettre d'erreur. Le Gr. 2 réagit bien et semble avoir acquis le sens du verbe. Le même mot *lugar*, non accompagné du verbe *estar*, n'est en général pas compris.

Question 2 Texte 1

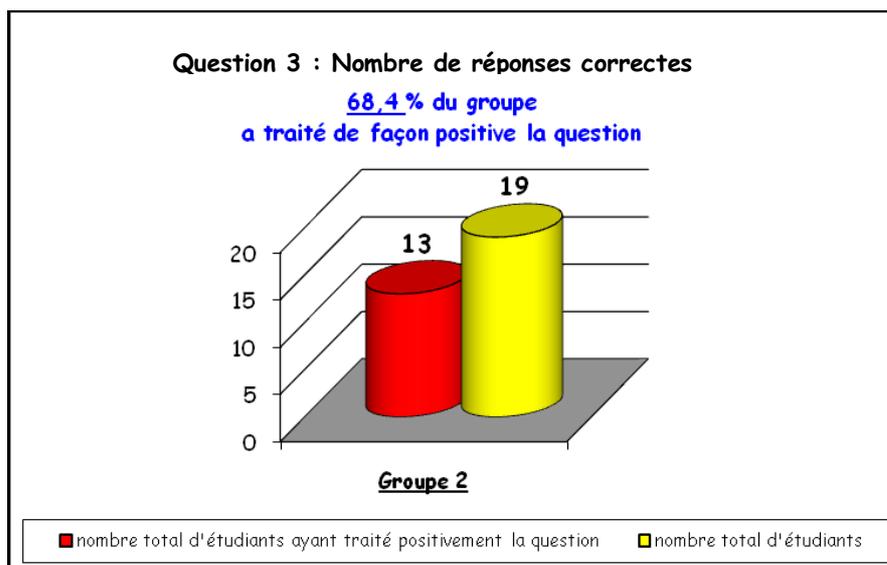


Commentaire

C'est une question liée au lexique. Ce mauvais résultat n'a rien de surprenant et l'enseignant qui choisit le texte s'y attend. La question est faite autour du mot « *carne* » qui, même s'il est compris par parenté avec le français et resitué dans son contexte, ne permet en aucun cas de repérer dans la carte du restaurant les mots « *chuletas de cordero lechal* », élément du menu qu'il faut choisir pour répondre à la question. (Les étudiants ayant répondu correctement ont eu un raisonnement cohérent par rapport au contexte considéré : ils déclarent avoir choisi le dernier élément de la liste avant les desserts (« *leche frita* » qu'ils ne comprennent pas mais qu'ils associent à « *tarta de manzana* » par la conjonction).

Outre cela, la syntaxe permet d'associer d'autres plats dont les noms sont incompréhensibles à celui de « *salmón fresco* » : car ils sont séparés et assemblés dans une même catégorie par une virgule. Seul « *chuletas de cordero lechal* », qui termine la phrase, est précédé de la conjonction de coordination, donnant ainsi un signal prosodique pouvant signifier une différence de la nature des objets cités en fin de série. A ces aspects ils ont ajouté la connaissance culturelle des repas en occident dans lesquels les poissons précèdent les viandes.)

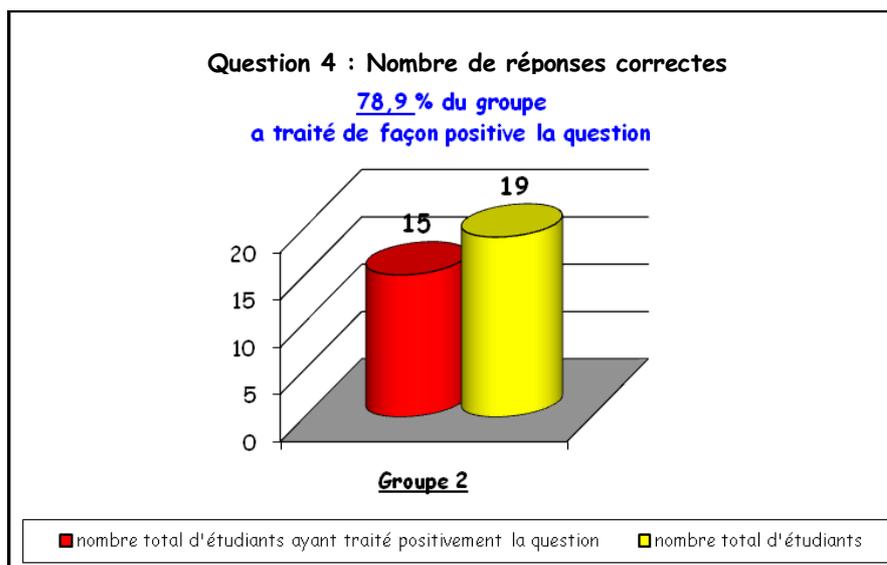
Question 3 Texte 10



Commentaire

La question porte sur les desserts tout en demandant au lecteur de choisir entre les deux qui sont proposés. La majorité des erreurs est due au fait que le choix n'est pas fait : les étudiants donnent les 2 desserts proposés par le menu. Sans doute le singulier de l'adjectif interrogatif questionnant sur 1 seul des desserts passe-t-il inaperçu. Il est possible aussi que l'adresse au lecteur ne soit pas comprise par certains étudiants, qui répondent en pensant que la question demande de citer les desserts proposés par la carte. Le *usted* en fin de phrase devrait pouvoir aider à éviter l'erreur.

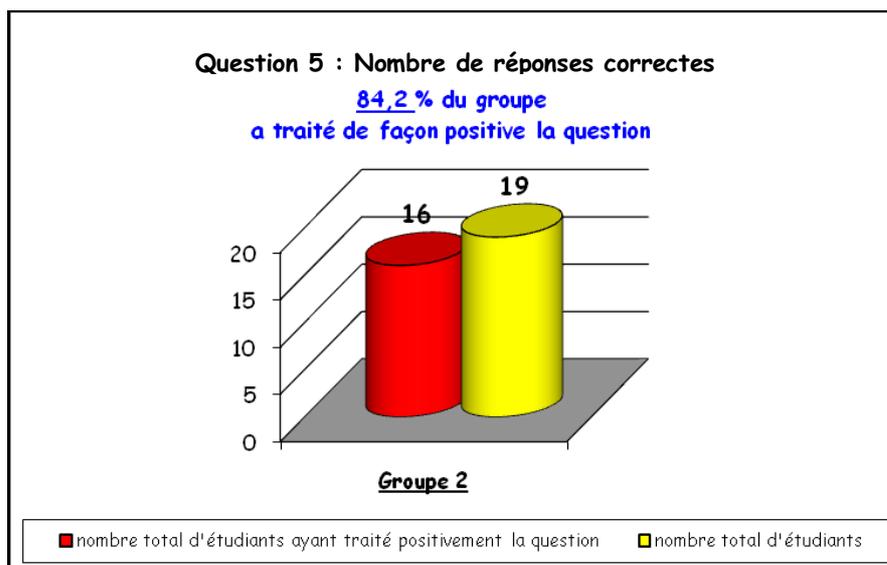
Question 4 Texte 10



Commentaire

La question porte sur la boisson qui est recommandée par le restaurateur. Or plusieurs boissons sont citées dans le texte. Il faut faire le tri et choisir une proposition constituée par la défense (« *no dude en aceptar* ») suivie de la 3^{ème} personne du pluriel du verbe au futur qui a valeur d'impersonnelle et se réfère aux personnes travaillant dans le restaurant. Ce n'est pas une figure simple car elle exige de faire le lien entre ce qui est décrit dans le texte et la décision de consommateur que pourrait prendre le lecteur. La majorité des apprenants fait la différence et traite correctement la question.

Question 5 Texte 10

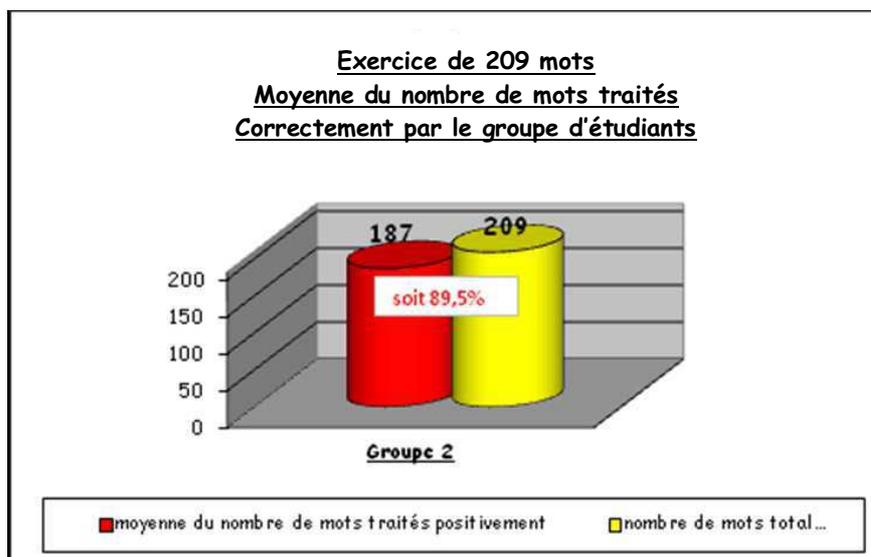


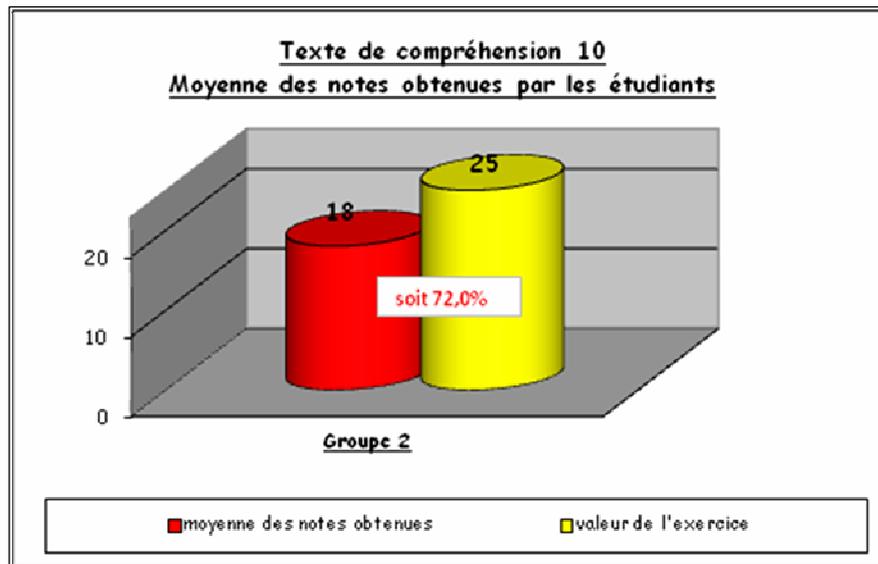
Commentaire

Elle porte sur le prix du couvert dans le restaurant. Il n'y a pas de mots en commun entre le texte et la question (le texte parle de « *precio* » tandis que la question dit « *costarle* »). L'adjectif interrogatif de quantité « *¿cuánto?* » a été enseigné. La majorité des étudiants l'a acquis.

b. Moyenne du nombre de mots traités correctement, moyenne des réponses correctes et moyenne des notes données par l'enseignant exprimées en pourcentage de réussite

En moyenne, 70,5% des étudiants ont traité correctement l'exercice.





5 questions, chacune notée sur 5 points

c. Conclusions

Les résultats de cet exercice sont dans la moyenne des résultats obtenus dans le traitement des autres textes de compréhension. Le texte est intéressant car il permet de montrer une situation quotidienne qui est celle de tout non hispanophone qui se trouverait dans les mêmes circonstances dans le pays. La majorité des apprenants fait les bons choix et prend les bonnes décisions pour un texte qui présente dans les autres groupes classes confirmés les mêmes types d'erreurs.

Lors de la correction de l'exercice, la réflexion sur le rapport à une circonstance possible dans le réel et les stratégies employées pour obtenir un échange pragmatique avec des interlocuteurs natifs, sont extrêmement formatrices. La « mise en scène » du texte permet de donner l'habitude culturelle aux apprenants de prendre le temps de bien comprendre ce qu'un écrit implique quand il est transposé dans le réel. La confrontation entre texte et dimension vécue aide à construire une position critique.

2.2.11 Texte de compréhension 11

Le groupe 2 a travaillé sur cet exercice de compréhension.

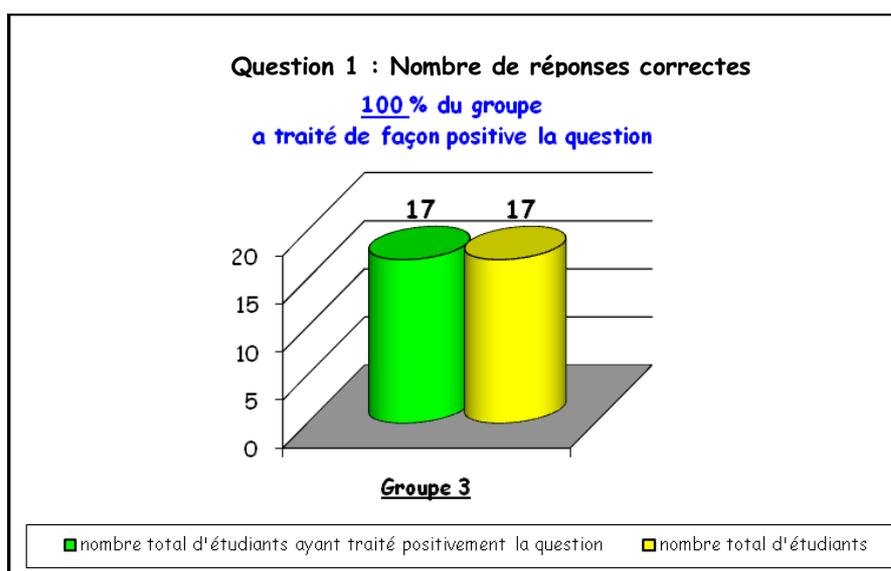
17 copies ont été analysées.

La classe ayant traité cet exercice est la suivante :

Groupe	Classes	Dénomination des classes	Nombre d'étudiants
2	28	Espagnol DEUST DQPA Epreuve 1	17

a. Résultats des questions et commentaires

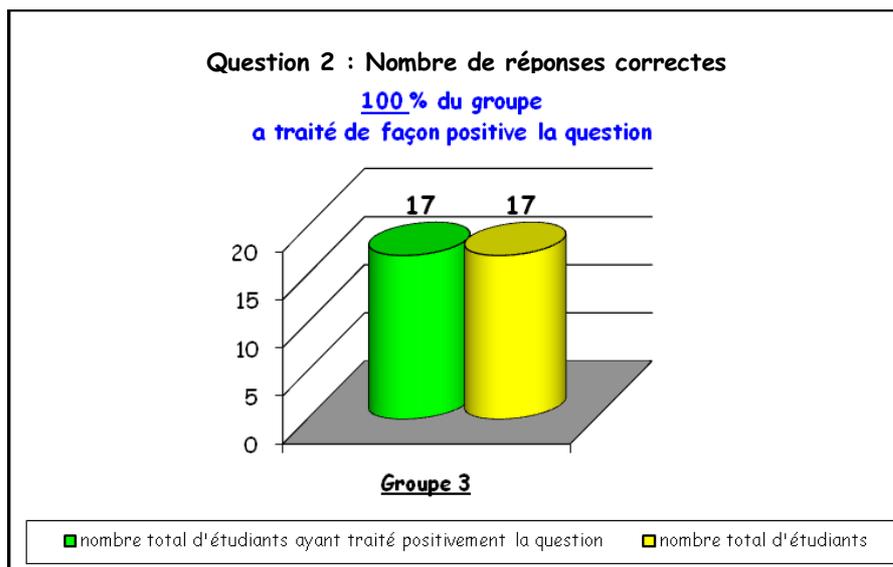
Question 1 texte 11



Commentaire

La question porte sur la cause de l'inondation à partir de « ¿por qué ? », question à laquelle répond sans ambiguïté la 1^{ère} phrase du texte. Le matériau linguistique est identique ou proche (temps différent, donc déclinaison différente du même verbe, mais même racine).

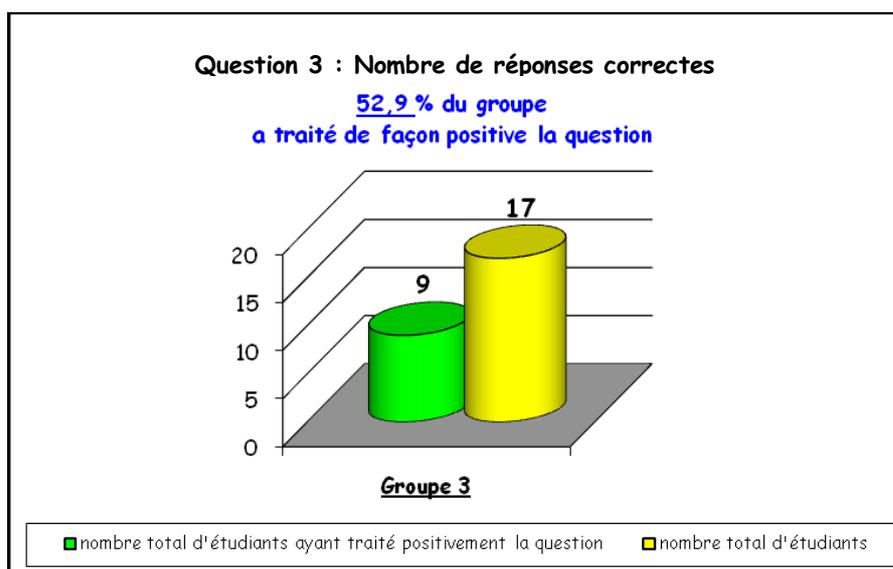
Question 2 Texte 11



Commentaire

La question porte sur la durée de la fermeture de la RN IV à partir de « *¿cuánto tiempo?* ». La 2^{ème} phrase du texte répond à la question avec le même matériau linguistique que celui de la question.

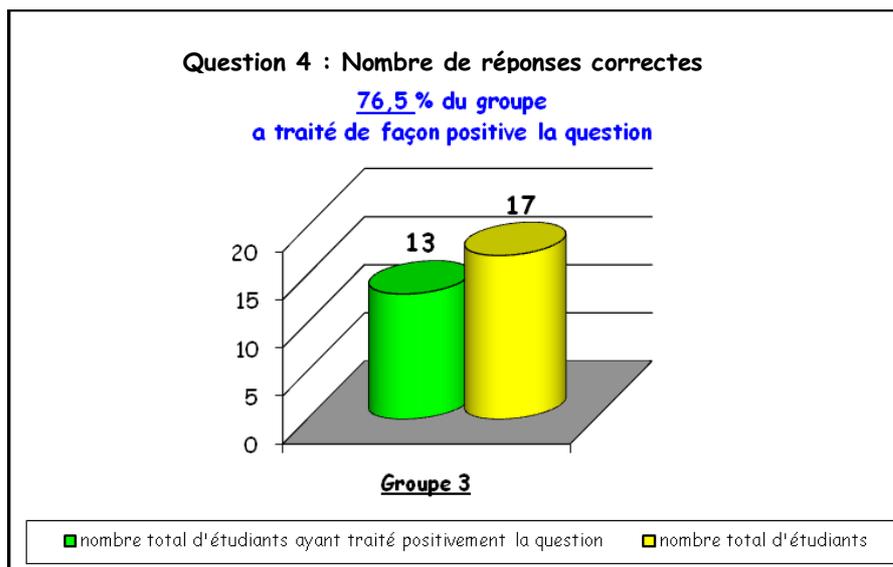
Question 3 Texte 11



Commentaire

Cette question interroge sur le lieu avec « *¿en qué lugar?* » dont nous avons constaté la difficulté de traitement par tous les apprenants. Le verbe *acumuló* de la question ne semble pas avoir été mis en relation avec le participe passé *acumulada* par presque la moitié du groupe. Nous pensons que la formulation portant sur la question du lieu sous cette forme dérouta nombre d'apprenants habitués à « *¿dónde?* » ainsi que nous l'avons déjà souligné dans les textes précédents présentant des résultats plus faibles à la même question, sauf quand l'expression était suivie du verbe de situation dans l'espace *estar* et du complément de lieu reconnaissable (ex : Madrid dans un texte précédent).

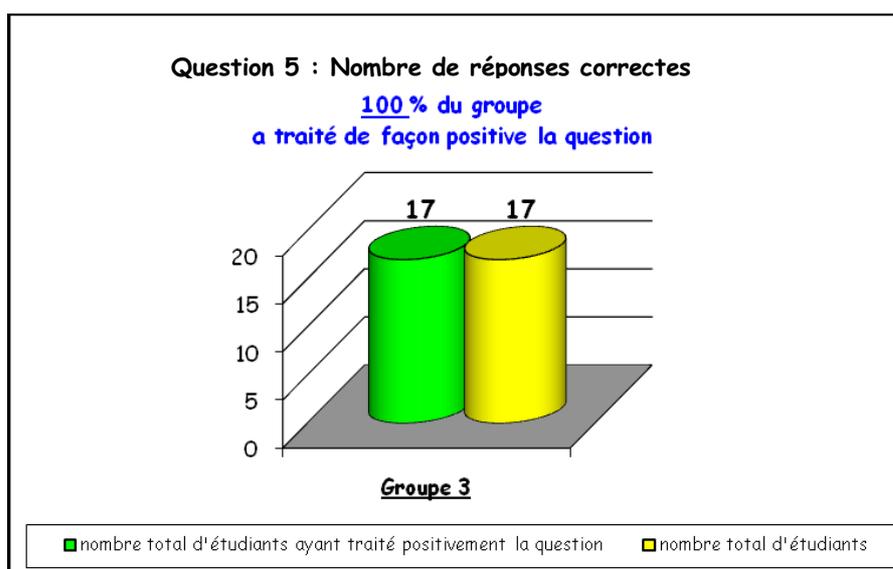
Question 4 Texte 11



Commentaire

La question demande que l'on donne le nom de la ville qui a subi les inondations : elle contient le nom propre qui se retrouve dans une seule phrase du texte. Cela devrait mettre les étudiants sur la voie de la réponse correcte. Or, 4 étudiants ne maîtrisent pas cette information. Peut-être la complication que suppose la chronologie des événements décrits, les divers lieux cités et concernés brouille-t-elle les cartes.

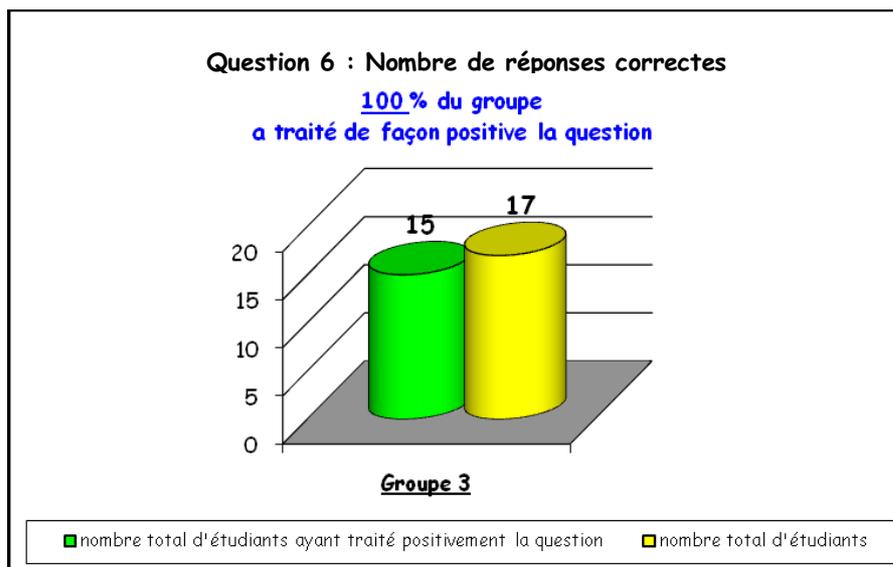
Question 5 Texte 11



Commentaire

C'est une question évidente qui porte sur la clarification du sigle *DGT* fournie entre parenthèses par le texte.

Question 6 Texte 11

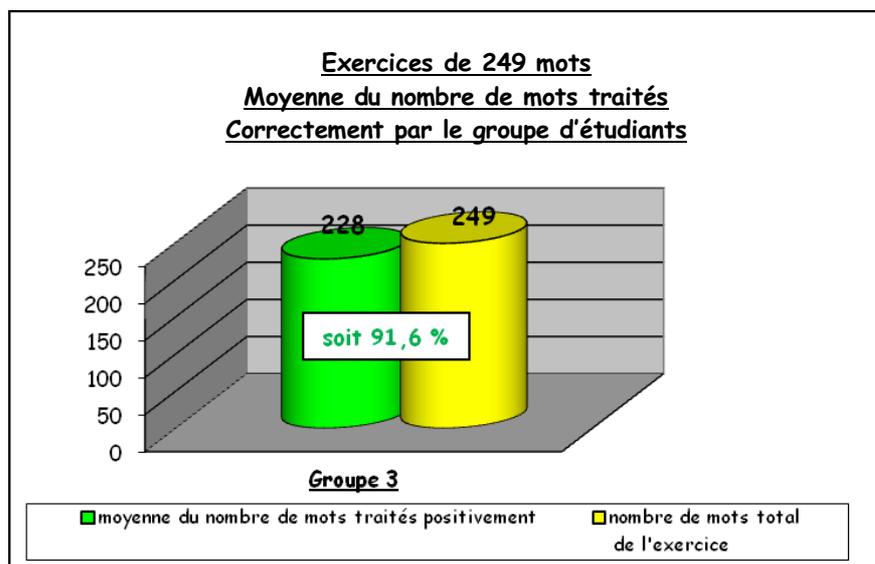


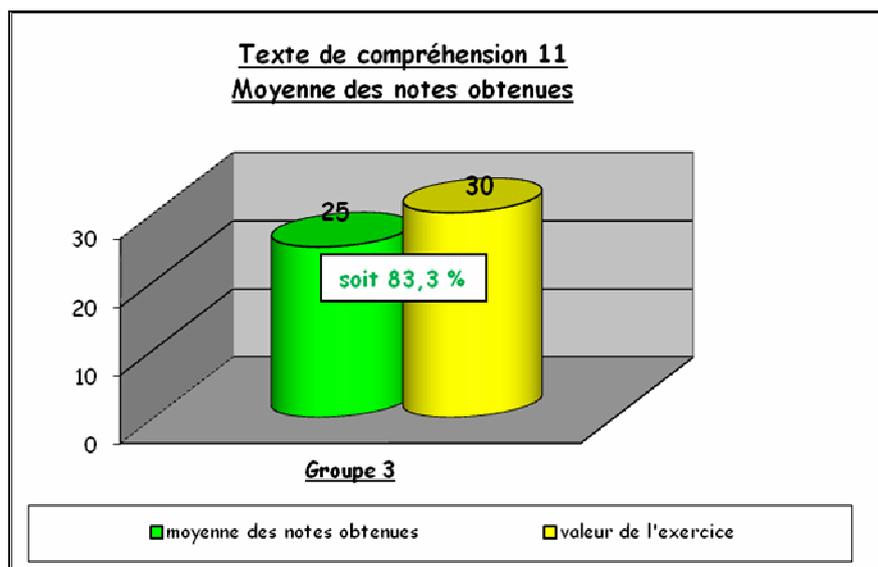
Commentaire

La question porte sur la cause de la cessation du trafic ferroviaire. Elle concerne clairement par identité linguistique la dernière partie du texte. 2 étudiants ne parviennent cependant pas à faire le lien entre la question et le texte.

b. Moyenne du nombre de mots traités correctement, moyenne des réponses correctes et moyenne des notes données par l'enseignant exprimées en pourcentage de réussite.

En moyenne, **86,3%** des étudiants ont traité correctement l'exercice.





6 questions, chacune notée sur 5 points

c. Conclusions

Ce texte, compliqué et technique dans son vocabulaire, reste accessible par le choix des questions facilement identifiables dans leur relation lexicale au texte. Les phrases, relativement courtes et simplement construites, permettent de répondre sans difficulté.

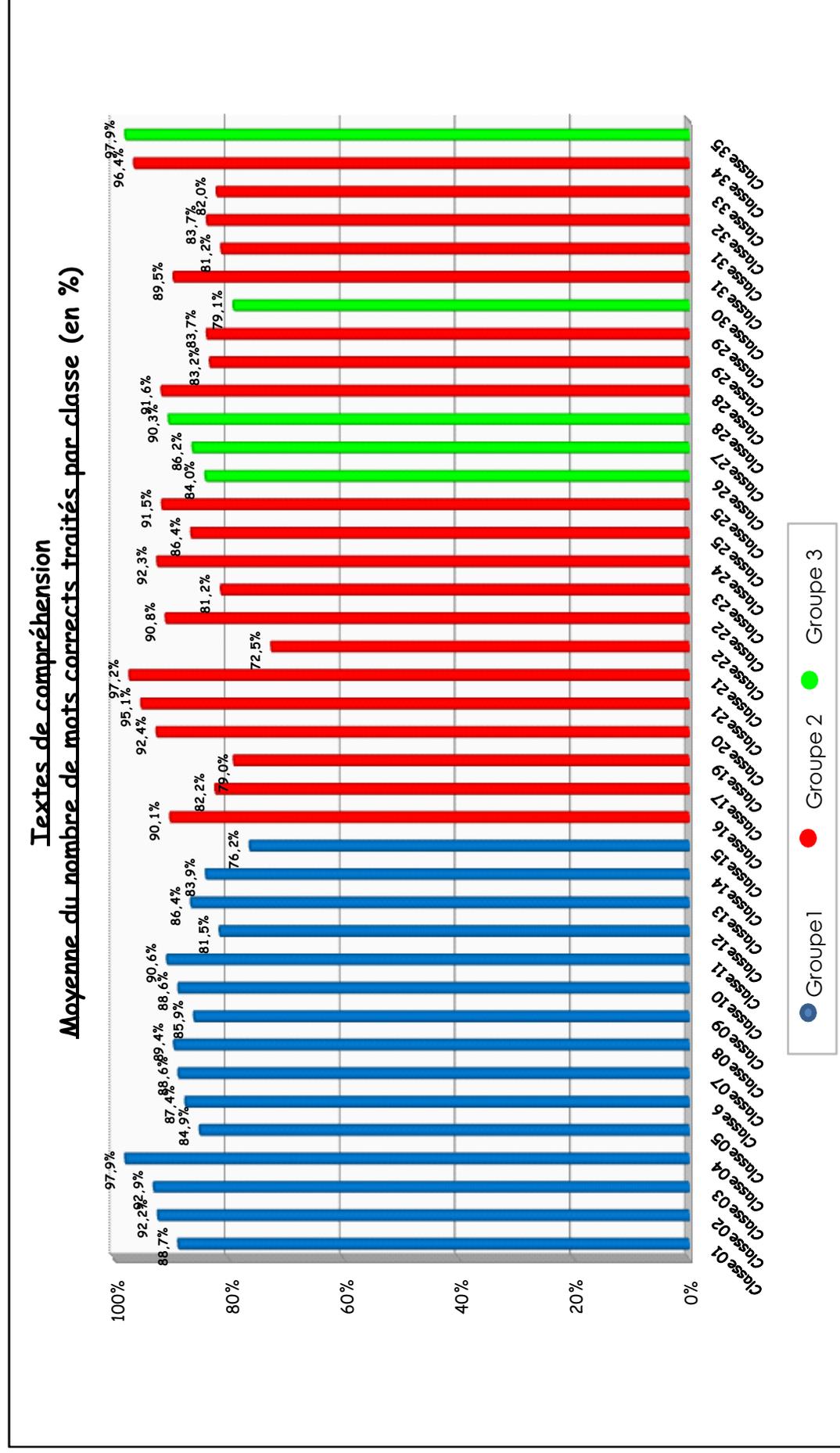
3 questions sur 6 comptabilisent une totalité de réponses correctes; 2 se situent dans la moyenne observée régulièrement dans le traitement des questions par tous les groupes ; une seule présente un score plus bas, c'est la n° 3 qui est associée au mot *lugar* dont nous observons, à travers les données, la difficulté de traitement³⁷⁷.

Le texte n'est cependant pas simple pour des étudiants primo commençants dont c'est là la 1^{ère} évaluation après 4 séances de 3 heures de cours. Les phrases et les représentations auxquelles elles mènent sont compliquées. Le choix du document par l'enseignant est guidé par le fait que la majorité des informations concernent des lieux, donc l'espace. Le système prépositionnel ayant été particulièrement travaillé pour les étudiants issus du Gr. 2, les difficultés ne sont pas insurmontables. Le travail des étudiants le prouve. La correction joue son rôle de confirmation des acquis dans ce domaine. Les écarts quantitatifs entre le nombre total des mots du texte et ceux traités correctement par les étudiants est dans la moyenne des autres groupes.

³⁷⁷ Texte n°2, question n°3 : nous avons observé que la difficulté est réduite dans ce contexte par la présence du verbe de situation dans l'espace « *estar* » ; texte n°8, question n°4 ; texte n°10, question n°1 associé ici aussi au verbe « *estar* » et présentant un meilleur score.

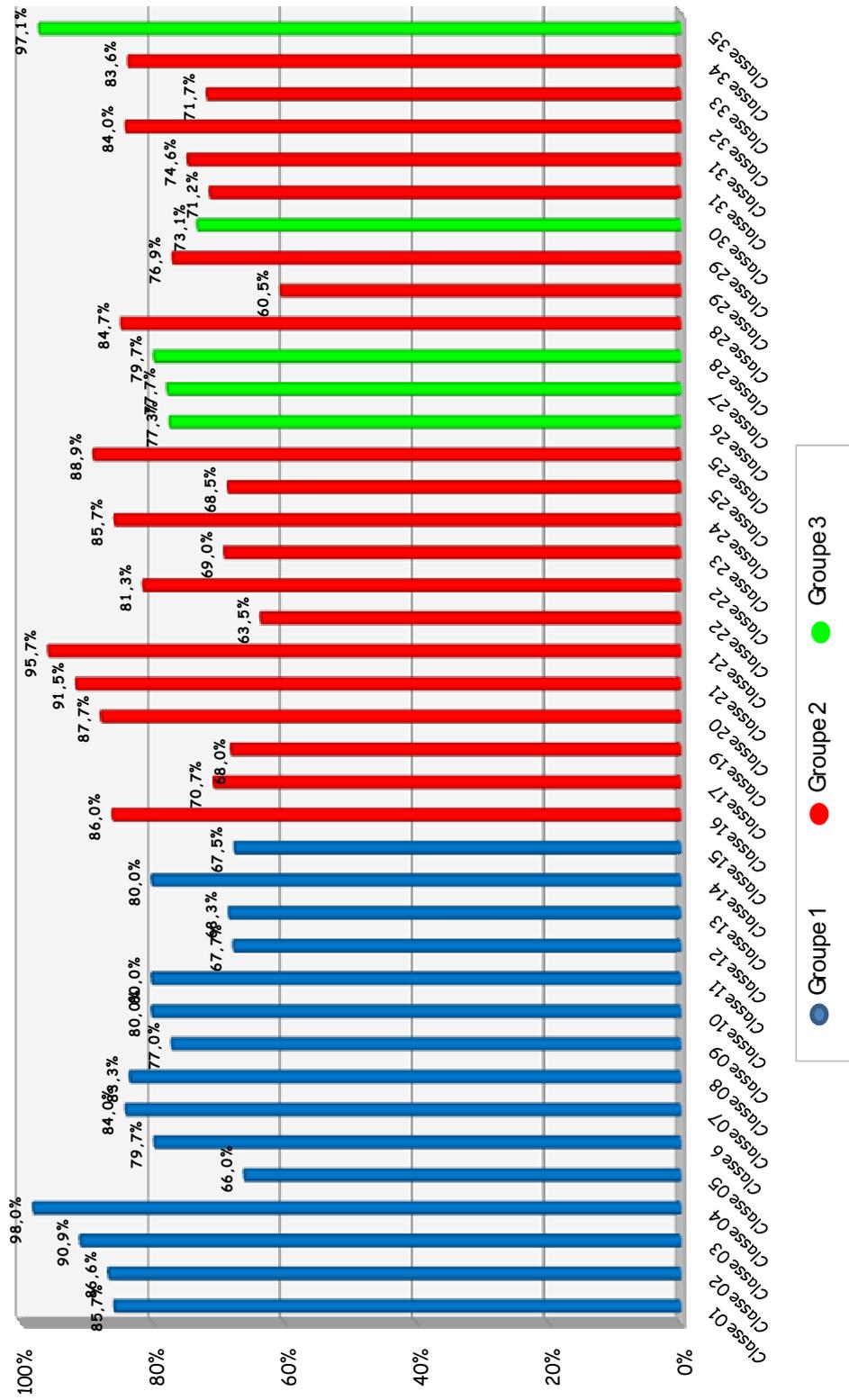
2.3 Synthèse

Moyenne du nombre de mots corrects et note par classe

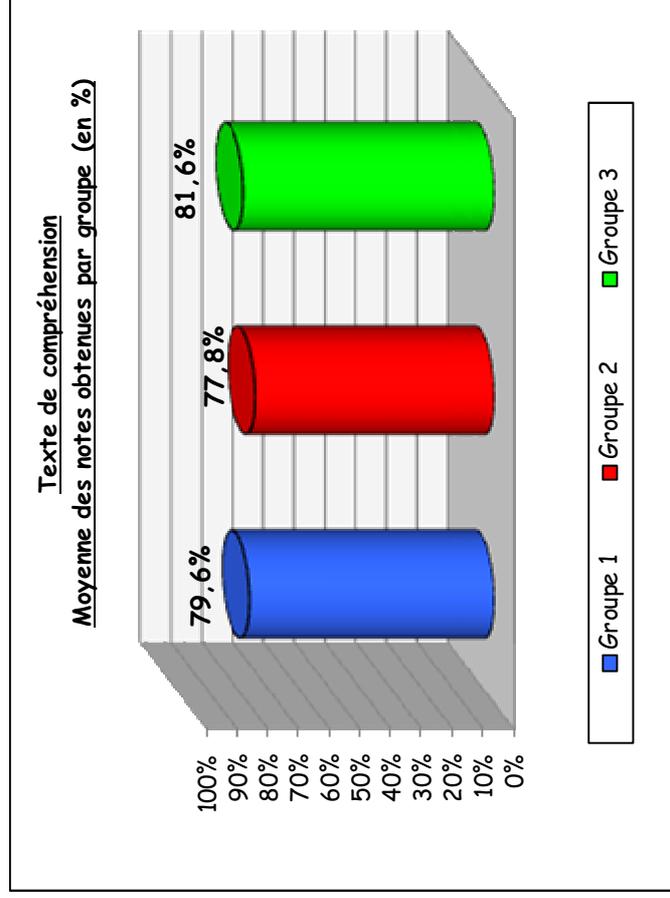
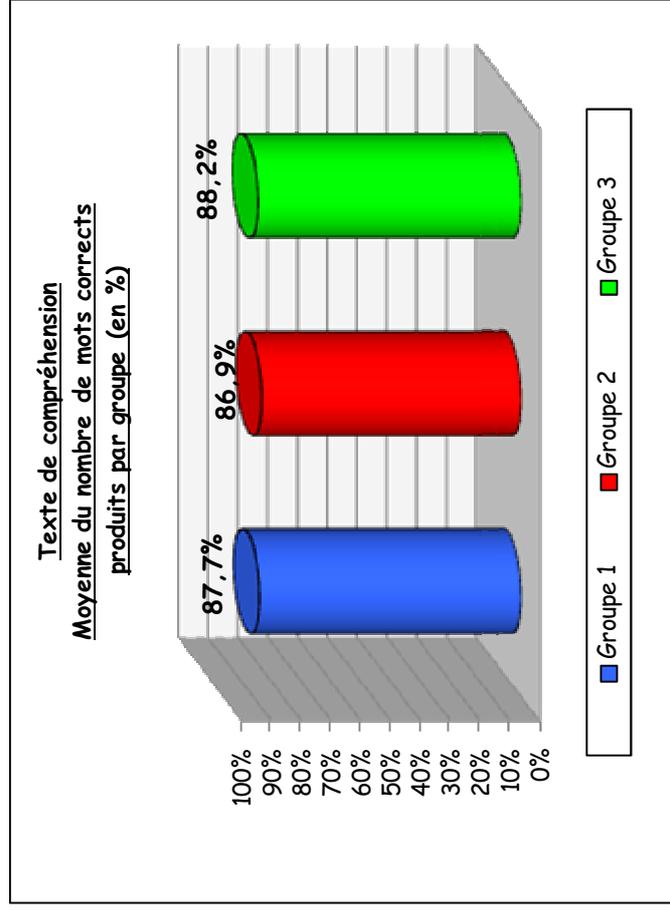


Textes de compréhension

Moyenne des notes obtenues par classe (en %)



Moyenne du nombre de mots corrects et moyenne des notes par groupe



2.4 Conclusion générale pour l'exercice

D'un point de vue strictement quantitatif nous voyons que la masse linguistique traitée par les groupes est équivalente, même si le classement est logiquement respecté : le Gr. 3 ayant théoriquement la formation la plus longue occupe la 1^{ère} position suivi du Gr. 1 constitué de néo bacheliers et enfin du Gr.2 de primo commençants. Les écarts sont respectivement de 0,5% entre le 3 et le 1, 0,8% entre le 2 et le 1, et 1,3% entre le 3 et le 2.

Il est intéressant de voir que la courbe des notes est parallèle à ces résultats, ce qui n'est pas forcément le cas dans chaque question. L'écart est de 2% entre le Gr.3 et le 1, de 1,8% entre le 1 et le 2 et de 3,8% entre le 1 et le 3.

La première remarque qui s'impose, c'est que les exercices proposés et les notes obtenues ne montrent aucun écart de traitement des groupes classes par rapport aux droit relatif aux évaluations : les primo commençants ne sont pas « favorisés » par rapport à leurs camarades dans la discipline.

Elle ne les désavantage pas non plus, pas plus qu'elle ne les met en danger par rapport aux exigences de notes de l'institution.

Cependant nous devons remarquer que les résultats particulièrement proches des formations entre elles devraient poser la question d'une généralisation de ce type de formation, ciblée, de façon à assurer les acquis de tous les étudiants. Un investissement de cet ordre pourrait être favorable à une meilleure qualité des apprentissages et des acquis.

Cela ne signifie pas que nous ne devons pas réfléchir sur un barème plus représentatif de la quantité linguistique et de sa difficulté de traitement.

D'un point de vue qualitatif, les primo commençants ont des résultats honorables. Cela se voit particulièrement dans les exercices qui ont été traités par les 3 groupes et où ils obtiennent à de nombreuses questions, de meilleurs résultats que leurs camarades.

Nous avons souligné que cela était sans doute en lien avec le type de culture de classe mise en place par LETRAS qui essaie d'utiliser la maturité des jeunes adultes. La perspective anthropologique mettant l'apprenant comme acteur au centre de son apprentissage par rapport à la conscience qu'il a de son expérience de vie, le lien qu'on l'invite à faire avec le système symbolique de sa langue maternelle et la comparaison qui peut être faite avec le positionnement culturel de la LE par rapport à cette expérience évoquée, favorise sa construction d'autonomie et sa capacité de décision et de choix, même dans l'incertitude lexicale. Cette liberté maîtrisée n'est pas le fait des néo bacheliers, pas plus que celui des étudiants de l'USTL n'ayant pas bénéficié du même dispositif. Nous remarquons, par la même occasion, que si la réflexion, stratégique, guide les primo commençants pour une bonne partie des effectifs, c'est la mémorisation associée à l'expérience de la langue et à l'habitude de la traduction qui favorise les étudiants des autres groupes, en particulier dans le domaine lexical.

Nous soulignons aussi que le parallélisme des résultats est constant : ce qui est accessible aux uns l'est à tous, ce qui est difficile pour les uns l'est pour tous. Il y a une constante à rappeler qui est celle du

rapport que l'apprenant établit avec la langue cible. Il serait intéressant de faire la synthèse des réussites et des échecs afin d'établir des listes de facilités et difficultés que présente le castillan par rapport à un francophone.

D'un point de vue plus général sur les démarches de solution des problèmes choisies par les apprenants, il nous semble clair que les primo commençants ayant bénéficié d'un certain type de culture de classe font preuve d'une meilleure capacité d'autonomie par rapport aux documents proposés à leur réflexion.

Enfin, lorsque deux groupes ayant bénéficié de LETRAS sont comparés, les étudiants plus âgés, donc ayant une plus grande expérience, et plus particulièrement formés dans des disciplines scientifiques exigeant observation et précision, ont de meilleurs résultats que des étudiants moins expérimentés et appartenant à des filières moins versées sur les démarches analytiques. C'est le cas des étudiants d'IUP par rapport aux étudiants de DEUST.

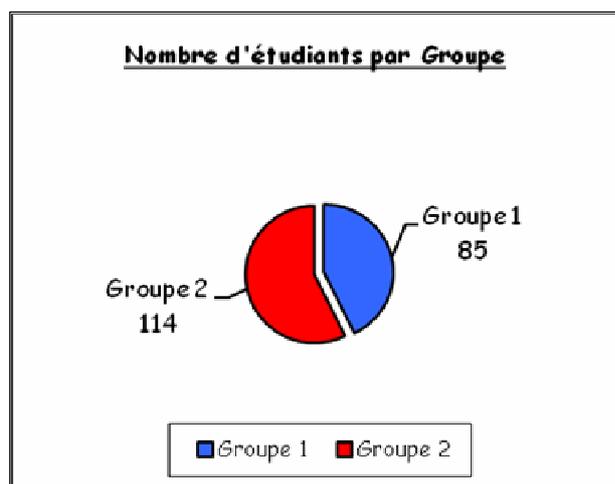
3. TEXTES A TROUS

3.1 Texte à trous 1

Les groupes 1 (Témoin) et 2 (Expérimental) ont travaillé sur cet exercice à trous
199 copies ont été analysées.

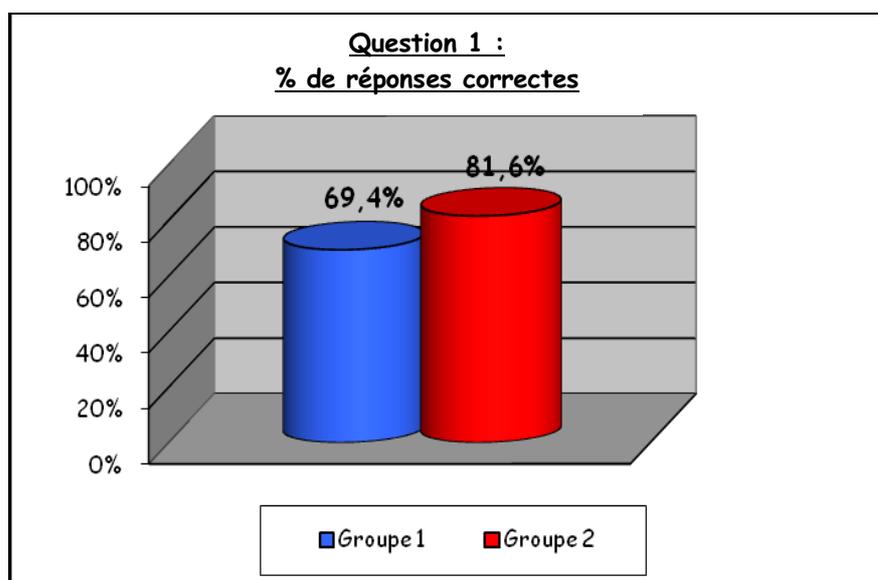
Les classes ayant traité cet exercice sont les suivantes :

Groupe	Classes	Dénomination des classes	Nombre d'étudiants	Nombre total d'étudiants par groupe	En % par groupe
1	1	Sociologie Semestre 1	12	85	42,7%
1	2	Sociologie Semestre 1	15		
1	3	Sociologie Semestre 1	22		
1	4	Sociologie Semestre 1	14		
1	13	Licence Eco Semestre 1	22		
2	16	Espagnol QEPI GD Epreuve 1	20	114	57,3%
2	19	Espagnol ECEN L3 OGC	14		
2	20	Espagnol GEN PRO Epreuve	21		
2	25	IUP GEN/PROT UL 1	23		
2	31	Espagnol GNM 1ère année,	19		
2	32	Espagnol QEPI UL1 Epreuve	17		



a. Résultats des questions et commentaires

Question 1 Texte 1

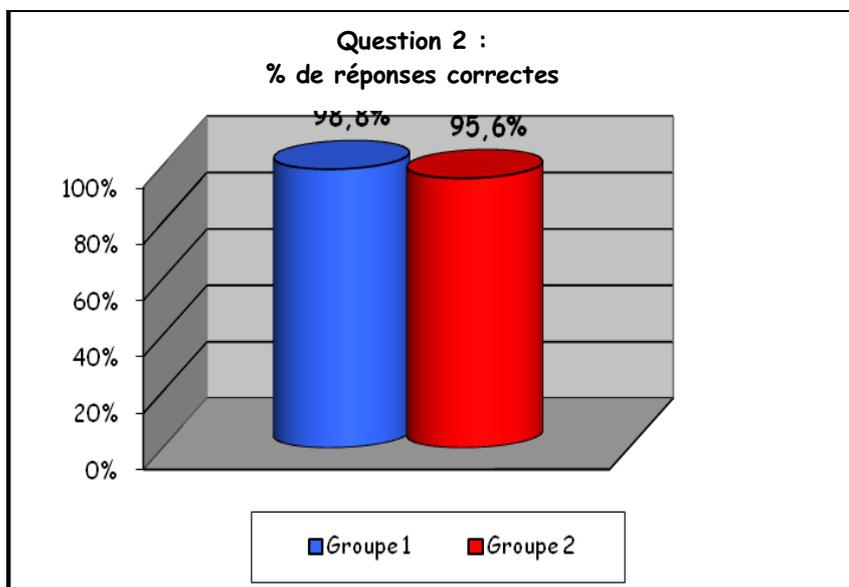


Commentaire

La difficulté de la réponse est associée à la longueur de la 1ère phrase d'une part, mais surtout à la capacité d'analyse du système prépositionnel qui permet de construire une représentation des déplacements dans l'espace que décrit le texte. C'est à travers la compréhension du rapport entre ces marqueurs que le choix de la bonne préposition indiquant le mouvement vers un but (Madrid) peut se faire.

Le Groupe 2 Expérimental semble mieux maîtriser le mécanisme que le Groupe 1 Témoin. Un des axes du dispositif L.E.T.R.A.S. est constitué par le rapport entre l'espace expérimenté par le corps et la convention du système prépositionnel de la langue castillane pour exprimer cette expérience du mouvement inscrit dans l'espace réel et transposé dans un espace virtuel.

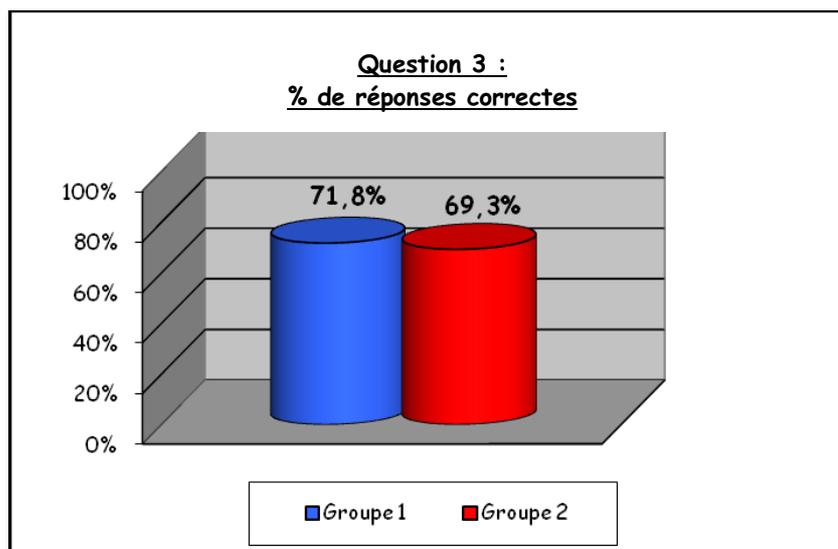
Question 2 Texte 1



Commentaire

La question vérifie la capacité à faire les accords en genre et nombre de l'article ou de l'adjectif possessif avec le substantif (il faut exclure dans ce cas le marqueur de pluriel proposé par l'une des réponses). Grammaticalement les deux sont possibles. Mais le castillan n'utilise le possessif que dans des contextes précis. La réussite des étudiants est bonne et concerne les deux groupes avec un léger avantage pour le Groupe Témoin. Le choix du possessif est une erreur habituelle chez un francophone.

Question 3 Texte 1

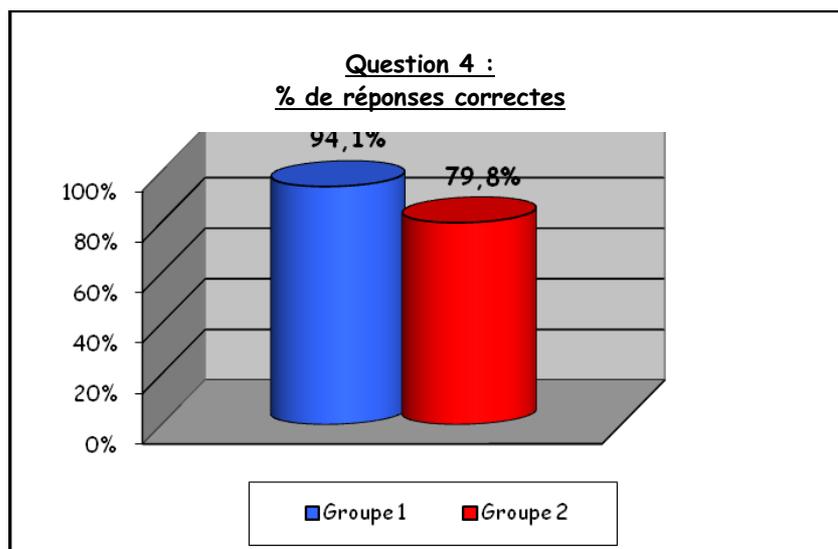


Commentaire

Les réponses des 2 groupes donnent des résultats proches avec un léger avantage pour le groupe témoin. Il s'agit de choisir entre 3 prépositions qui peuvent être cohérentes selon le degré de compréhension du texte. La plus simple, *de*, qui introduit ici le complément de nom, est à choisir (*con* étant à exclure et non choisie par les étudiants).

L'erreur la plus commune a été de choisir *para* qui introduit la notion de but et de postériorité à la place de *de*. Or la phrase commence par *la próxima semana* et tous les verbes sont au futur. Le concept de *para* dans ce contexte de phrase n'est pas contraire au sens de la phrase.

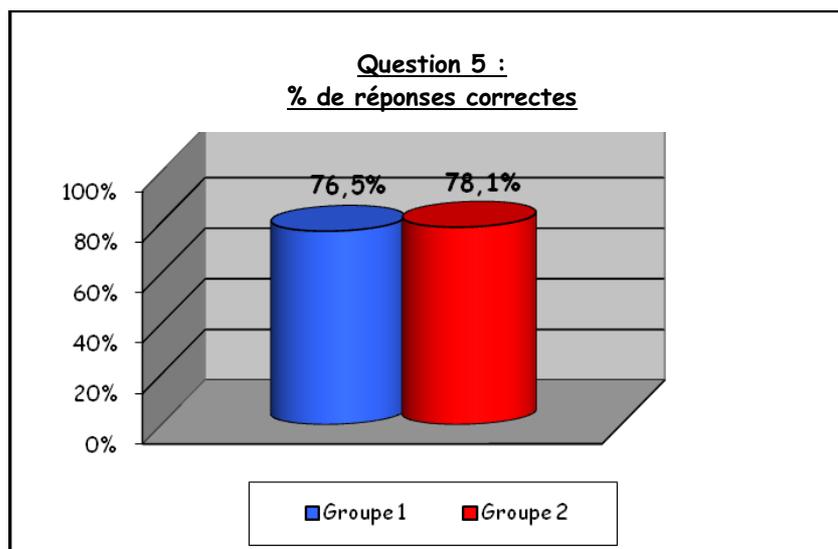
Question 4 Texte 1



Commentaire

C'est un QCM portant sur le vocabulaire. Ce qui a été observé dans les textes de compréhension semble se confirmer dans ce cas : les primo apprenants maîtrisent moins cette catégorie de la langue que les étudiants ayant une plus longue expérience. Le Groupe Témoin répond en grande majorité à la question, l'écart avec le Groupe Expérimental étant de 14,3%. Il est aussi probable que la présence de plusieurs personnages dans le texte ait guidé vers un choix entre les deux propositions les plus vraisemblables

Question 5 Texte 1



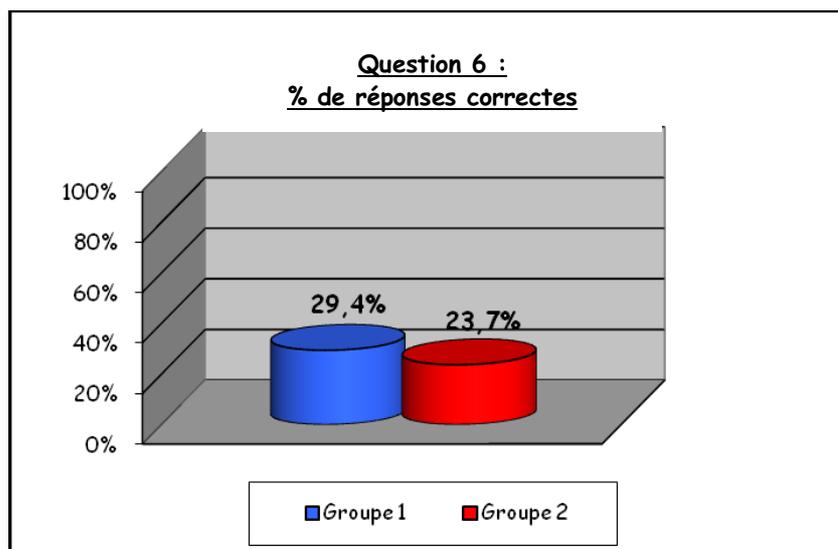
Commentaire

Le choix doit se faire sur 3 déclinaisons du verbe *estar* : à la 1ère personne du singulier (impossible dans le contexte), à la 3ème du singulier et à la 3ème du pluriel. C'est le pluriel qu'il faut choisir.

L'erreur porte sur le choix du singulier. Elle peut être expliquée par la syntaxe qui parle de : « *el desarrollo de las obras que se están realizando* » : les mots *desarrollo* et *obras* ne sont pas connus des primo commençants. Il n'est pas improbable que les apprenants privilégient ici ce qui apparaît comme le sujet du complément de nom en ne donnant pas sa valeur relative à *que*; la déclinaison au singulier est alors logique.

Les 2 groupes ont des résultats comparables, avec un léger avantage pour le Groupe Expérimental. Nous avons souligné à plusieurs reprises pour la compréhension de texte le parallélisme des résultats. Il semble se confirmer pour les textes à trous aussi, pour lesquels, jusqu'à maintenant, l'écart des résultats n'est pas significatif.

Question 6 Texte 1

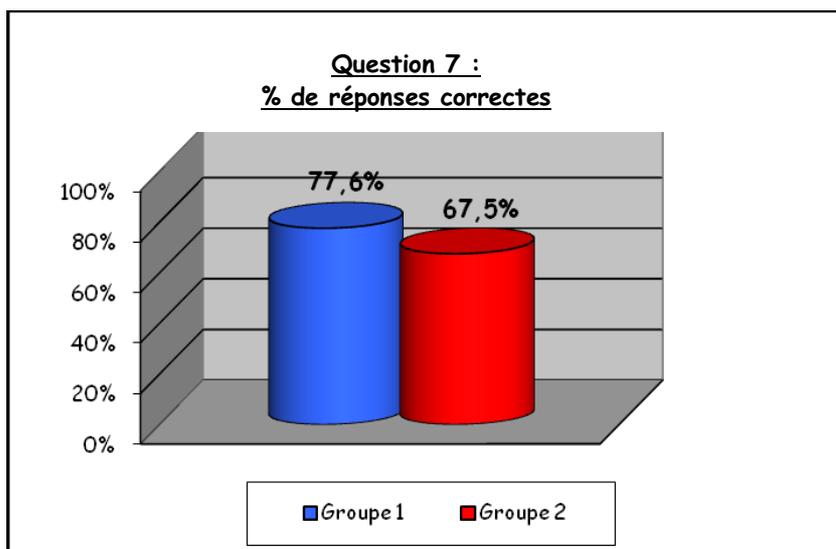


Commentaire

Le mauvais score à ce QCM (parallélisme des résultats entre les 2 groupes) ne peut surprendre et les bonnes réponses peuvent relever, en partie, de la bonne fortune. Il s'agit ici de choisir entre des prépositions dont l'une est associée à l'article défini masculin singulier : *al, para, de*.

L'erreur la plus courante est le choix de *de* qui serait possible en syntaxe française (« grand amateur *de* sport »). Mais la langue espagnole propose un idiomatisme « *aficionado al deporte* » qui est ici la proposition faite. Nombre d'étudiants ayant formulé une bonne réponse déclarent l'avoir choisie à cause de la présence de l'article contracté introduisant le substantif : le raisonnement est tout à fait correct.

Question 7 Texte 1

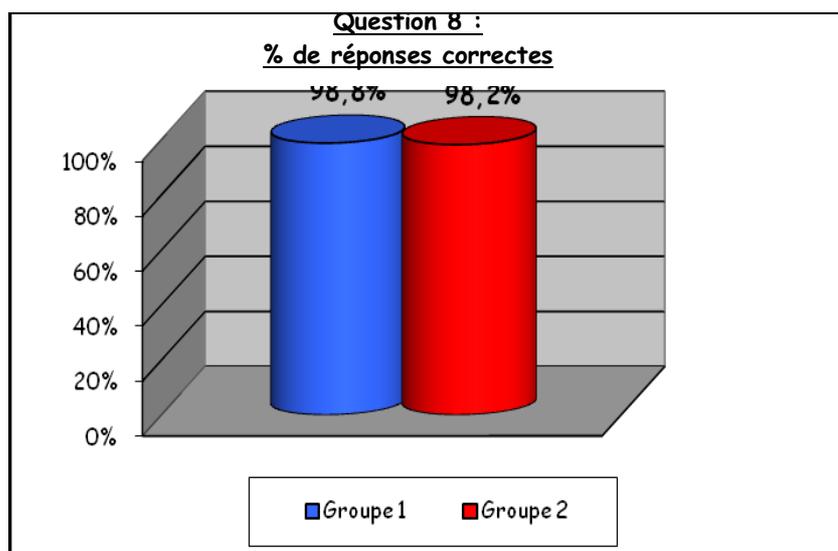


Commentaire

Le choix porte ici sur le relatif de personne *quien*. L'autre proposition est l'article *el*, la 3ème ne proposant aucune réponse. Le choix de *quien* s'impose par élimination de *el* qui ne peut être sujet du verbe qui suit. Nombre d'étudiants choisissent de ne rien mettre, considérant la virgule qui précède le trou comme la marque de coordination avec la proposition précédente construite à l'identique. C'est oublier le marqueur de complément d'objet indirect qui suit le verbe avec un complément de personne différent du sujet de la phrase.

Le parallélisme de la tendance se vérifie. Le groupe Témoin fait preuve de son expérience.

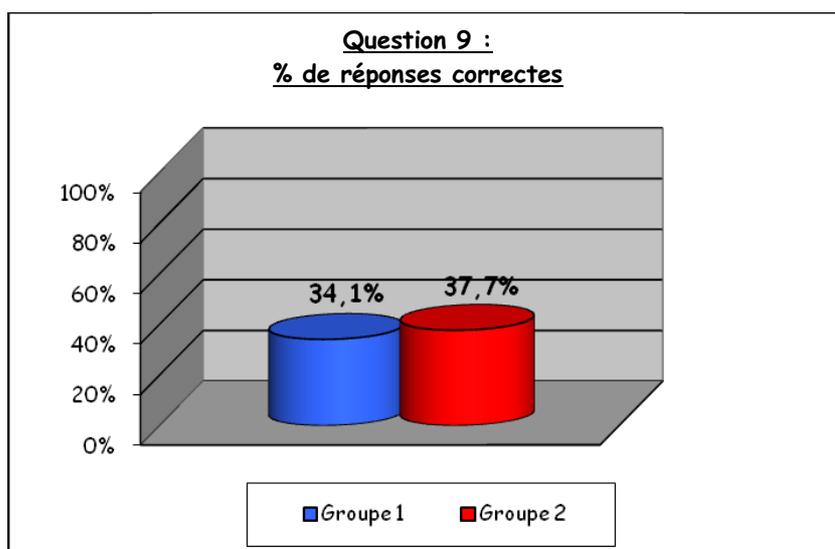
Question 8 Texte 1



Commentaire

Il s'agit du choix de l'article féminin singulier devant son substantif. La confusion avec le masculin ou le pluriel ne s'explique pas. Les 3 étudiants ayant commis l'erreur (1 dans le Groupe 1, 2 dans le Groupe 2) disent avoir laissé le texte à trou pour la fin de leur travail et semblent avoir été pressés par le temps.

Question 9 Texte 1



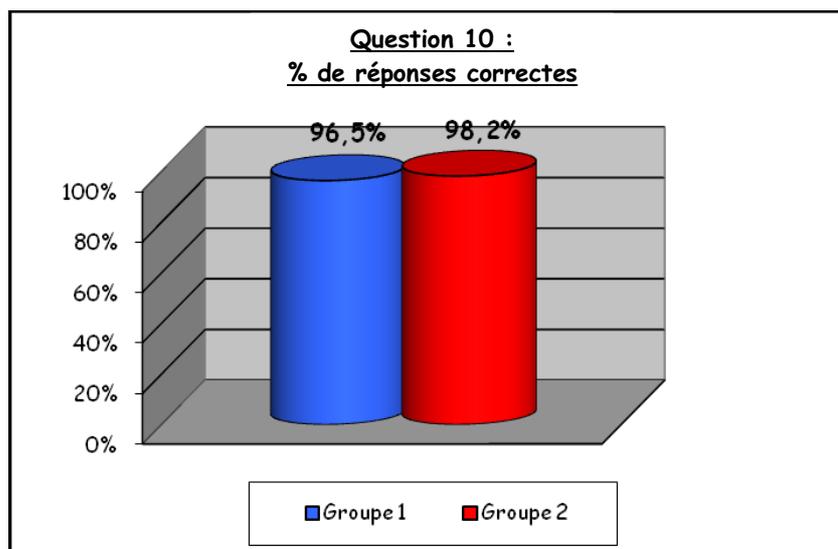
Commentaire

Le résultat plus que moyen des 2 groupes pour cette question montre encore une fois le parallélisme des courbes, parallélisme qui se vérifie dans tous les exercices. Les écarts ne sont jamais grands, sauf rare exception et les tendances à la hausse ou à la baisse des notes vont de pair.

Les réponses proposées sont : *por*, *para*, *en*. L'erreur consiste à choisir le plus souvent *por* en procédant à partir de la mauvaise traduction de *por* par « pour » et en considérant, plus rarement, la valeur causale de la préposition.

Ainsi que nous le précisons dans le descriptif, le choix de *en* s'impose. L'erreur peut aussi être comprise si l'étudiant, procédant par traduction, réfléchit à la valeur de « aux J.O de Los Angeles » et ne lui donne pas sa valeur statique réelle (l'expérience montre qu'il faut expliquer la différence et les raisons de l'homonymie entre [aller] aux [J.O.] et [être] aux [J.O.]). Il est intéressant d'observer que le Groupe Expérimental obtient un meilleur pourcentage de réponses que le Groupe Témoin. Le travail de réflexion sur le mouvement et le non mouvement est central dans LETRAS et semble montrer ici sa pertinence par rapport à une erreur classique d'un étudiant francophone.

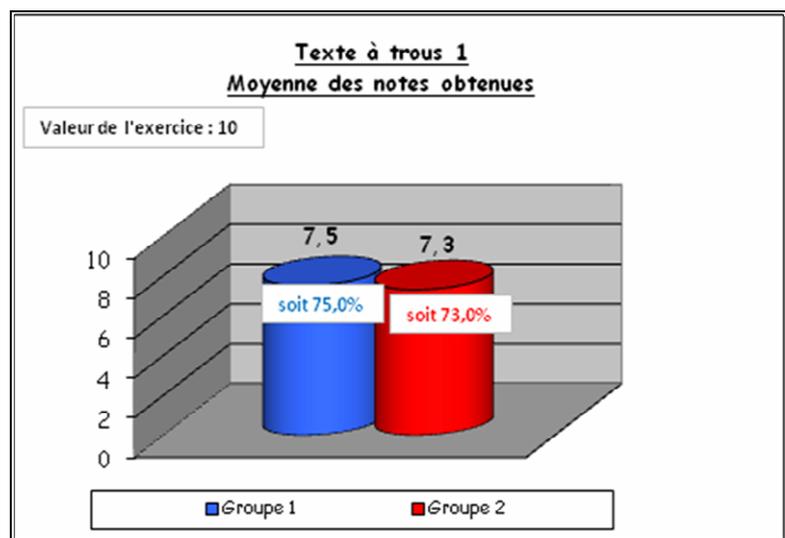
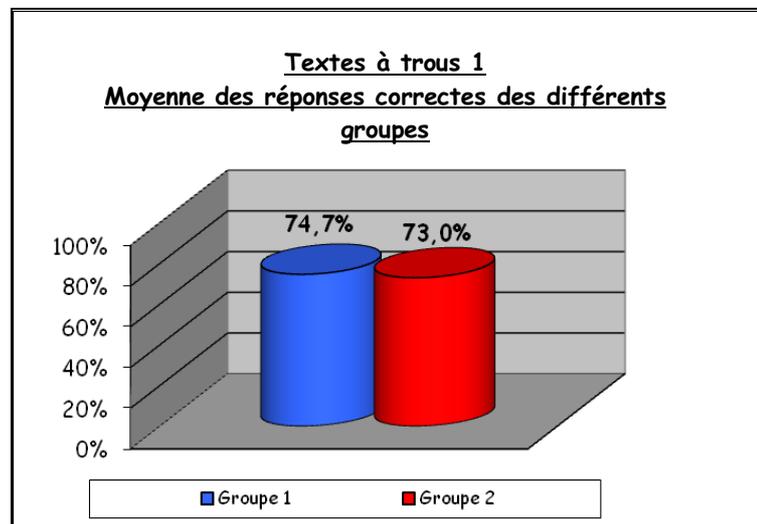
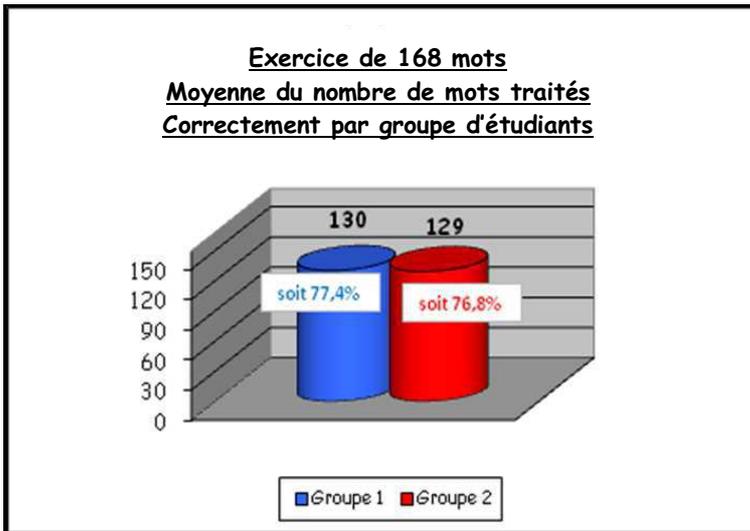
Question 10 Texte 1



Commentaire

La confusion sur le choix de l'article féminin singulier est presque impossible. Et pourtant 3 étudiants du Groupe Témoin et 2 du Groupe Expérimental commettent l'erreur. Le Groupe 2 semble faire preuve de plus de capacité d'attention que le Groupe 1, en général. Dans l'analyse des textes de compréhension nous avons associé cela à une plus grande maturité au moment de l'apprentissage de la LE. La raison du manque de temps est toujours évoquée pour expliquer cette étourderie.

b. Moyenne du nombre de mots traités correctement, moyenne des réponses correctes et moyenne des notes données par l'enseignant exprimées en pourcentage de réussite



10 questions, chacune notée sur 1

c. Conclusions

Le Groupe 1 a traité en moyenne 130 mots/168, soit 77,4% des mots de l'exercice ; le Groupe 2 : 129/168, soit 76,8% des mots de l'exercice. La différence entre les deux groupes est infime.

Ce résultat quantitatif est parallèle au résultat qualitatif donné par le nombre de bonnes réponses et donc par la note attribuée aux copies.

Le Groupe 1 a un résultat de 74,65% de bonnes réponse ; le Groupe 2 un résultat de 73,96%. Les copies ont sensiblement les mêmes notes.

Nous observons la cohérence des résultats pour les réponses correctes ou pour les erreurs (la question 6 est révélatrice de la chose).

Nous remarquons que sur 10 questions le Groupe 1 a un meilleur score à 6 questions, le Groupe 2 à 4 questions. L'écart le plus important concerne une question portant sur un mot de vocabulaire, ce qui semble confirmer la meilleure maîtrise de ce domaine par les étudiants ayant l'expérience la plus longue de l'apprentissage de la langue. Les tendances observées pour les textes de compréhension se confirment.

En revanche, les questions sur le choix des prépositions et sur la précision des accords en genre et en nombre réussissent mieux au groupe de primo commençants. On pourrait émettre l'hypothèse selon laquelle ces briques élémentaires de la langue sont acquises de manière plus stable dans ce groupe que dans l'autre, car à un âge plus mature et disposant d'une plus grande expérience. Cela peut laisser présager, le temps d'apprentissage avançant, que ces étudiants, en faisant l'acquisition d'une meilleure maîtrise du vocabulaire, pourront commettre moins d'erreurs sur la systémique de la langue que les groupes classiques. La fossilisation de certaines erreurs chez les étudiants de ces derniers nous semble liée à la méthodologie d'apprentissage en rapport avec la traduction de et dans la langue maternelle. Pour les étudiants du Gr. 2 l'élaboration d'une théorie comparative des deux langues au regard d'une même expérience de vie a été mise en place, ce qui donne peut-être au sujet apprenant plus de liberté dans sa capacité d'analyse.

3.2 Texte à trous 2

Seul le Groupe 2 ou Groupe Expérimental a travaillé sur cet exercice à trous.

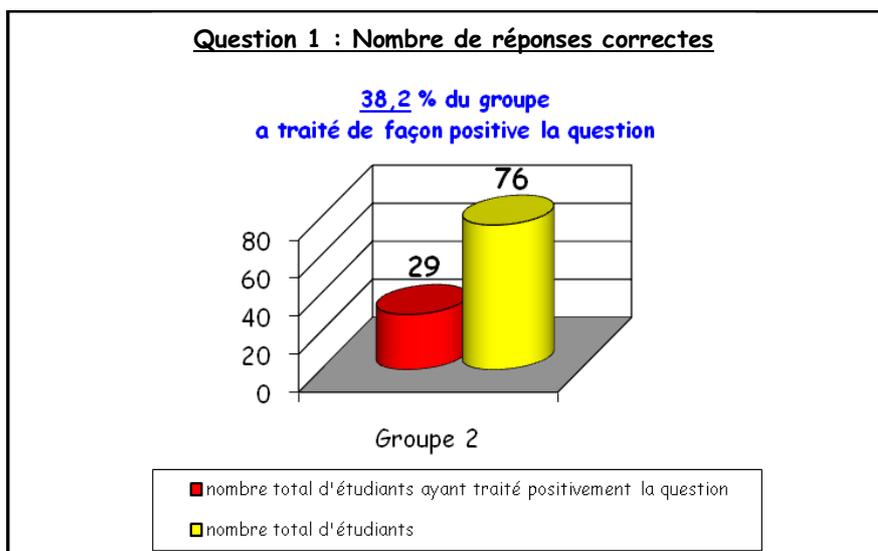
76 copies ont été analysées.

Les classes ayant traité cet exercice sont les suivantes :

Groupe	Classes	Dénomination des classes	Nombre d'étudiants
2	21	Espagnol GEN PRO 1ère année Epreuve 1	20
2	22	Espagnol GENOMIQUE UL 1 Epreuve 2	21
2	24	Espagnol ECEN OGC Epreuve 3	17
2	29	Espagnol DEUST DQPA Epreuve 1	18
Total			76

a. Résultats par question

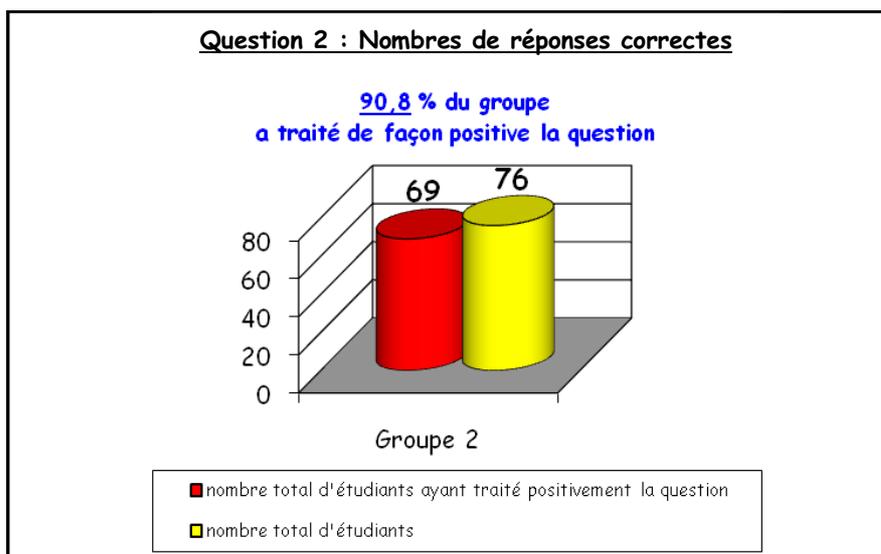
Question 1 Texte 2



Commentaire

La difficulté de la réponse réside dans le choix du possessif singulier de 3ème personne qui donne tout son sens au texte. Grammaticalement les 2 autres propositions (*la, una*) ne sont pas des erreurs linguistiques. Ici la compréhension du texte dans son style s'impose. Le sens du texte ne doit pas être difficile à construire étant donnée la parenté du vocabulaire avec le français. Quelques mots peuvent cependant être inconnus ou incompris. Cette erreur n'est pas spécifique à l'espagnol seulement (même si cela a joué pour quelques étudiants), elle peut être commise dans la langue maternelle. Nous n'avons pas de groupe de comparaison. Mais nous verrons si les résultats restent dans la moyenne générale.

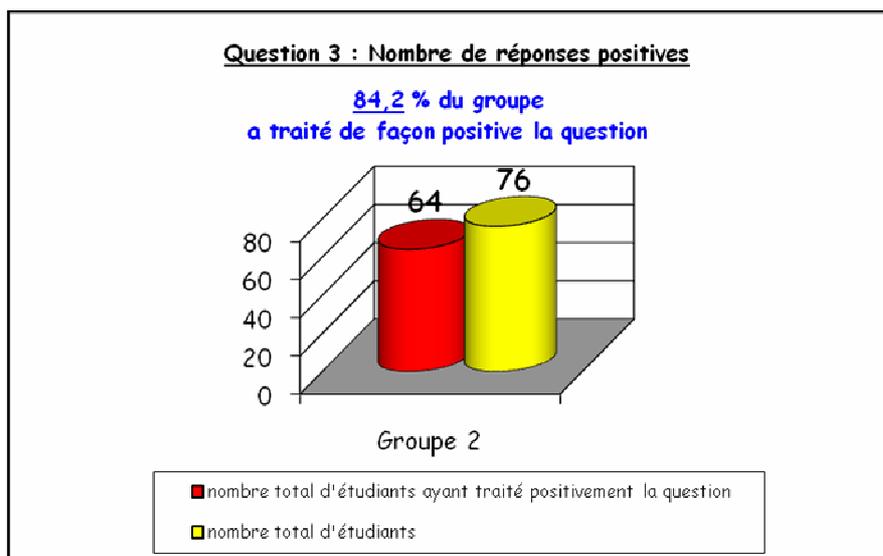
Question 2 Texte 2



Commentaire

La question ne présente aucune difficulté. Il faut choisir entre un adjectif indéfini au féminin singulier ou au féminin pluriel (le substantif qui suit est au pluriel) et la préposition *de* précédée de *casi* et suivie de l'article défini féminin pluriel *las*. Les étudiants ayant commis l'erreur l'expliquent toujours par le manque de temps. Les résultats rejoignent les moyennes observées auparavant.

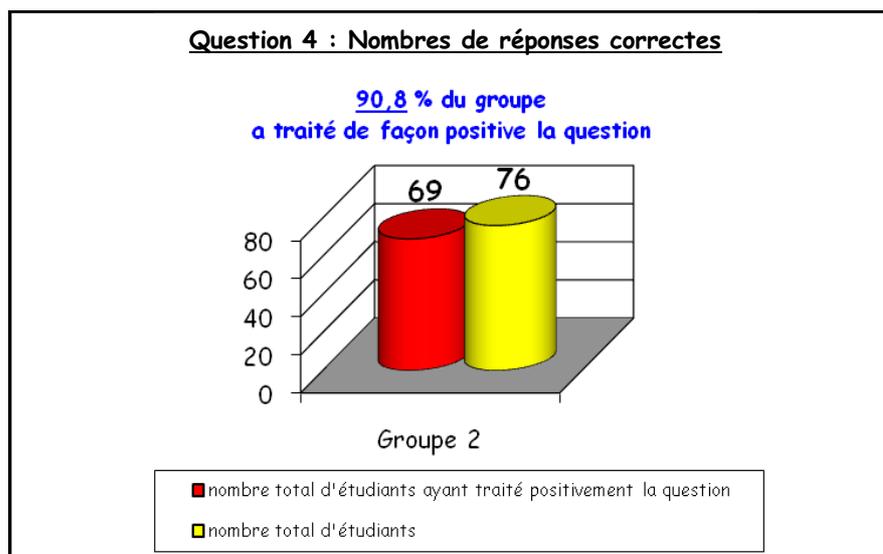
Question 3 Texte 2



Commentaire

Le choix doit être fait entre un article défini, un article indéfini masculins singuliers et un adjectif démonstratif masculin singulier. Le trou étant précédé de la préposition *de* l'article défini est impossible (il serait contracté) et l'article indéfini précédant le mot *cráter* est déjà présent dans la première phrase et traité dans la 2ème sous la forme *volcán* : il est presque impossible d'écarter le démonstratif. Pourtant 12 étudiants commettent l'erreur. Soit cette dernière est due à une incompréhension du passage, soit elle aurait été commise aussi dans la langue maternelle, ainsi que nous l'avons signalé pour la question précédente. Les résultats sont dans la moyenne obtenus par les différents groupes.

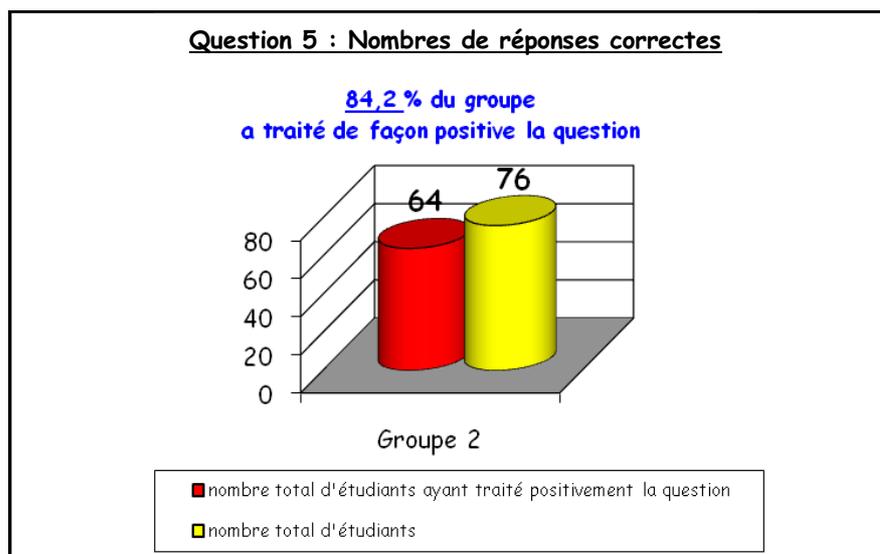
Question 4 Texte 2



Commentaire

Le choix doit encore se faire entre un article défini et un article indéfini masculins singuliers, et la préposition de non mouvement *en*. Le contexte est compréhensible et les résultats le montrent.

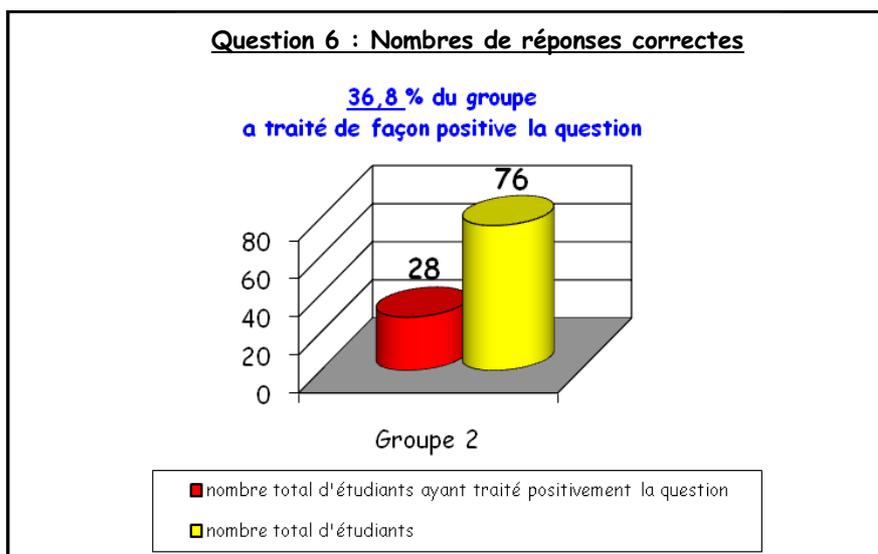
Question 5 Texte 2



Commentaire

Le trou précède un verbe à la 3ème personne du singulier. Le choix proposé est entre la 3ème personne du verbe (pronom masculin singulier), la 3ème personne du pluriel (pronom masculin) et le marqueur *se* de la forme impersonnelle du verbe exprimée à la 3ème personne du singulier. On peut hésiter entre les deux formes gouvernant le singulier. Or aucun personnage n'est apparu dans le texte ; par conséquent le pronom *él* ne se réfère à personne dans le texte. Aucun personnage n'apparaît par la suite. Le choix de la forme impersonnelle s'impose. Neuf étudiants proposent soit le pluriel soit le pronom personnel. La bonne réponse est signe ici d'une compréhension générale du texte satisfaisante. Les erreurs peuvent être le signe du contraire ou du traitement trop rapide du document.

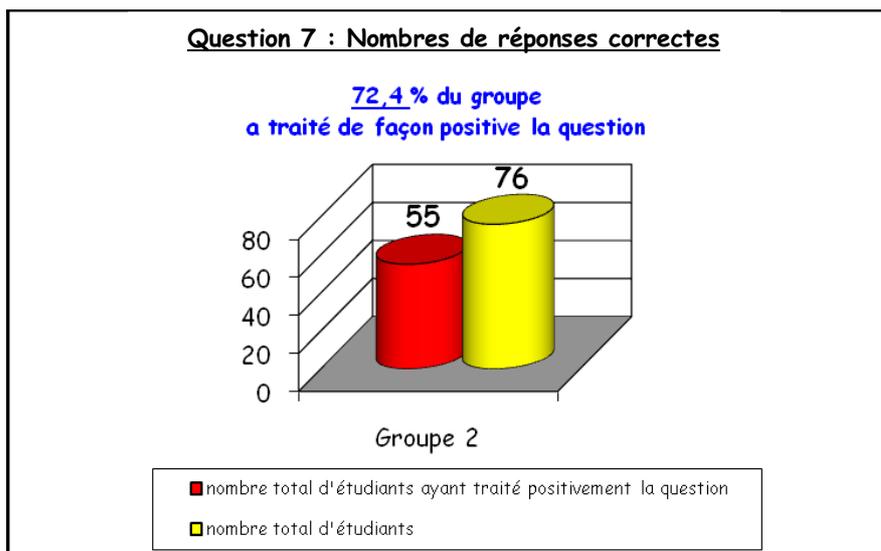
Question 6 Texte 2



Commentaire

Cette question semble difficile pour les apprenants et elle n'est pas simple. Le trou est en début de phrase et suivi par un verbe à l'infinitif. Le choix qui est donné propose la préposition *en* qui serait ici un gallicisme, l'article masculin singulier *el* et la contraction préposition article *al*, qui en espagnol traduit le « en » français suivi de la forme gérondive. Soit l'idiomatisme est acquis, soit il ne l'est pas. Les deux tiers des étudiants ne l'ont pas acquis. Cela ne serait pas très différent pour des groupes confirmés. La tournure n'est pas facile pour un francophone.

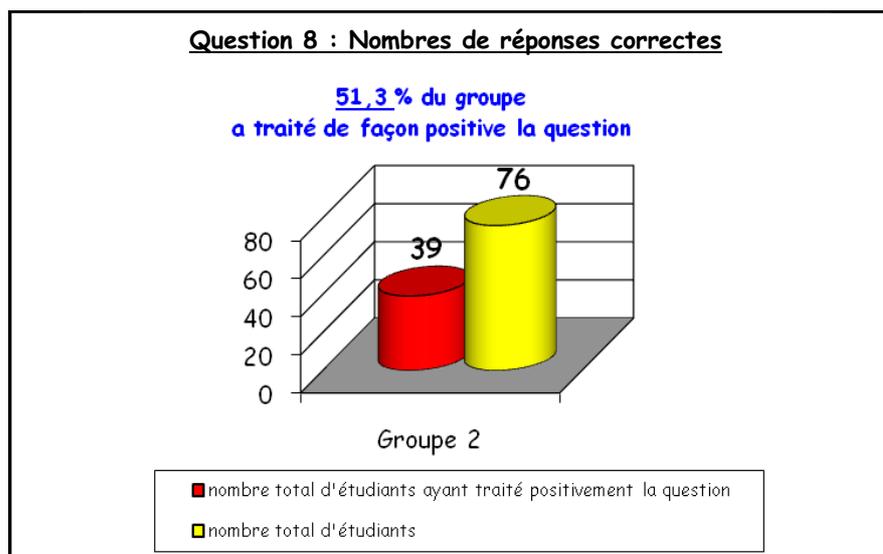
Question 7 Texte 2



Commentaire

La syntaxe de la proposition est simple et l'absence de ponctuation avant le verbe suggère le besoin d'une conjonction de coordination. Le choix proposé est entre *y, e* (le mot suivant ne commence pas par le son « i ») et *pues* qui est souvent associé à un silence exprimé par la virgule. L'ignorance de la différence entre les conjonctions d'une part et la valeur de *pues* d'autre part est patente pour 21 étudiants. La variation de la conjonction est associée à des aspects phonétiques de la langue et s'apprend dès le premier cours (pas de redondance ou d'allitération en castillan), mais il faut du temps pour que cela se mette en place. Les résultats restent dans la moyenne.

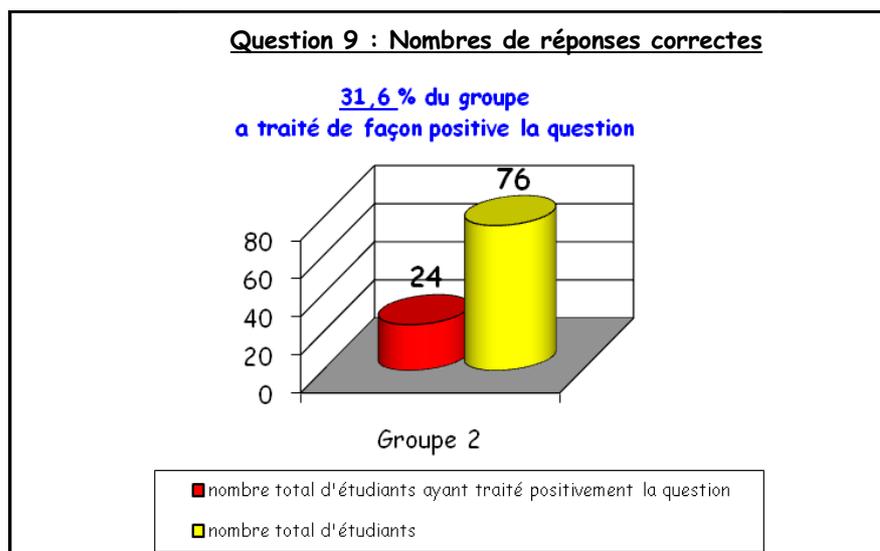
Question 8 Texte 2



Commentaire

Le choix doit se faire entre l'article défini féminin singulier *la*, l'indéfini *una* et l'article masculin pluriel *los*, totalement impossible ici car suivi d'un substantif féminin singulier. C'est une nuance du sens et du style qui permet de faire le bon choix comme aux questions 1 et 4. Nous sommes devant le même type d'erreur, associée au style du texte.

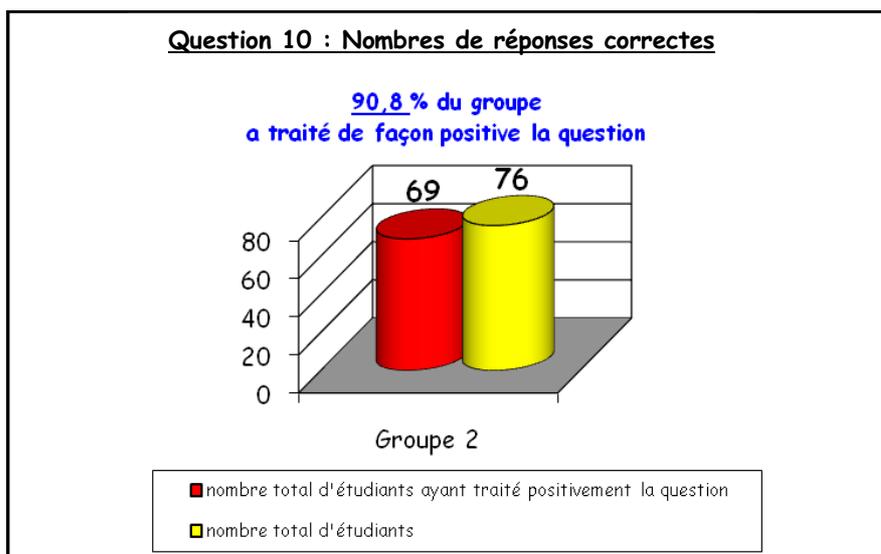
Question 9 Texte 2



Commentaire

C'est un mauvais résultat pour une question de base. Le verbe qui précède le trou est un verbe de mouvement ; il doit être suivi d'une préposition de mouvement. Il faut donc choisir ici *al*. Cela est ignoré par plus des 2/3 des apprenants. Nous pouvons comparer cette difficulté à la question 1 du texte à trous n°1 pour lequel les apprenants du Groupe Témoin traitent mal la présence de la préposition de mouvement. La contraction peut poser problème au début de la formation. La correction doit intervenir rapidement afin d'éviter la fossilisation que l'on retrouve dans les autres groupes.

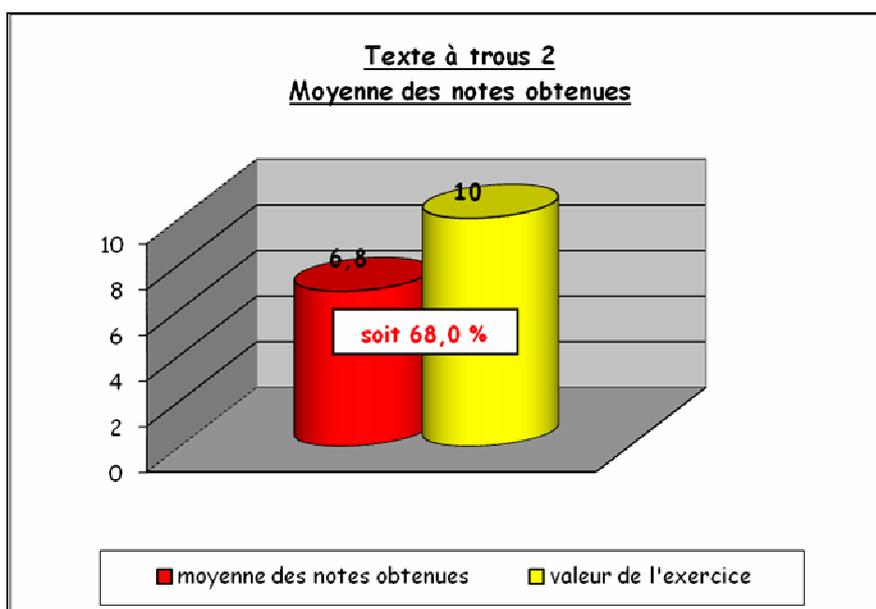
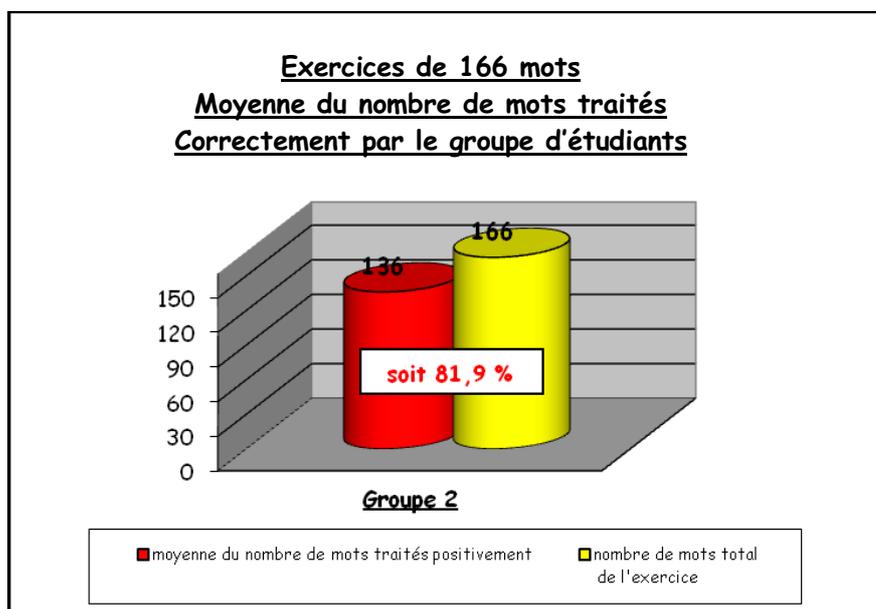
Question 10 Texte 2



Commentaire

C'est une question de vocabulaire évidente : les erreurs portent sur le choix de *hombres* ! 7 étudiants pensent qu'il existe encore des hommes sauvages alors que le mot qui précède le trou est *reserva*. C'est un manque de représentation du réel qui intervient ici, non pas une méconnaissance de la langue. Cet exemple est utile lors de la correction pour insister sur le rapport entre représentation et sens et exclure l'utilisation exclusive de la traduction.

- b. Moyenne du nombre de mots traités correctement, moyenne des réponses correctes et moyenne des notes données par l'enseignant exprimées en pourcentage de réussite



10 questions, chacune notée sur 1

c. Conclusions

136 mots sur 166 ont été traités, ce qui représente une moyenne de 81,9% pour 67,11 de bonnes réponses.

Le texte n'est pas incompréhensible même s'il peut paraître difficile à la première lecture. Les bons résultats sur les questions simples confirment cette description. En revanche, nous constatons dans les erreurs un déficit d'analyse et de réflexion. Le problème ne nous semble pas tant relever de la difficulté linguistique que de lacunes méthodologiques dans la formation générale, ainsi que nous l'avons souligné pour l'exercice précédent. Le traitement de ce texte demande une réflexion davantage liée au style et au sens qu'à la grammaire. La correction permet de travailler sur la discrimination des marqueurs, corrects si l'on s'en tient à la possibilité linguistique, mais non producteurs du sens voulu par l'auteur. Le respect des nuances que demande l'exercice favorise la formation linguistique et la formation générale utile pour la suite de l'apprentissage. En ce sens la correction sera formative, car l'attention sera portée sur les aspects de compréhension générale du texte.

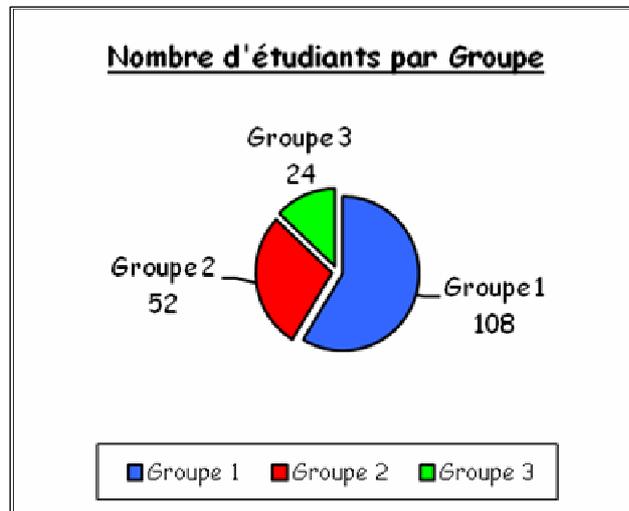
3.3 Texte à trous 3

Les 3 groupes ont travaillé sur cet exercice de compréhension.

184 copies ont été analysées.

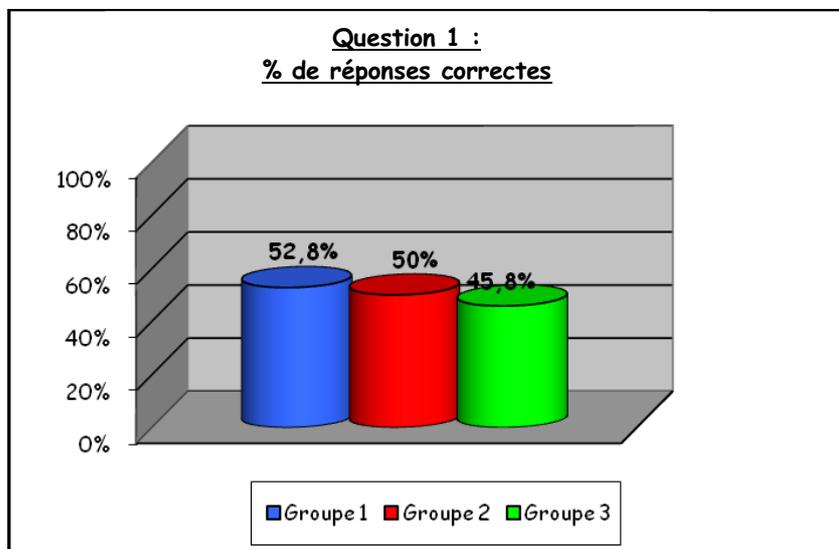
Les classes ayant traité cet exercice sont les suivantes :

Groupe	Classes	Dénomination des classes	Nombre d'étudiants	Nombre total d'étudiants par groupe	En % par groupe
3	27	Espagnol QEPI 3 Epreuve 2	24	24	13,0%
2	17	Espagnol QEPI GD Epreuve 2	21	52	28,3%
2	23	Espagnol ECEN OGC GD Epreuve 2	14		
2	33	Espagnol QEPI UL1 Epreuve 2	17		
1	5	Sociologie Semestre 1 Epreuve 2	13	108	58,7%
1	6	Sociologie Semestre 1 Epreuve 2	19		
1	7	Sociologie Semestre 1 Epreuve 2	22		
1	8	Sociologie Semestre 1 Epreuve 2	15		
1	9	Licence SHS Semestre 3 Epreuve 1	13		
1	10	Licence SHS Semestre 3 Epreuve 1	26		



a. Résultats par question

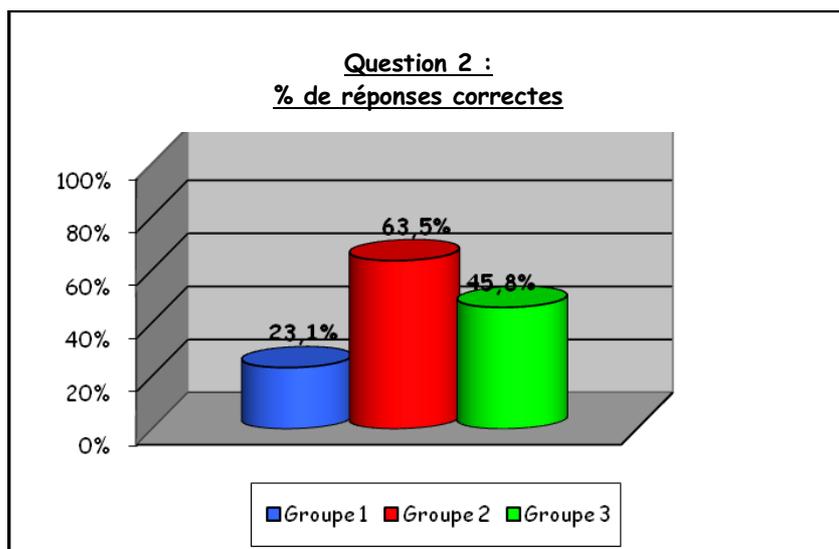
Question 1 Texte 3



Commentaire

La phrase propose le verbe à la voix passive au passé simple ; la partie à traiter est coordonnée, donc faite avec la même construction mais exprimée au présent. Le choix doit donc se porter sur *SER* par rapport à *ESTAR* qui sont tous deux conjugués au présent de l'indicatif et à la 3ème personne du pluriel (la forme au singulier étant écartée d'emblée). Les résultats sont homogènes autour de la moyenne, le Groupe 1 ayant le meilleur résultat. Il est intéressant de noter que le Groupe Expérimental est plus proche du Gr.1 que du Gr.3 qui marque ici un léger écart en sa défaveur. La correction doit jouer son rôle sur une difficulté centrale de la langue. Si la différence entre les 2 verbes n'est pas maîtrisée, nous pensons que l'apprentissage ne sera pas assuré vers une réelle autonomie dans l'usage de la langue. La quasi égalité des 3 groupes sur cette question difficile est significative et encourageante pour les étudiants du Gr. 2.

Question 2 Texte 3

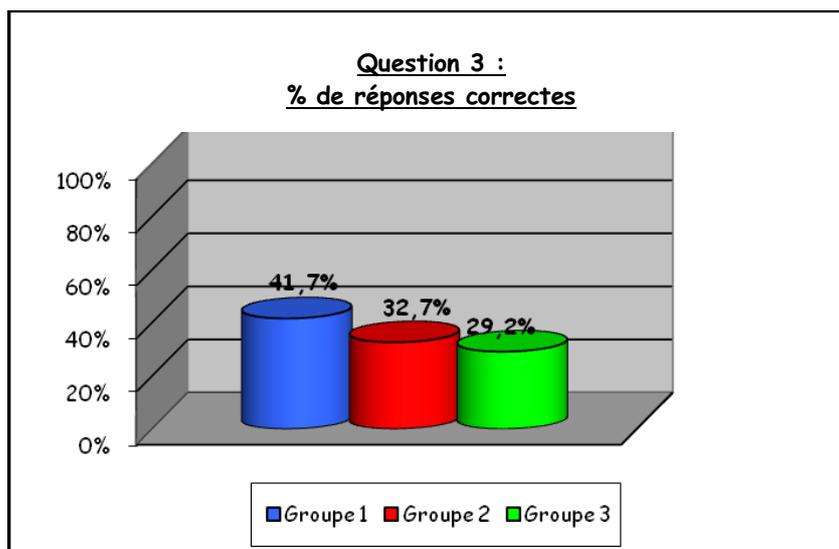


Commentaire

Les écarts entre les 3 groupes sont importants (c'est la 1ère fois que nous observons une différence aussi marquée). La question est simple car elle demande l'emploi de l'article indéfini féminin singulier derrière la préposition *por* et devant la préposition *de*, suivi de l'adjectif possessif et du substantif qu'il précède au féminin pluriel. Il ne devrait pas y avoir de difficultés de compréhension car l'expression espagnole est identique à l'expression française. Le choix est logique par rapport à l'analyse syntaxique. Ce sont les étudiants du Groupe Expérimental qui obtiennent le meilleur résultat. Peut-être sont-ils plus habitués à interroger les signes du texte et peuvent-ils choisir leur réponse sur des séquences précises dont ils connaissent la valeur sémiotique, sans se laisser dépasser par une interprétation du texte basée sur un réflexe de traduction. Ce sont eux qui font preuve de la meilleure capacité d'analyse logique. Cela nous semble aussi être le signe de maturité de primo commençants adultes. Dans le Groupe Mixte, qui marque ici aussi un fléchissement par rapport au Groupe Expérimental, nombre d'étudiants ont eu une formation traditionnelle : la formation USTL plus longue et la présence dans les groupes d'étudiants ayant bénéficié de LETRAS marquent la différence avec les néo bacheliers.

La maîtrise du système prépositionnel semble se manifester ici de façon claire.

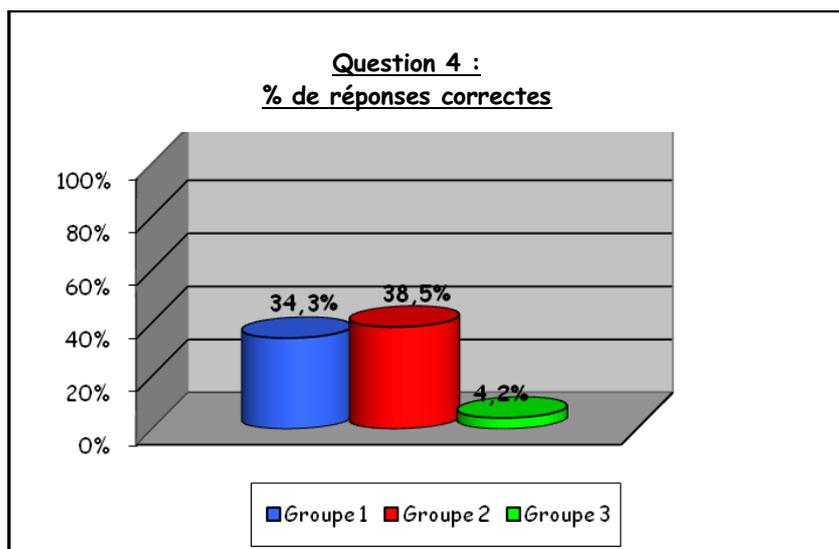
Question 3 Texte 3



Commentaire

La question porte sur la différence entre *hay* et *tienen* une fois que *son* a été écarté. Il nous faut une forme verbale qui situe dans l'espace. L'erreur la plus courante est le choix de *tienen* qui aurait été possible sans la présence de la préposition de situation dans l'espace « en ». La forme au pluriel de *tienen* doit aussi paraître plus cohérente que le singulier de *hay*. Le verbe *son* fait partie de l'erreur traditionnelle qui est la confusion avec *estar*. Il est probable que les étudiants du Groupe 1 aient employé *hay* de nombreuses fois. Il est plus surprenant que le Groupe 3 soit le moins performant pour cette question. Mais nous observons que pour nombre d'étudiants habitués à ce type d'examen, le texte à trous est laissé pour la fin de l'épreuve, si l'exercice 3 de la copie, le QCM est long. C'est souvent le cas et c'est le cas ici. Le parallélisme des résultats est toujours présent.

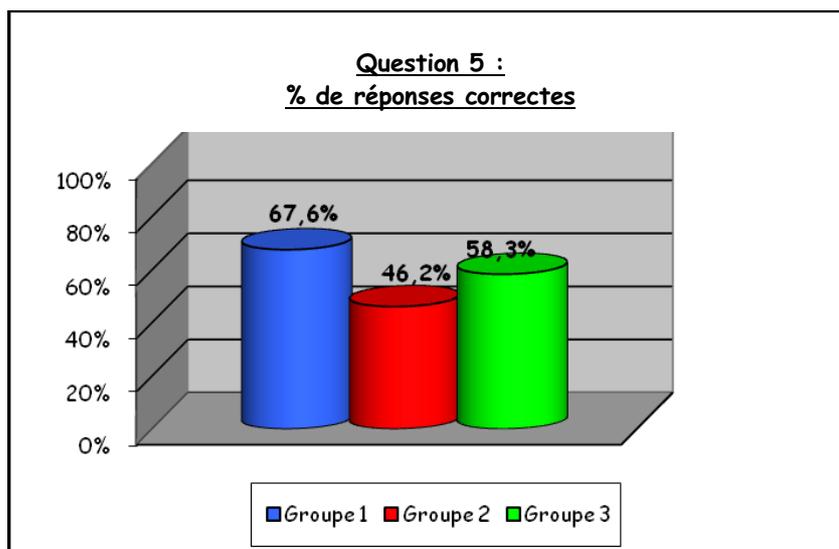
Question 4 Texte 3



Commentaire

Ce résultat est extraordinaire à cause du décrochage du Gr. 3. Cela semble confirmer le fait que le poids modeste de l'exercice à trous encourage les étudiants habitués aux barèmes à le « sacrifier ». Cette question vérifie un aspect orthographique de la langue qui est l'absence d'écriture étymologique en castillan. Ce sont les primo commençants qui s'en souviennent le mieux. Est-ce le fait que les différences avec le français aient fait l'objet d'un traitement synthétique dès le premier cours ? Cette erreur orthographique est une des erreurs les plus vérifiées, en particulier en production, pour les francophones.

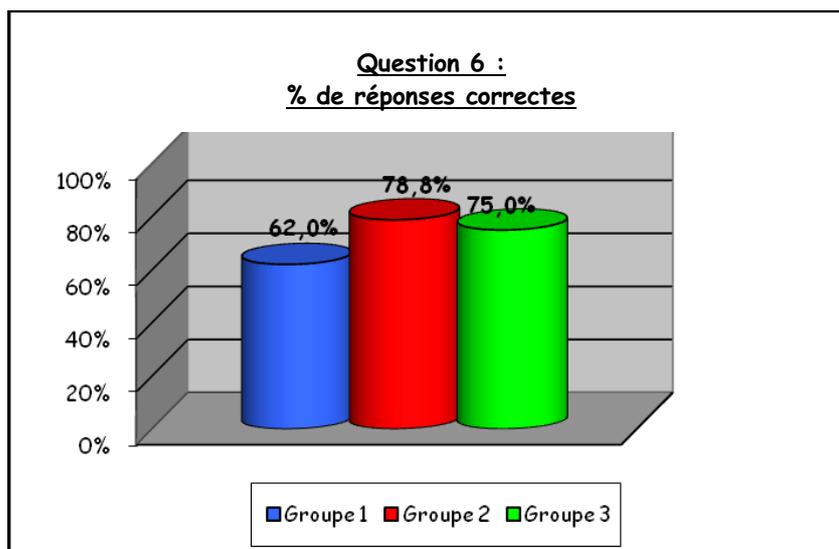
Question 5 Texte 3



Commentaire

La question vérifie les acquis sur l'accentuation et la différence de la construction du superlatif en français et en espagnol. Si l'accent ne pose pas problème, en revanche c'est le gallicisme *el más* (avec article) qui constitue la majorité des erreurs. Le Groupe 1 est le plus affirmé dans ce choix, suivi du Groupe 3 ; les primo commençants, dans leur majorité, ne semblent pas avoir fixé la différence entre les 2 langues. L'expérience de la langue manifeste ici son avantage. C'est une correction qui est souvent faite à l'oral et qui finit par être enregistrée par la pratique.

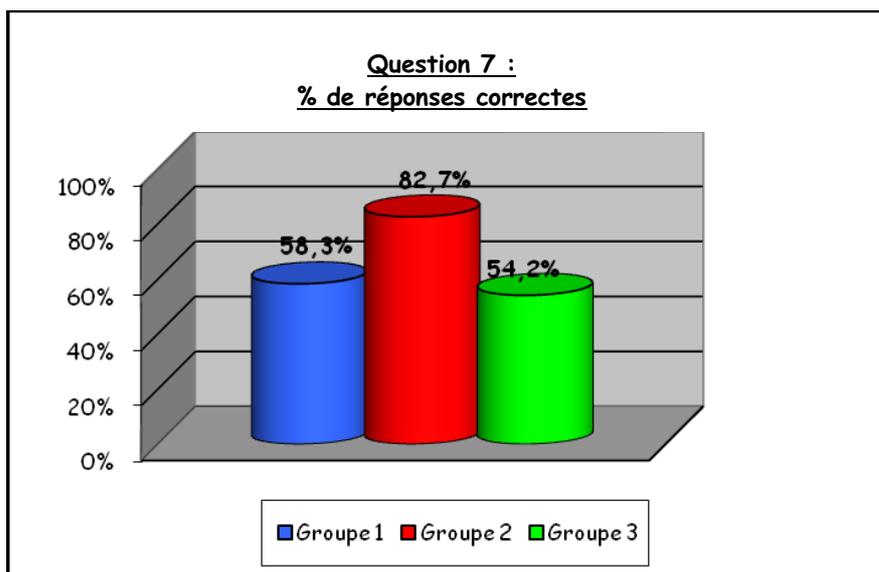
Question 6 Texte 3



Commentaire

Les résultats sont homogènes avec un avantage pour le groupe Expérimental. Il s'agit d'un choix lexical et syntaxique entre 3 verbes proposés à l'infinitif : 2 verbes de mouvement *ir* et *salir* qui devraient être suivis par une préposition de mouvement, ce qui n'est pas le cas, 1 verbe *comer* qui n'est pas de déplacement dans l'espace et qui est suivi de « *en alguno de los restaurantes* ». Le groupe de primo commençants confirme sa meilleure maîtrise du système prépositionnel et de son lien avec les verbes de mouvement et de non mouvement. Le Gr. 3 en est très proche. Le Gr. 1 se détache des 2 autres et confirme aussi pour une partie de ses étudiants la non acquisition des marqueurs de position dans l'espace-temps et, par conséquent, dans la phrase.

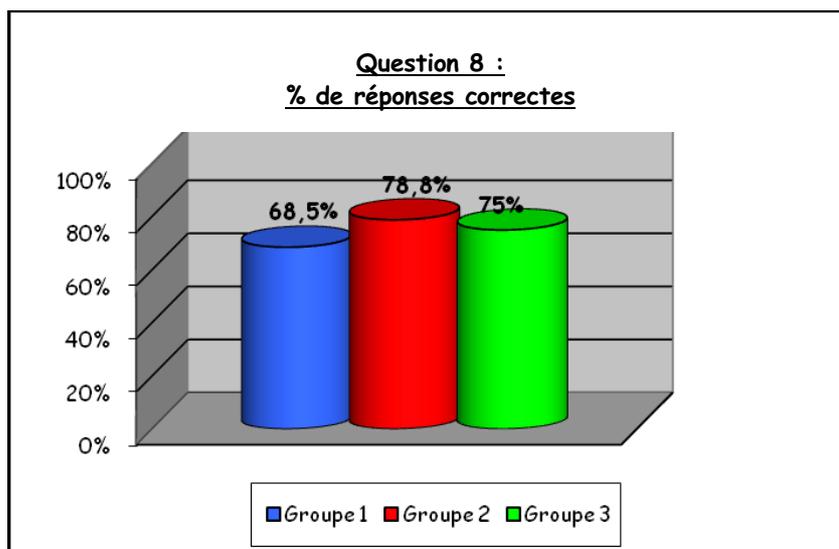
Question 7 Texte 3



Commentaire

La question porte sur un choix de vocabulaire. Contrairement aux exercices précédents dans lesquels le Groupe 1 montre plus de connaissances dans le domaine, c'est le groupe 2 qui obtient, avec un écart relativement important, le meilleur résultat. Les erreurs sont difficilement compréhensibles dans le contexte syntaxique concerné. Il est possible que cette erreur aurait pu être commise aussi dans la langue maternelle. Mais il nous semble que l'exercice à trous est celui qui est le plus facilement « sacrifié » par les étudiants de deux catégories différentes : ceux qui ont la plus longue expérience de la langue ne veulent pas investir trop de temps de réflexion dans un exercice qui « paye » peu, les néo bacheliers n'y sont pas nécessairement habitués.

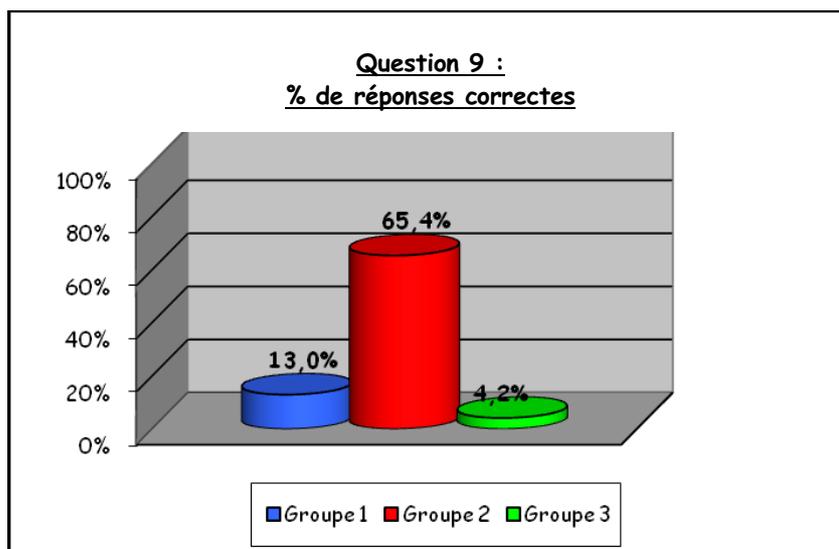
Question 8 Texte 3



Commentaire

Les résultats sont ici plus cohérents que pour la question précédente. La question (qui ne présente aucune difficulté) porte sur le choix de l'article défini féminin singulier précédant un substantif féminin singulier inconnu des apprenants. C'est le Groupe expérimental qui fait preuve de la meilleure capacité d'observation, mais qui, dans l'incertitude de la réponse par rapport au lexique, sait prendre le risque de la réponse. Les deux autres groupes améliorent les résultats par rapport à une question qui peut être traitée rapidement (simultanément à la lecture du texte). La réussite globale à cette question semble confirmer l'hypothèse selon laquelle nombre d'erreurs sont imputables à la rapidité de traitement de l'exercice.

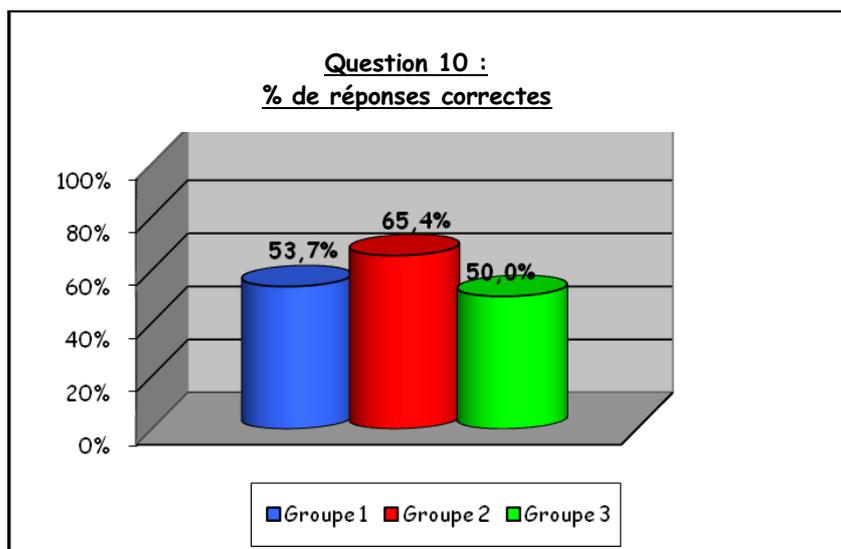
Question 9 Texte 3



Commentaire

Les résultats à cette question sont surprenants. Le choix doit se faire entre 2 verbes à l'infinitif (ce qui est normal puisque le trou est précédé par un verbe conjugué) et un verbe conjugué. Nombre d'étudiants des 2 groupes les plus expérimentés commettent l'erreur de mettre 2 verbes conjugués à la suite l'un de l'autre. La 2ème erreur porte sur le choix du verbe conjugué, c'est un problème de vocabulaire (le mot *postre* semble être inconnu, de plus le nom de cet élément inconnu dans le contexte du restaurant peut aussi être quelque chose à boire plutôt qu'à manger). Les primo commençants réussissent mieux. Il nous semble que le soin porté à l'analyse logique de la place des marqueurs morphosyntaxiques dans la phrase en lien avec la représentation de l'expérience que l'information évoque aide ces étudiants à faire des choix plus adéquats.

Question 10 Texte 3

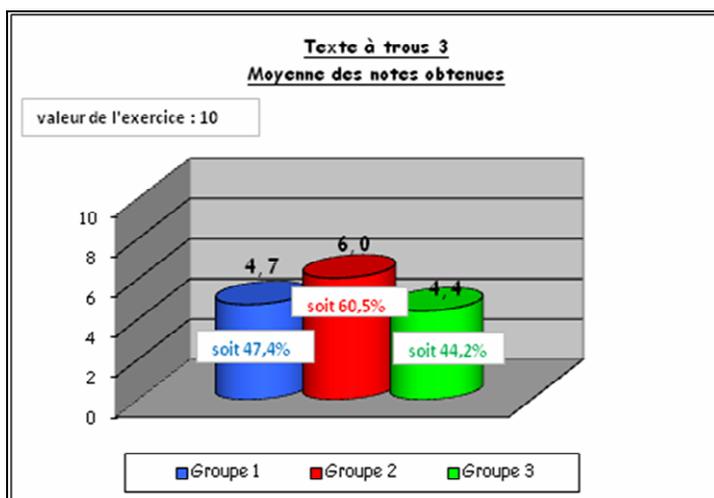
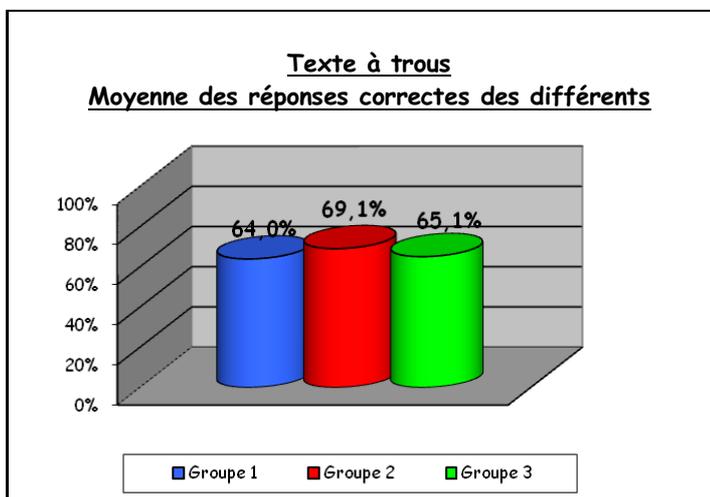
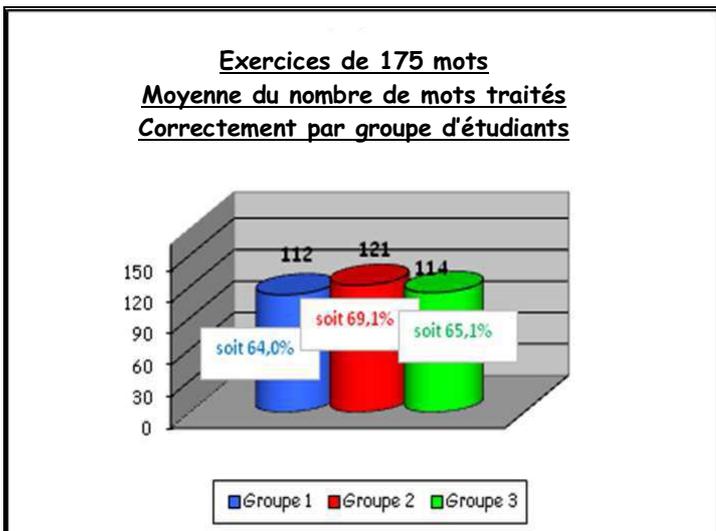


Commentaire

Le verbe *ver* est proposé à l'infinitif, à la 3^{ème} personne du singulier et à la 3^{ème} personne du pluriel. *Se* précède la forme verbale gouvernant de fait la 3^{ème} personne du singulier, ce qui permet de construire la forme impersonnelle: d'autre part, aucun marqueur de pluriel n'apparaît dans la phrase et il n'y a pas d'autre verbe. Donc, même si elle n'était pas comprise l'analyse logique permettrait le bon choix. La phrase ne pose pas de réel problème de compréhension.

Le groupe expérimental se montre là encore plus observateur que les 2 autres, et donc plus autonome (ou plus appliqué).

b. Moyenne du nombre de mots traités correctement, moyenne des réponses correctes et moyenne des notes données par l'enseignant exprimées en pourcentage de réussite



10 questions, chacune notée sur 1

c. Conclusions

Le classement des groupes par traitement moyen des mots du texte est le suivant :

Groupe 2 : 69,1% avec 121 mots traités sur 175

Groupe 3 : 65,1% avec 114 mots traités sur 175

Groupe 1 : 64,0% avec 112 mots traités sur 175

Le Groupe Expérimental montre sa solidité comparé aux deux autres. Cela souligne aussi le fait que les réponses correctes concernent des passages du texte plus longs. C'est donc un classement que nous dirons « qualitatif ».

Le classement par moyenne de bonnes réponses est identique. Ce n'est pas le cas pour les notes attribuées, ce qui laisse supposer que la correction établie par les enseignants présente une erreur car le classement est inversé entre le Gr. 1 et le GR. 3.

Le traitement rapide de l'exercice par les groupes peu habitués au type d'examen ou par les groupes top habitués semble être ici confirmé.

La maîtrise du système prépositionnel est confirmée pour le GR. 2. Les bases semblent être acquises. Les résultats meilleurs du groupe laissent présager une meilleure fixation des savoirs pour la suite des apprentissages.

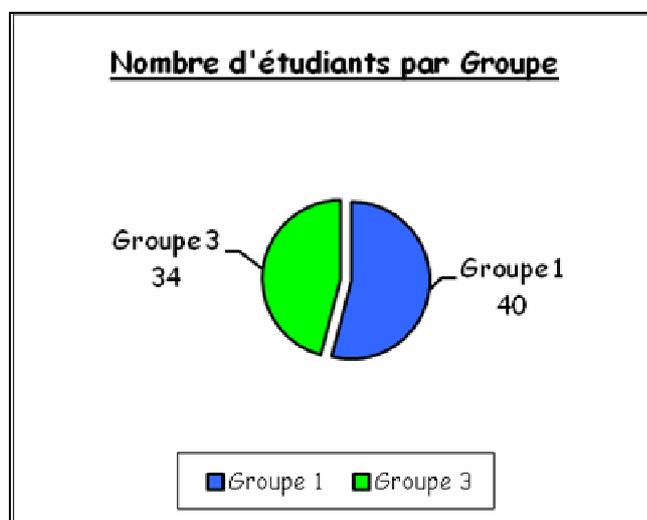
3.4 Texte à trous 4

Les groupes 1 et 3 ont travaillé sur cet exercice de compréhension.

74 copies ont été analysées.

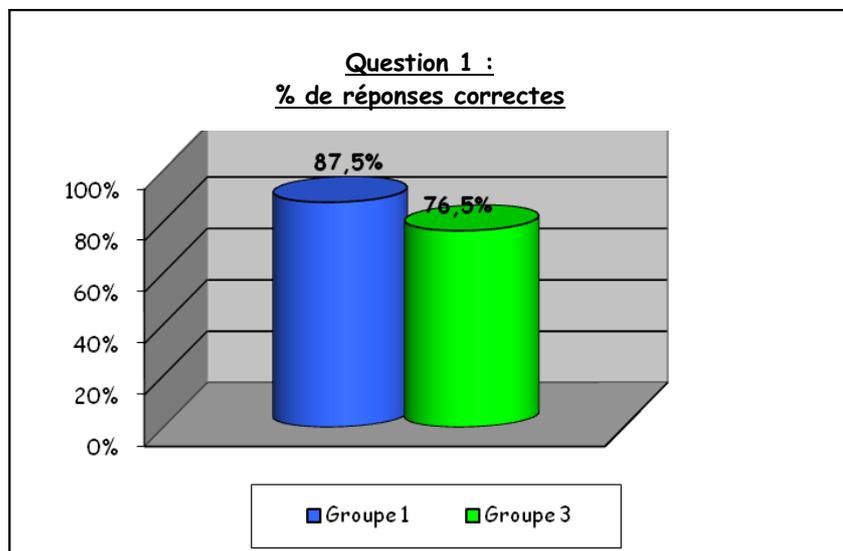
Les classes ayant traité cet exercice sont les suivantes :

Groupe	Classes	Dénomination des classes	Nombre d'étudiants	Nombre total d'étudiants par groupe	En % par groupe
3	26	Espagnol QEPI 3 Epreuve 2	19	34	45,9%
3	28	Espagnol DEUST Epreuve 1	17		
1	11	Licence SHS Semestre 3 Epreuve 1	20	40	54,1%
1	12	Licence Eco Semestre 1 Epreuve 1	20		



a. Résultats par question

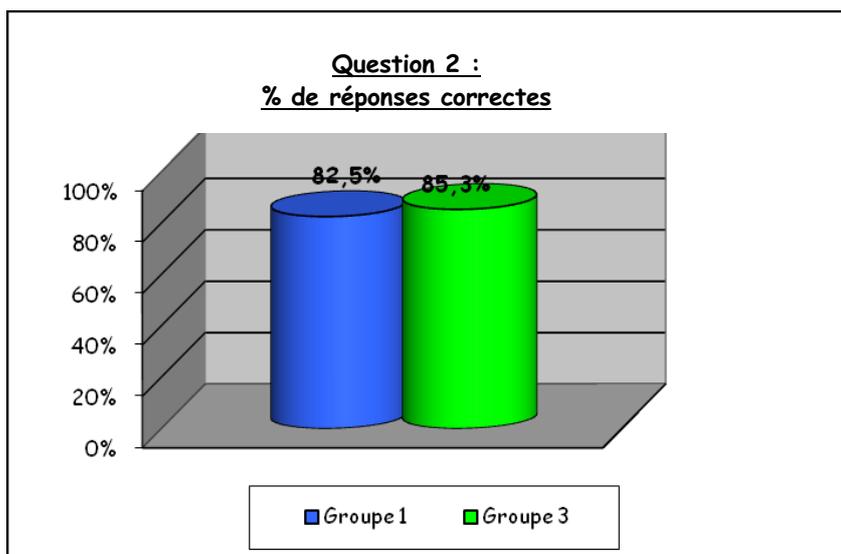
Question 1 Texte 4



Commentaire

La question porte sur le choix de l'adverbe de temps *cuando* qui ici est opposé à l'interrogatif *cuándo* et proche de *cuanto* qui a un sens temporel quand il est précédé de la préposition *en*. Le contexte ne présente pas de difficulté particulière. Mais nous observons que nombre d'étudiants qui commettent une erreur sont ceux qui ne font pas la différence entre la présence et l'absence de l'accent. Le Gr. 1 est plus précis en cela que le GR.3. Les résultats sont dans la moyenne.

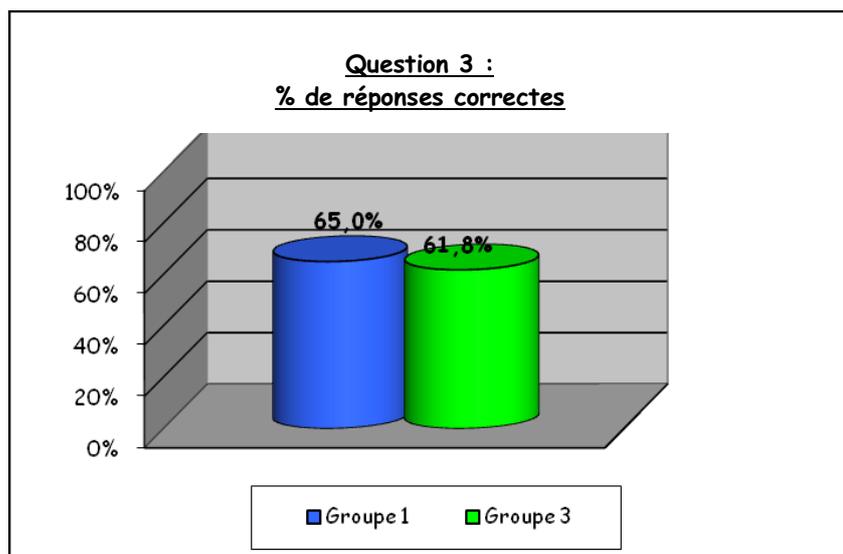
Question 2 Texte 4



Commentaire

Le parallélisme des résultats est net : ils ne présentent pas un grand écart. L'expression de l'heure ne semble pas être connue par certains étudiants. Mais nous pouvons nous poser des questions sur la stratégie (s'il y en a une) employée par les étudiants qui ont commis une erreur. La phrase ne présente pas de réelle difficulté. Et même si cela était le cas pour certains étudiants, les éléments qui encadrent le trou ne devraient laisser aucune hésitation quant au choix de la réponse : l'article indéfini *un* précède, ne pouvant être suivi du nombre *quince* qui lui-même ne peut précéder la préposition *de (hora)*. Le choix de *minuto* est tout aussi impossible dans un tel contexte. Seul « *un cuarto de hora* », dont la parenté avec le français est présente, peut être choisi.

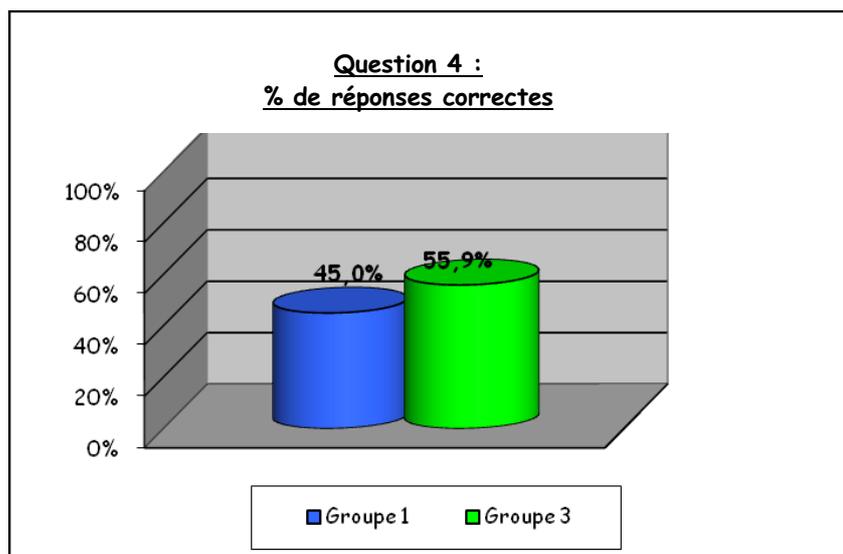
Question 3 Texte 4



Commentaire

Le choix doit se faire entre *son, están* et *es* ; le choix entre le pluriel et le singulier est vite résolu, le sujet qui suit le trou est au pluriel (des erreurs ont été commises sur cet aspect). C'est donc le choix entre le verbe de définition et celui d'espace qui s'avère difficile pour un certain nombre d'étudiants. Les résultats, au dessus de la moyenne, montrent de la cohérence. Mais ils montrent aussi que le problème n'est pas résolu, après plusieurs années d'études de la langue, pour un certain nombre d'apprenants. Cela semble confirmer la justesse des choix du dispositif L.E.T.R.A.S. L'opposition entre les 2 verbes *y* est définie comme l'une des priorités et traitée dès le premier face à face à l'occasion des présentations et du travail sur les textes traitant de l'espace géographique de la Péninsule Ibérique. Il est ensuite rappelé lors de toutes les rencontres et la question du choix de l'outil toujours posée en fonction du sens que veut construire le locuteur. La réflexion permanente sur la triple valeur conceptuelle du verbe « être » dans la langue maternelle permet de donner l'autonomie du choix en castillan et surtout, en cas d'erreur, la capacité de réflexion et d'auto correction. Nous pensons que ce travail systématique de réflexion a des effets rapides dans la solidité du traitement de la différence entre les 2 langues. Nous verrons, si le cas se présentait, si les étudiants ayant bénéficié de LETRAS réagissent mieux ou moins bien à ce type de problème.

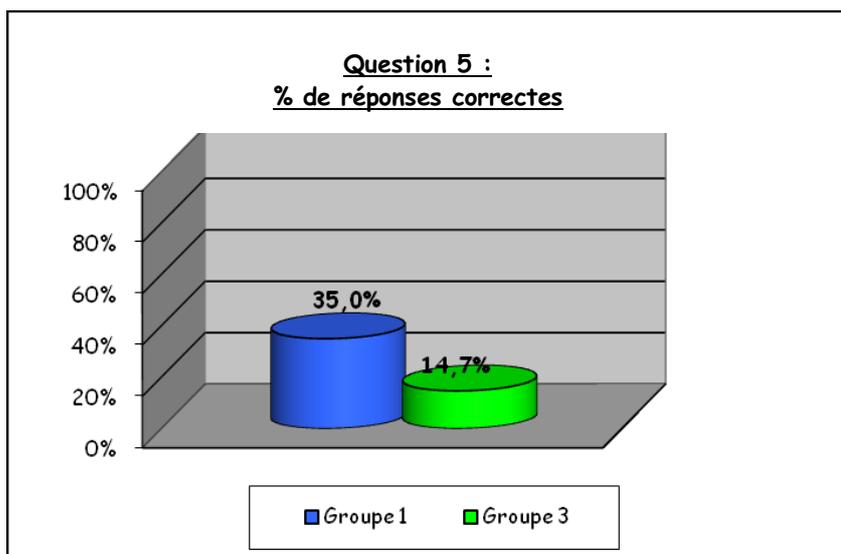
Question 4 Texte 4



Commentaire

La proposition qu'il faut compléter est compréhensible à condition de prendre en compte ce qui suit et de le remettre en perspective. Il faut ici une réflexion en boucle pour bien traiter ce qui est proposé. Le début de la phrase est difficile. Le choix doit se faire entre 3 prépositions : *a, de, con*. Si les apprenants arrivent à faire abstraction de la phrase précédente pour se consacrer au traitement du passage, alors le bon choix peut se faire. Mais cette méthodologie de l'analyse logique semble manquer. Les étudiants semblent avoir un ressenti de l'unité du texte qui fait obstacle à leur capacité d'analyse de celui-ci par séquences logiques. Nous pensons que cela est dû à l'habitude de la traduction et de l'apprentissage du vocabulaire qui fait porter à la LM la réflexion sur les liens morphosyntaxiques et leur nécessité dans la production de sens. Or c'est la capacité de jugement de la valeur des liens entre la morphosyntaxe et le champ lexical de la LE, associé à la représentation et à la conceptualisation, qui permet l'autonomie de traitement.

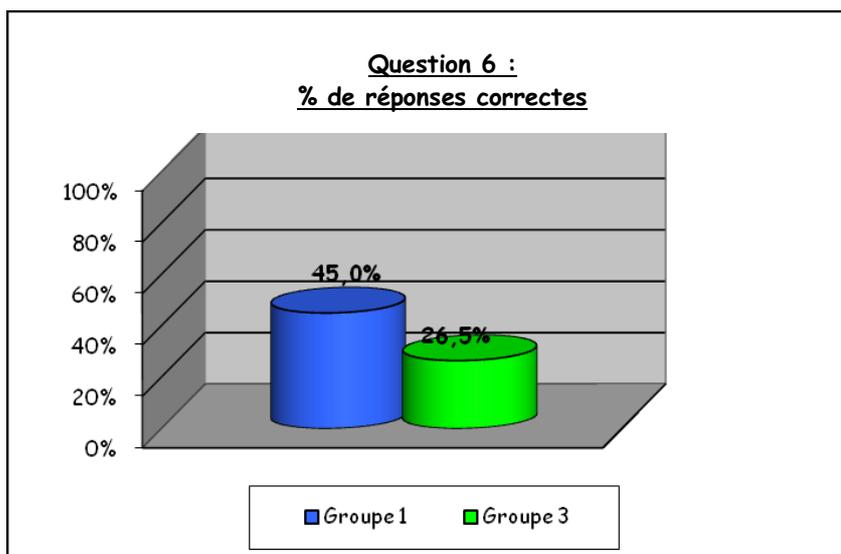
Question 5 Texte 4



Commentaire

La tendance est à l'erreur pour cette question et l'écart important entre les 2 groupes. Ce sont les néo bacheliers qui réussissent le mieux. La tournure de la phrase est idiomatique et le vocabulaire peut poser problème. Le choix qu'il faut faire est ici difficile et les 14 étudiants du groupe 1, ainsi que les 5 étudiants du Gr. 3 qui la traitent méritent nos félicitations, d'autant plus que le choix proposé nous paraît questionnable. Ce choix est celui d'un hispanophone pour qui la réponse est évidente. Un enseignant francophone compte la question dès le départ comme une possibilité d'erreur. (Ce texte n'est pas choisi pour des étudiants primo commençants, car l'ensemble du texte dans sa syntaxe est d'un niveau C1/C2 du C.E.C.R.).

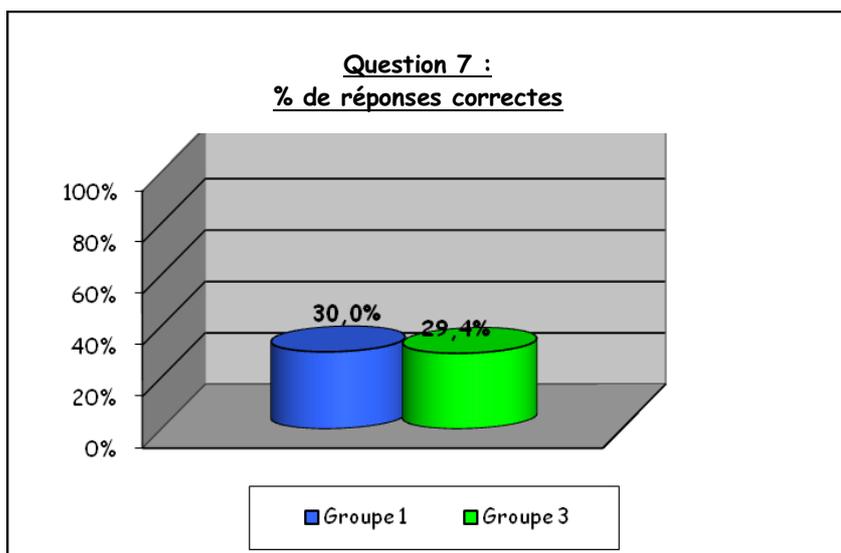
Question 6 Texte 4



Commentaire

Il s'agit là d'une question de vocabulaire. L'ensemble de la phrase parle de vêtements et d'accessoires d'habillement. Si le vocabulaire n'est pas connu elle peut être abandonnée par nombre d'étudiants même si le raisonnement permet de faire le choix. Le groupe 1 semble plus à l'aise dans les questions de vocabulaire que les autres. Nous rappelons que les étudiants du Gr. 3 sont ceux qui mettent le moins de soin au traitement du teste à trous.

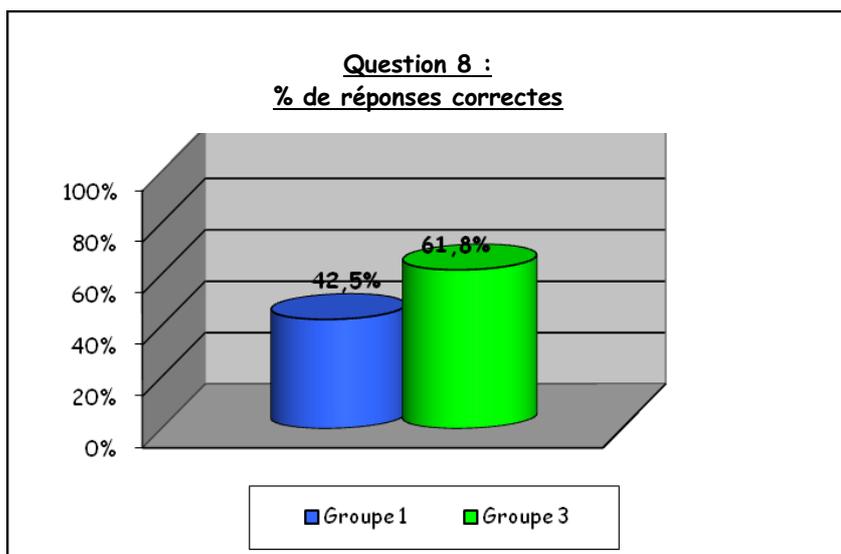
Question 7 Texte 4



Commentaire

Comme le précédent, ce QCM propose un choix de vocabulaire de parties du corps. Nous pouvons faire les mêmes remarques.

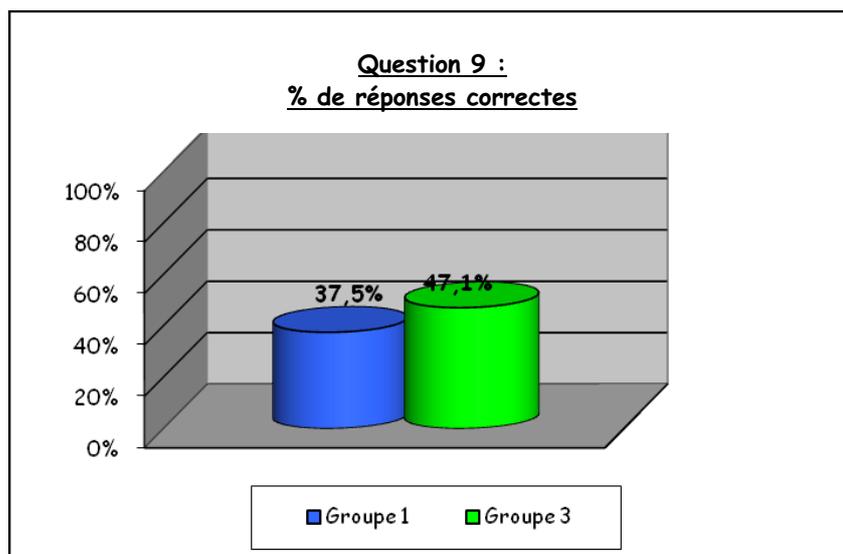
Question 8 Texte 4



Commentaire

Il faut choisir entre 3 verbes à l'infinitif : *estar*, *quedar*, *restar*. Il est dommage que deux verbes, *estar*, *quedar*, qui sont tous les deux corrects, aient été choisis en même temps qu'un verbe (qui signifie « soustraire ») qui pourrait être un barbarisme issu du français. S'il n'a pas été précisé que deux réponses sont possibles (ce qui n'apparaît pas dans la maquette de la copie) c'est poser un faux problème à l'étudiant qui, pris de doutes, peut opter pour la mauvaise réponse. Ceci est une question mal formulée ou alors basée sur 2 possibilités de choix et non pas 1. Le Gr 3 a de meilleurs résultats que le Gr.1.

Question 9 Texte 4

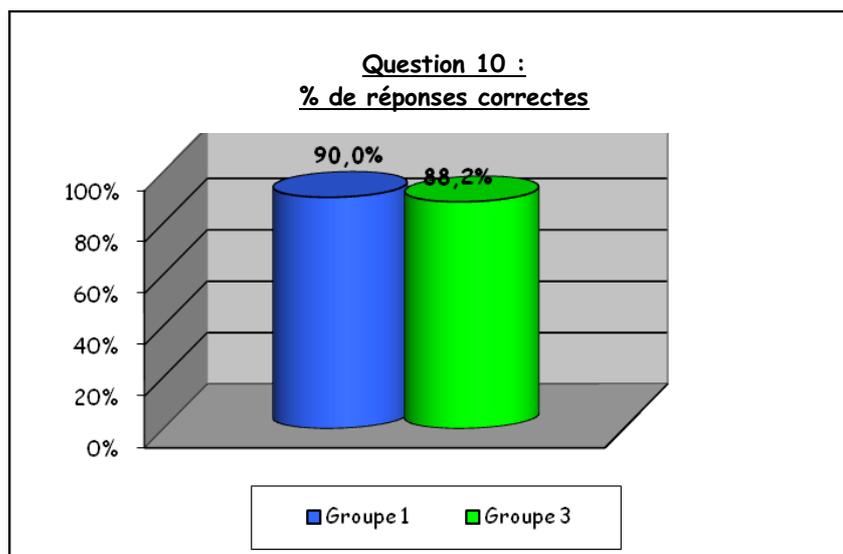


Commentaire

Le trou est précédé de *para que* : la forme verbale qui suit ne peut être qu'au mode subjonctif. Les résultats montrent que cette structure n'est pas acquise par presque les 2/3 des apprenants.

Peut-être le verbe *facilitar* qui sépare *para* et *que* a-t-il joué un rôle. Mais cela confirme le manque de capacité à séquencer le texte par l'analyse logique. Le Groupe 3 obtient les meilleurs résultats.

Question 10 Texte 4

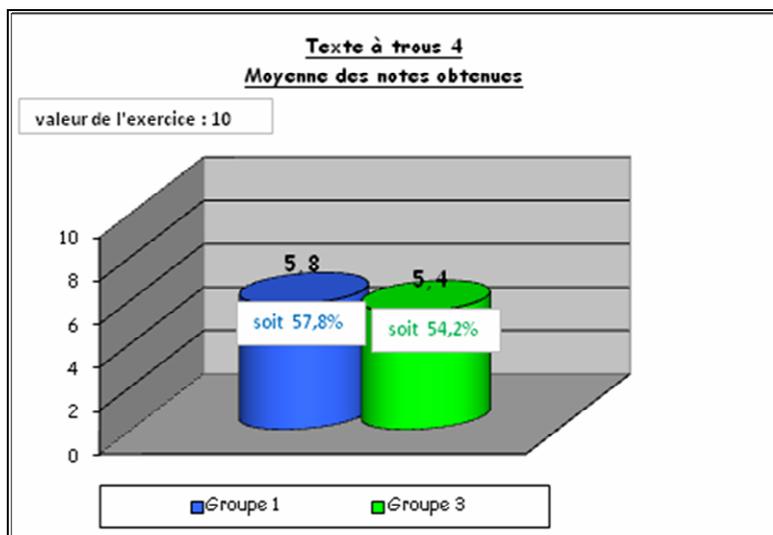
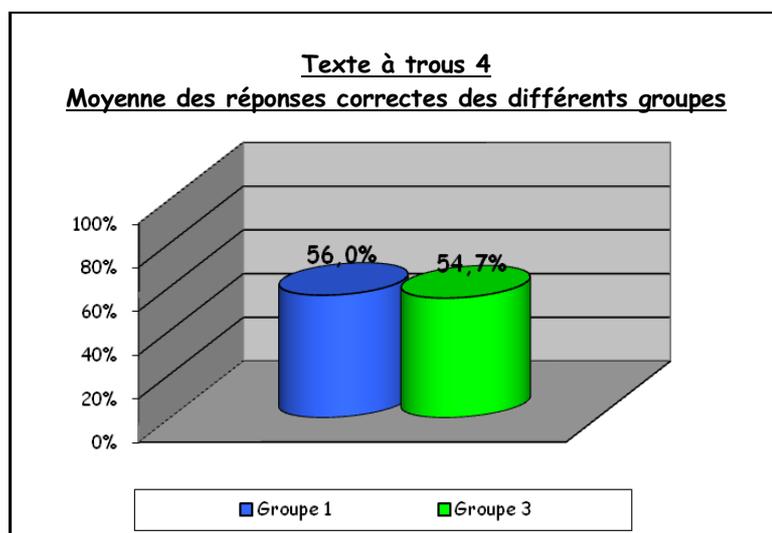
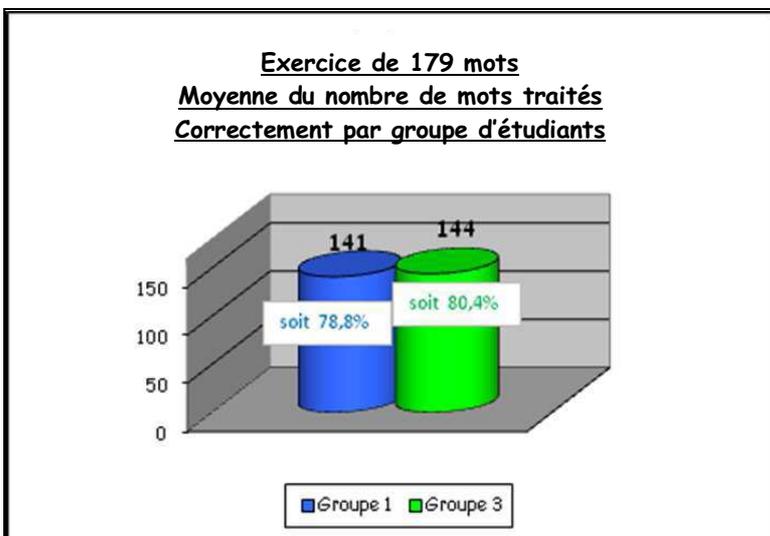


Commentaire

Il s'agit ici de choisir le superlatif *más* par rapport à *menos* et « *más o menos*. » Le sens de la phrase est facile à comprendre. Si l'erreur porte sur le choix de *menos* c'est que la phrase n'a pas été considérée dans sa syntaxe réelle mais qu'elle a été traitée en fonction d'une compréhension très « générale » associée à une valeur de jugement personnel. Le texte veut dire que cette position « n'est pas la plus esthétique » ; l'apprenant déclare qu'elle est « la moins esthétique ». Comme dans la majorité des cas la négation n'a pas été prise en compte.

Le parallélisme des résultats est présent avec un avantage pour les néo bacheliers.

b. Moyenne du nombre de mots traités correctement, moyenne des réponses correctes et moyenne des notes données par l'enseignant exprimées en pourcentage de réussite



10 questions, chacune notée sur 1

c. Conclusions

Le Groupe 3 a traité en moyenne 144 mots sur 179 soit 80,4% du texte. Le nombre de bonnes réponses est de 54,72%.

Le Groupe 1 a traité en moyenne 141 mots sur 179 soit 78,8% du texte. Le nombre de bonnes réponses est de 56,0%

La différence entre le barème et la longueur des phrases traitées, bien que peu importante, est présente. Comme il a été dit dans l'exercice précédent il faudrait vérifier ce que donnerait un autre type de barème adapté non pas à la présence d'une réponse correcte ou incorrecte mais à la valeur en points de la difficulté réelle du travail à accomplir pour y répondre. Le critère du nombre de mots ne peut être unique mais il doit rentrer dans l'évaluation finale. En revanche un réel travail qualitatif reste à définir, en externe et en interne, ce qui supposerait :

- en externe à l'institution et à la classe : une véritable hiérarchisation des difficultés d'une langue par rapport à une autre, définie par la communauté des linguistes des 2 cultures, et, par conséquent un outillage fourni aux praticiens pour appliquer les valeurs définies dans les contextes rencontrés,

- en interne, dans la classe, un travail d'évaluation fait par le praticien des exercices et documents choisis à partir des indications données par l'analyse menée à l'extérieur et adaptées au terrain.

Ce texte n'est jamais choisi pour des primo commençants car il est plus difficile à traiter que les autres, présentant un caractère culturel très marqué exprimé par des expressions idiomatiques. Le choix a été fait par deux enseignants « natifs » et la proposition des choix de réponse par l'un d'entre eux. Nous pouvons remarquer qu'un enseignant francophone ne choisit pas le texte et n'aurait pas posé les mêmes problèmes à résoudre aux apprenants. La connaissance des 1 langues et l'expérience des réactions des apprenants est à l'origine de cette différence.

3.5 Texte à trous 5

Seul le groupe 1 a travaillé sur cet exercice de compréhension.

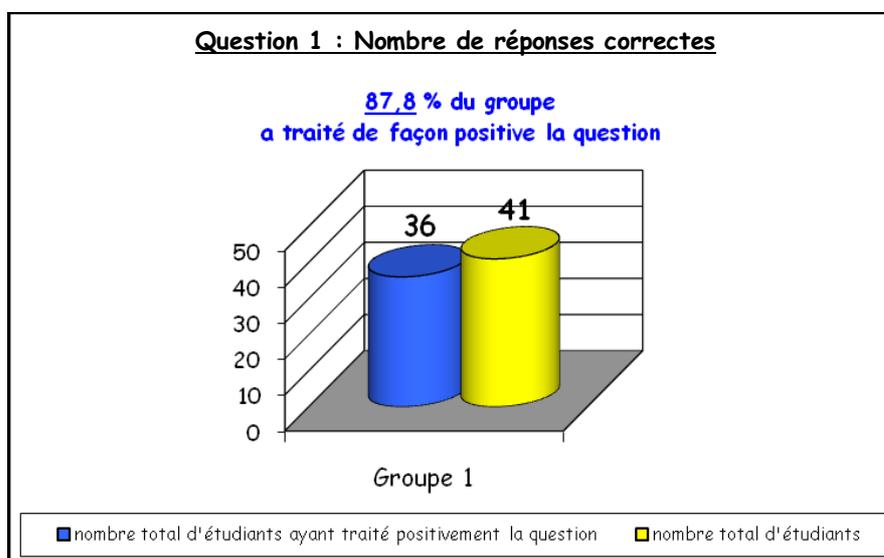
41 copies ont été analysées.

Les classes ayant traité cet exercice sont les suivantes :

Groupe	Classes	Dénomination des classes	Nombre d'étudiants
1	14	Licence SHS Semestre 3 Epreuve 2	21
1	15	Licence SHS Semestre 3 Epreuve 2	20

Il est utile de préciser qu'aucune proposition de choix de réponse n'a été faite. Le texte est difficile. Le fait qu'il n'y ait aucune proposition le rend encore moins accessible. Les résultats traduisent la difficulté des étudiants à réussir l'exercice proposé par un enseignant natif.

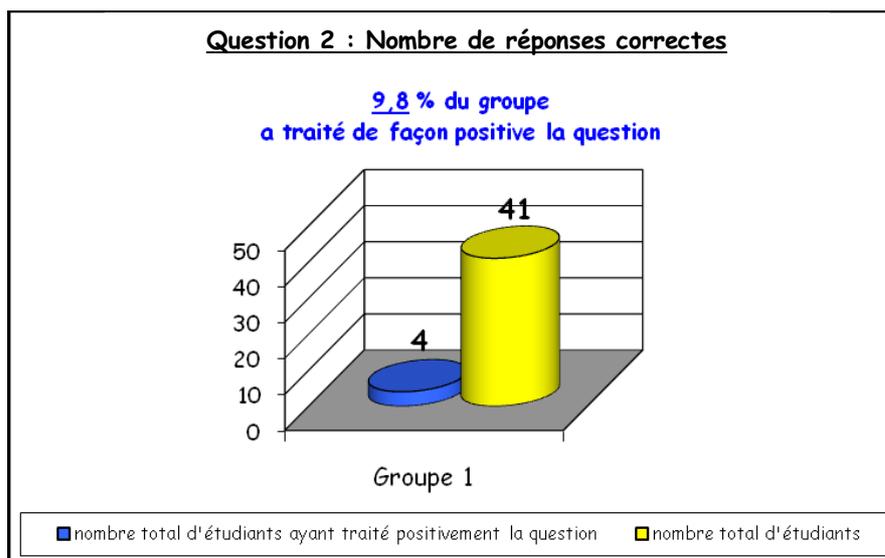
Question 1 Texte 5



Commentaire

La majorité des étudiants sait relier la notion de mouvement au lieu dont elle est le but. Le contexte permet la compréhension.

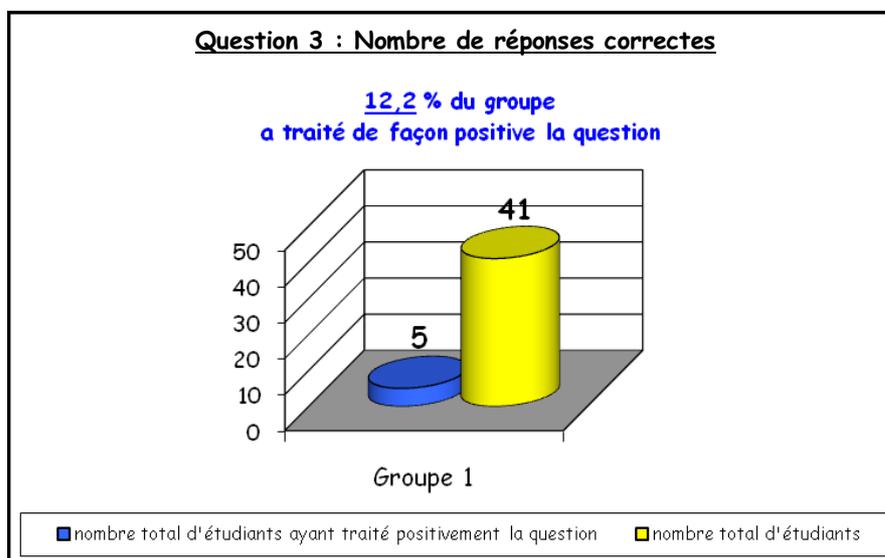
Question 2 Texte 5



Commentaire

La phrase est traitée par 4 étudiants sur 41. Elle contient 3 trous dans des propositions juxtaposées, chacune d'elles décrivant des réalités du quotidien toutes différentes dans le contexte d'un demandeur d'emploi. Si l'antériorité de la forme verbale n'est pas repérée, il est difficile de répondre à la question. Le texte, comme le précédent, est difficile.

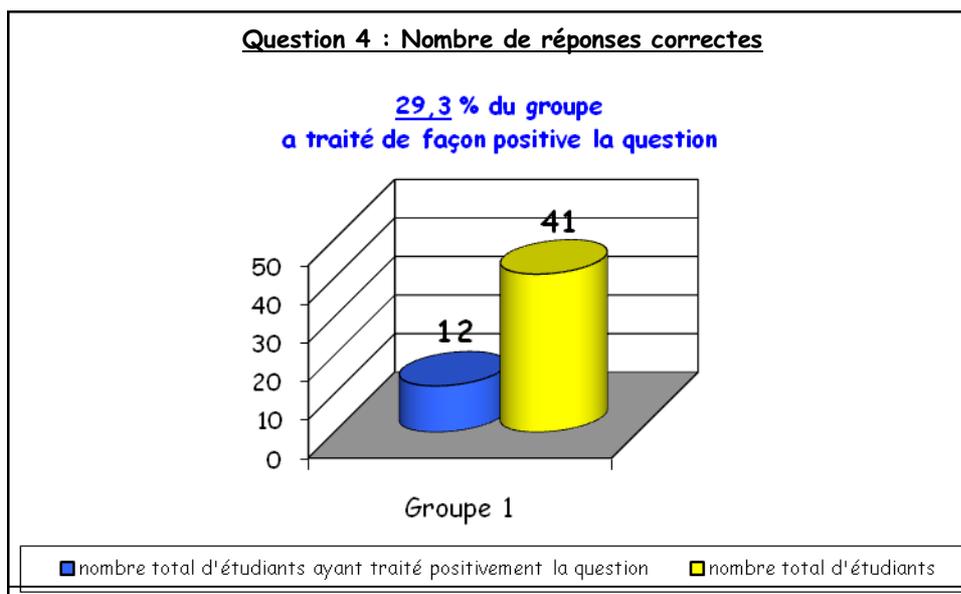
Question 3 Texte 5



Commentaire

La syntaxe pourrait aider à produire le mot qui est proposé dans la même proposition par le texte lui-même. Mais ce 2ème trou dans la phrase doit paraître énigmatique, surtout si le premier n'a déjà pas été traité. 5 étudiants sur 41 réussissent.

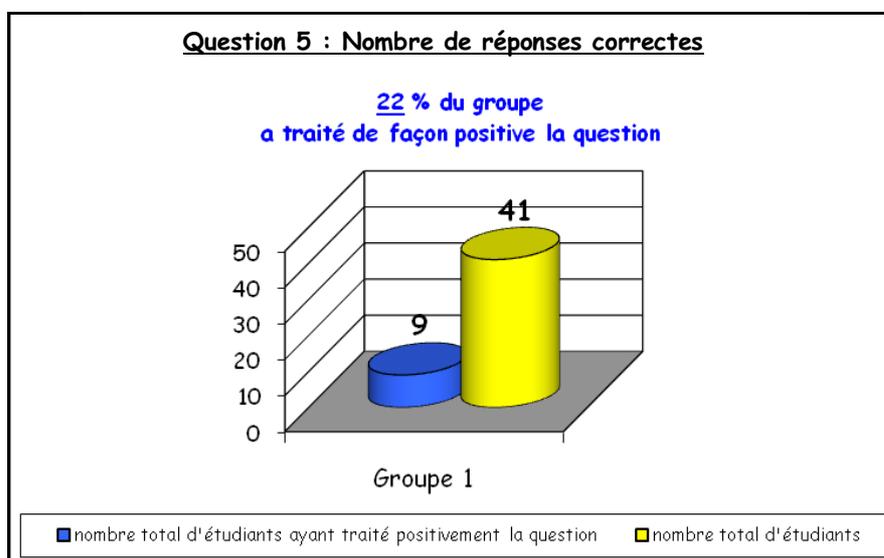
Question 4 Texte 5



Commentaire

La négation en fin de proposition derrière le verbe implique toujours une expression négative devant ce dernier, exprimée ici par la préposition de privation *sin*. 12 étudiants sur 41 la traitent.

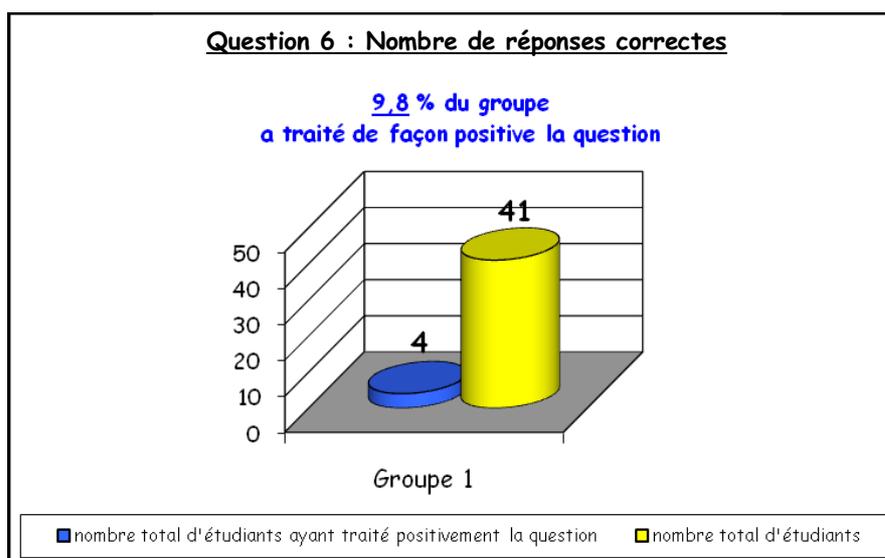
Question 5 Texte 5



Commentaire

9 étudiants sur 41 ont repéré la préposition de mouvement qui ne peut être précédée (dans la majorité des cas) que par un verbe de mouvement. Le verbe est précédé par le pronom réfléchi : le verbe pronominal de mouvement, plus employé, est *irse*.

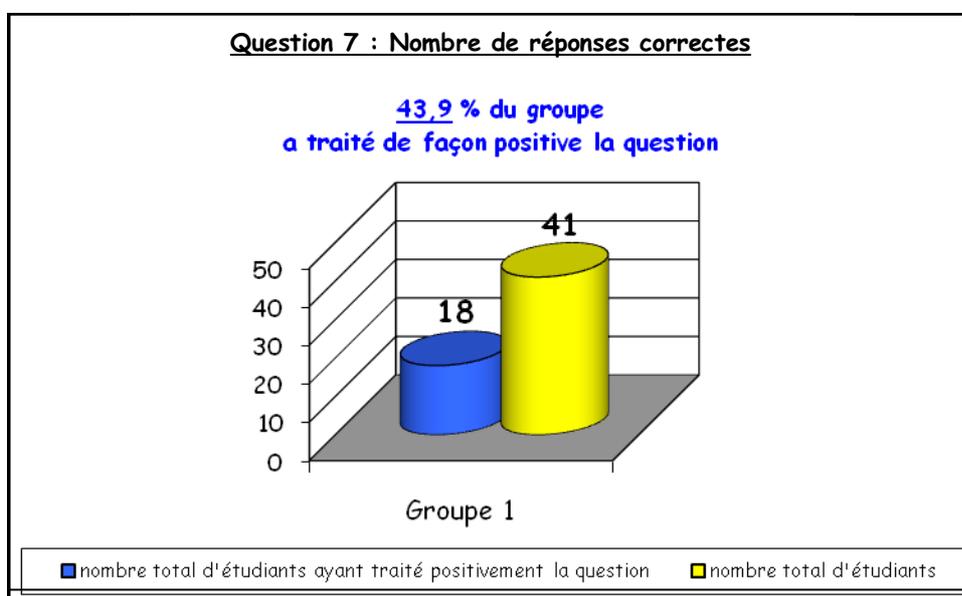
Question 6 Texte 5



Commentaire

Peu d'étudiants repèrent le point qui termine la phrase. Il s'agit ici de l'expression de la précision de l'heure qui théoriquement ne doit pas poser problème. Mais le début de la phrase suivante exprimant aussi l'heure doit jouer un rôle dans l'erreur.

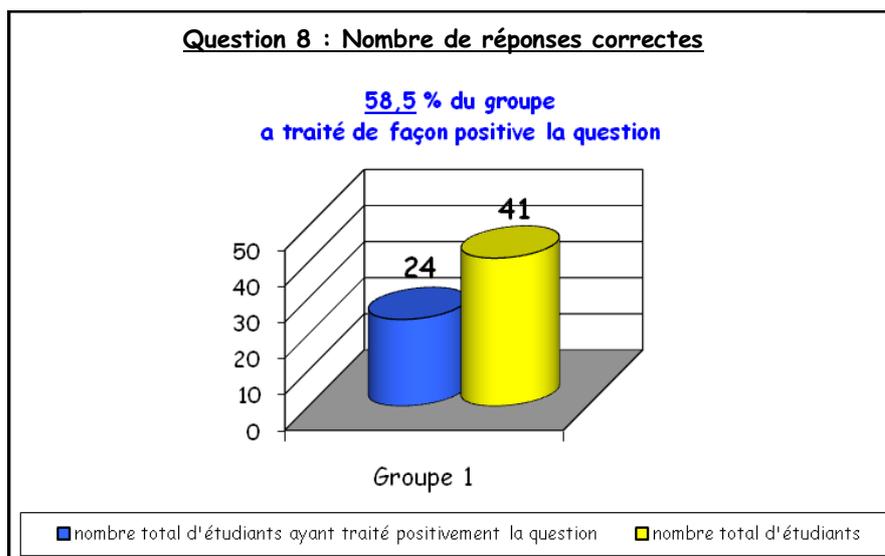
Question 7 Texte 5



Commentaire

Les résultats s'améliorent dans la restitution du relatif de lieu *donde*. Le mot *edificio* qui précède le trou et le verbe *trabaja* qui vient à la suite sont compréhensibles. Pourtant l'erreur est commise par 23 étudiants sur 41. Nous soulignons que le texte dans sa généralité doit être mal compris et le manque de propositions de choix de réponses aggrave cette incompréhension en ne donnant aucune piste d'hypothèse de recherche.

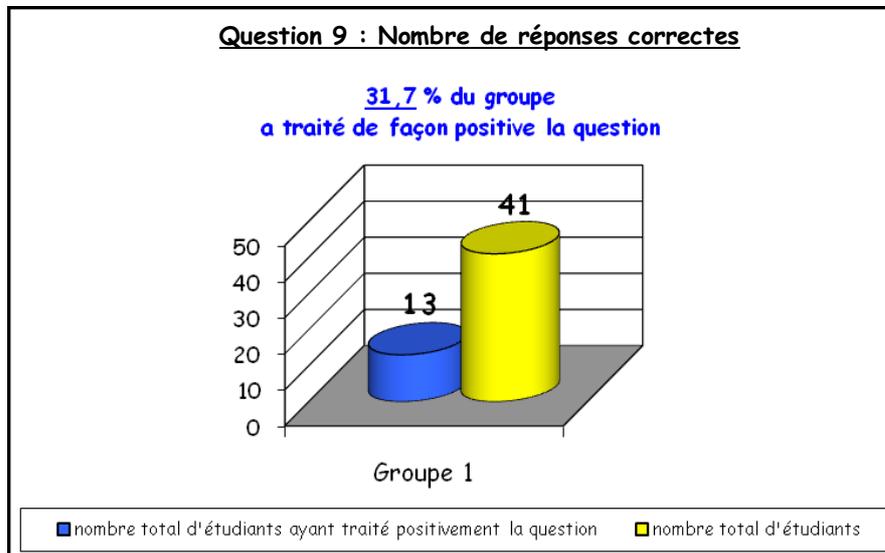
Question 8 Texte 5



Commentaire

Le verbe recherche est le verbe *hacer*. C'est sans doute le verbe le plus utilisé en classe car il permet de tout décrire. La phrase, décrivant les activités professionnelles, est compréhensible. La réponse est associée aux connaissances du vocabulaire. Nous remarquons que les résultats s'améliorent.

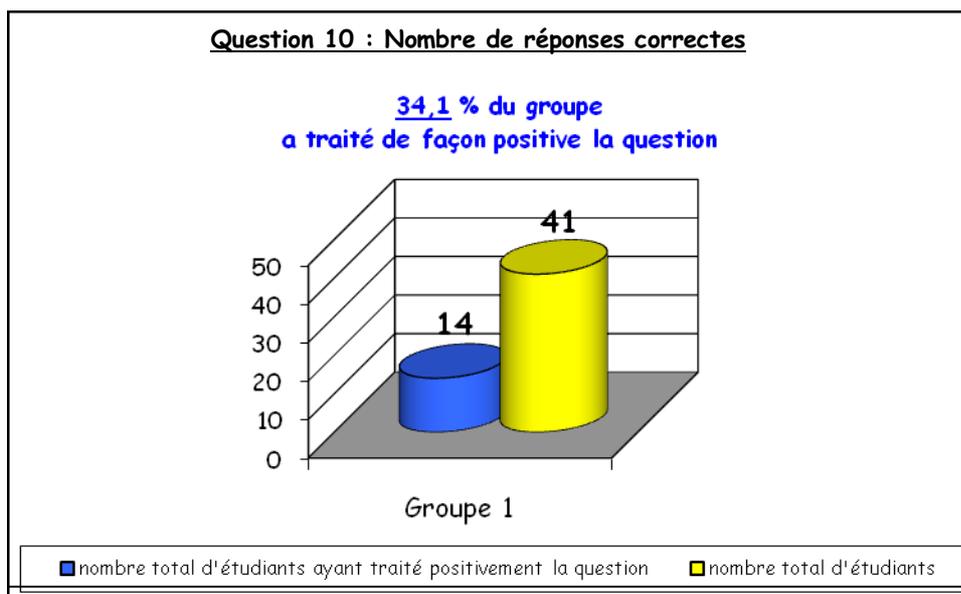
Question 9 Texte 5



Commentaire

Les résultats fléchissent pour cette question alors que le vocabulaire est connu mais que la réflexion doit être menée sur sa syntaxe. Ainsi qu'il est décrit dans la fiche qui concerne ce texte, la chronologie est construite clairement et doit guider dans le choix. Nous constatons, comme dans d'autres exercices qui demandent une stratégie, que les étudiants du groupe témoin réagissent moins bien que quand il s'agit de problèmes associés au vocabulaire.

Question 10 Texte 5

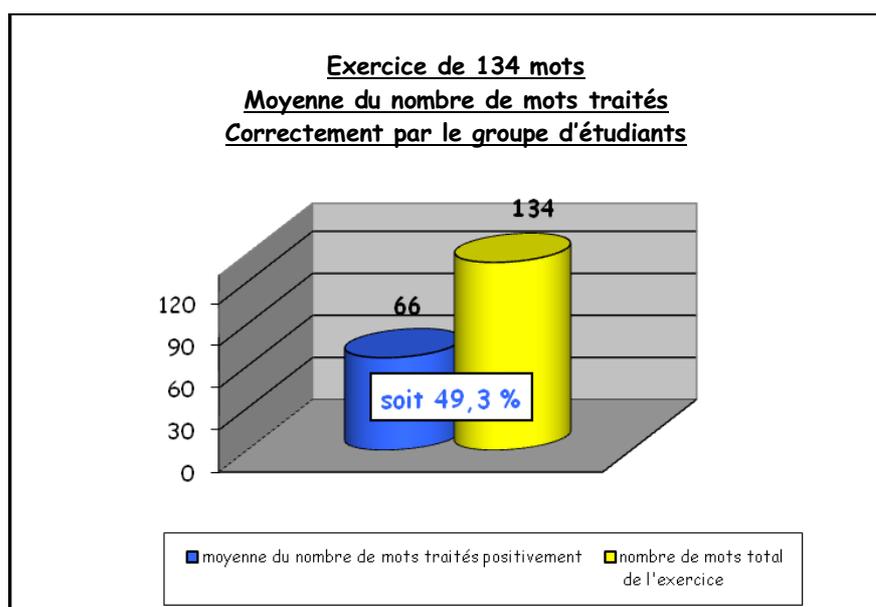


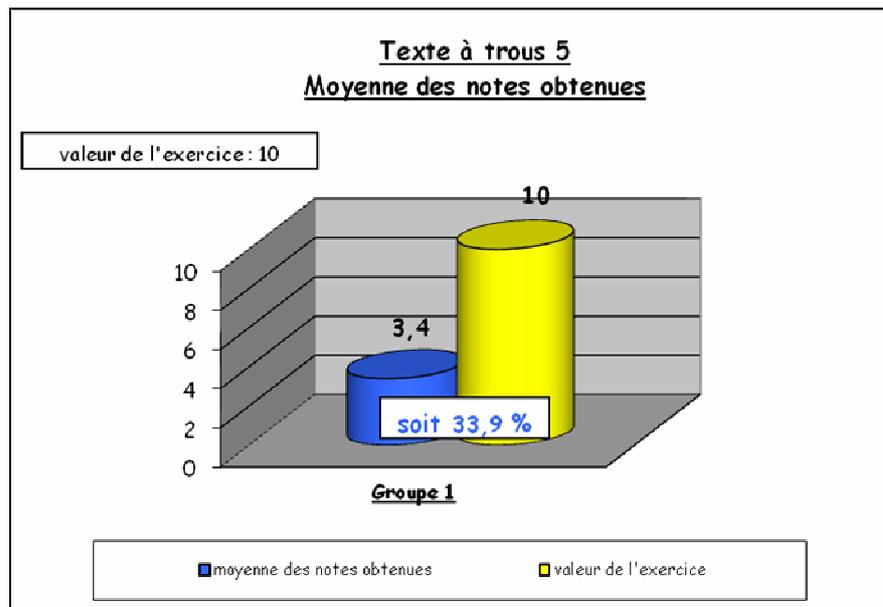
Commentaire

Il n'y a pas de réelle difficulté pour comprendre la dernière phrase du texte mais la réflexion est encore d'ordre syntaxique. Seuls 14 étudiants sur 41 comprennent l'opposition qualitative entre « *poca cosa* » et la quantité de temps que suppose « *toda la mañana* ».

b. Moyenne du nombre de mots traités correctement, moyenne des réponses correctes et moyenne des notes données par l'enseignant exprimées en pourcentage de réussite

En moyenne, 33,9% des étudiants ont traité correctement l'exercice.





10 questions, chacune notée sur 1

c. Conclusions

Le texte est difficile à traiter car exprimé dans un style littéraire et au moyen d'une syntaxe marquée en ce sens. L'enseignant n'a pas donné de choix de réponses, ce qui signifie que les apprenants doivent produire les réponses. La difficulté est double. Les résultats sont sous la moyenne générale constatée jusqu'à présent mais ne sont pas totalement négatifs. Le groupe a traité en moyenne 66 mots sur 134, soit 49,3% du texte pour 33,9% de réponses correctes. 1/3 des étudiants traite la moitié du texte.

L'abandon de l'exercice tel qu'on le voit ici dans les examens actuels nous semble une bonne décision. La pratique antérieure ne nous semble pas adaptée au but recherché car l'hypothèse que faisaient les créateurs de l'exercice sur la réalité des connaissances des étudiants ne correspondait pas à la réalité du niveau B. En revanche, la possibilité de choix tient compte :

- du contexte restreint pouvant provoquer plusieurs types d'interprétations
- de la capacité discriminatoire de l'apprenant qui fait son choix en utilisant toutes les connaissances qu'il a de la langue dans la thématique qui lui est imposée. Nous soulignons la ressemblance avec les QCM qui présentent seulement des contextes plus réduits. L'exercice se positionne entre compréhension et connaissance technique de la langue, donc fait la transition entre le texte de compréhension et les QCM. Il faudrait faire l'expérience suivante : proposer à des groupes différents le même texte à trous présenté pour les uns sous cette forme, présenté pour les autres en phrases séparées, les unes à la suite des autres, mais sous la forme visuelle des QCM. La comparaison des résultats serait intéressante.

Il arrive que nous pratiquions l'exercice en classe. L'attitude de apprenants change totalement, surtout pour des étudiants qui ne font pas partie du Gr. Expérimental. Ce dernier est plus habitué à traiter les

phrases plus précisément, comme des séquences à part entière, avant de les relier à la totalité du texte.

3.6 Texte à trous 6

Le groupe 3 a travaillé sur cet exercice de compréhension.

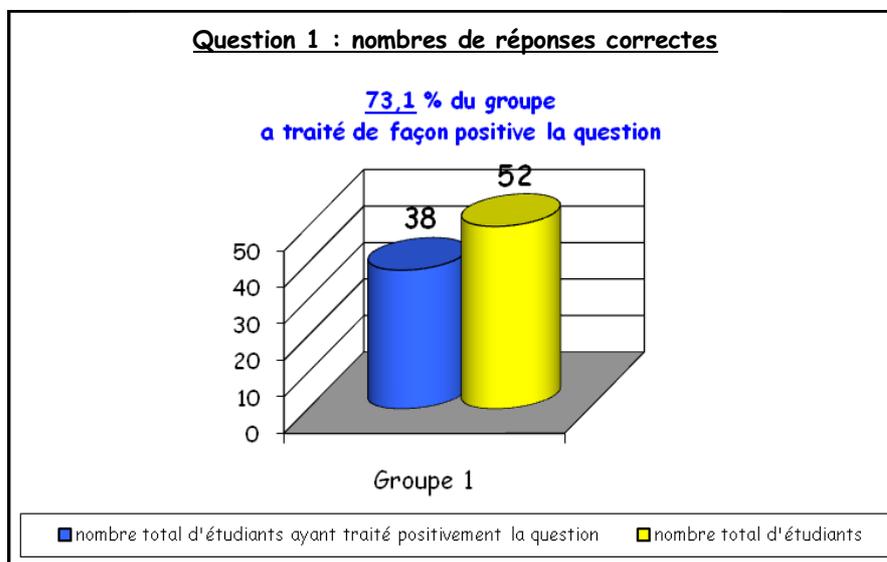
52 copies ont été analysées.

Les classes ayant traité cet exercice sont les suivantes :

Groupe	Classes	Dénomination des classes	Nombre d'étudiants
3	30	QEPI UL2 Epreuve 2	27
3	35	Espagnol QEPI UL2 Epreuve 2	25
Total			52

a. Résultats par question

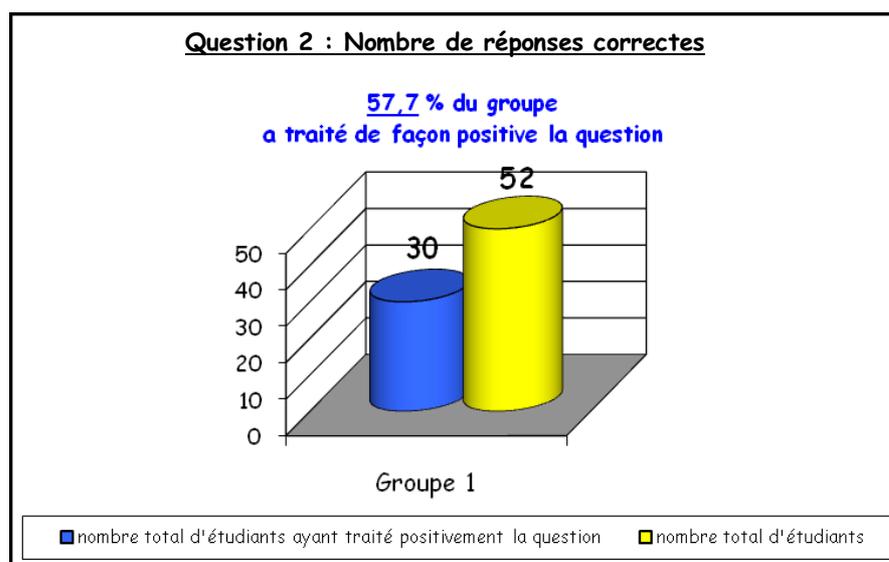
Question 1 Texte 6



Commentaire

La question porte sur le temps et mode de la forme verbale. Les étudiants, dans ce contexte de phrase descriptif, peuvent choisir sans trop de difficultés l'imparfait de l'indicatif. L'expérience montre que cette forme, la plus régulière du système, est la plus assimilée par les apprenants francophones. 38 étudiants sur 52 savent l'employer dans ce cas.

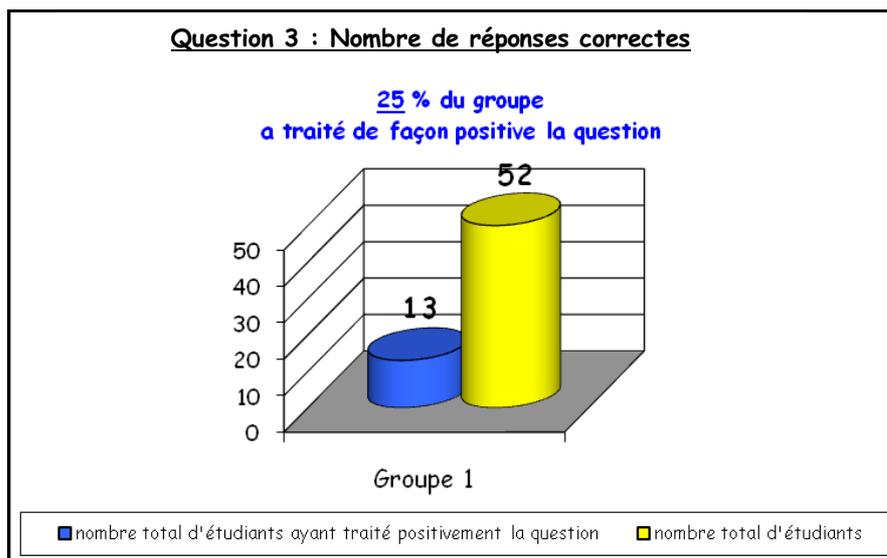
Question 2 Texte 6



Commentaire

Le choix de la préposition se fait par rapport au contexte syntaxique. Elle est aussi la plus courante dans ce type de construction. L'erreur est sans doute due, comme pour de nombreuses erreurs dans cet exercice, au déficit d'analyse du texte qui, s'il n'est pas travaillé, présente à la première lecture des difficultés réelles.

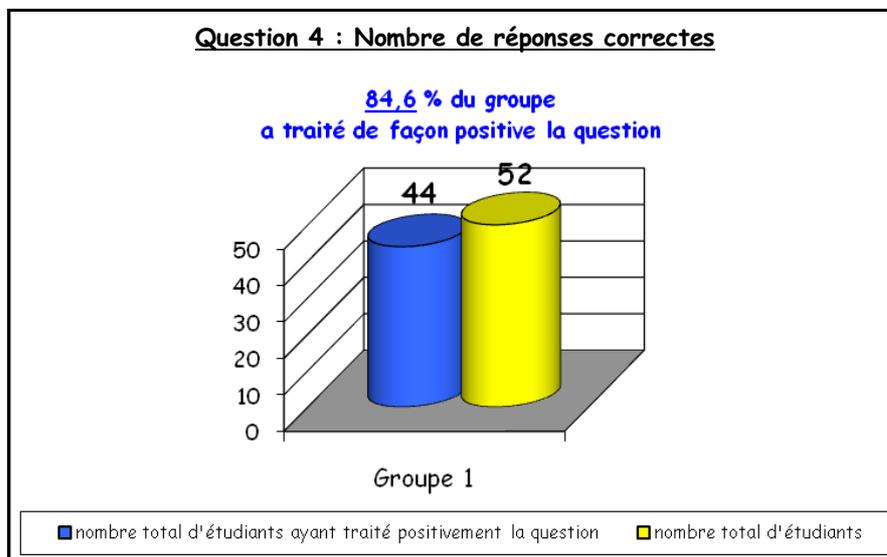
Question 3 Texte 6



Commentaire

Il s'agit ici de faire preuve de stratégie en procédant par élimination. Les mots éliminés sont connus et ne font pas sens dans le contexte. Il faut donc choisir le mot inconnu. $\frac{1}{4}$ des étudiants du Groupe Témoin accepte de le faire. Nous avons observé que ce sont généralement les étudiants du Groupe Expérimental qui le font majoritairement car ils sont habitués à employer cette méthode d'essai pendant leur formation.

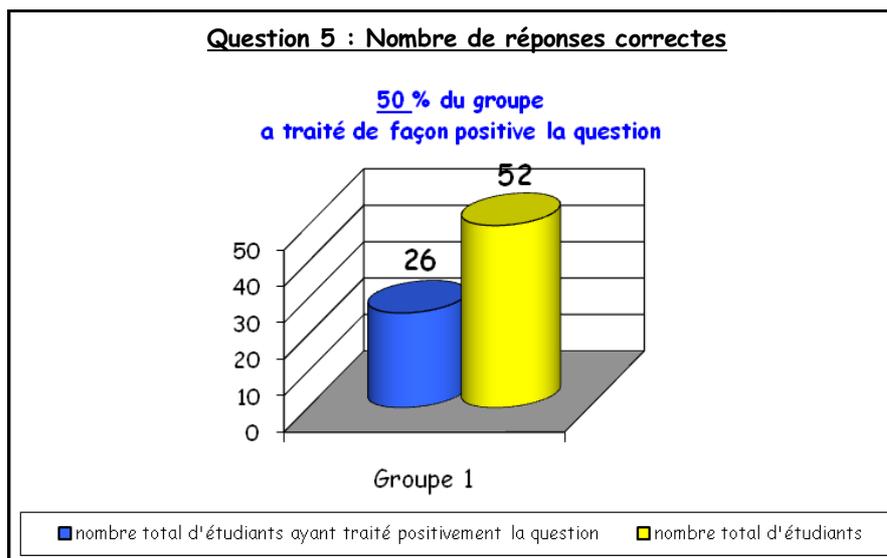
Question 4 Texte 6



Commentaire

Il s'agit de choisir entre 2 locutions adverbiales et 1 adverbe. La compréhension de ce dernier et l'organisation syntaxique de la phrase ne présentent pas de difficultés pour le choix. Seuls 8 étudiants commettent une erreur.

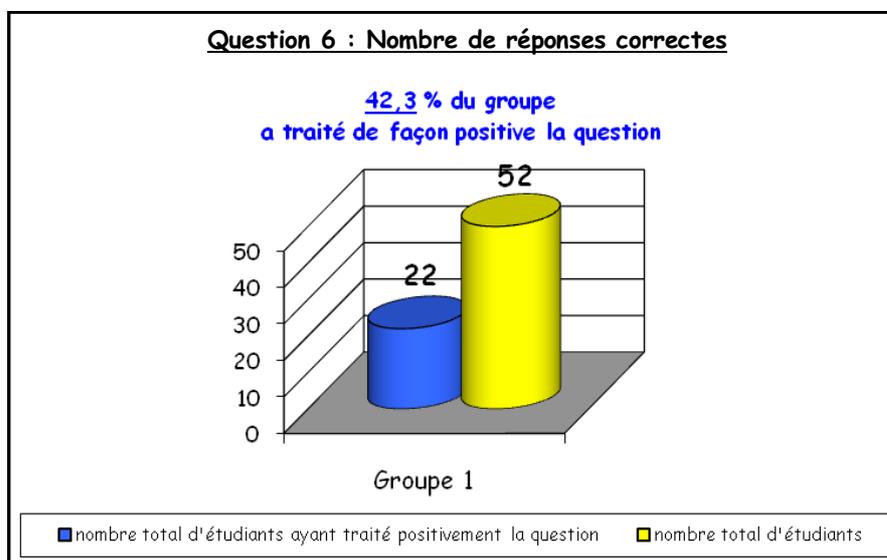
Question 5 Texte 6



Commentaire

C'est un choix entre 3 formes verbales qu'il faut faire. La forme la plus simple est le passé imparfait de l'indicatif, cohérent avec le choix fait dans la 1ère question. Nombre d'étudiants ont choisit cette forme mais avec le verbe pronominal. L'erreur est donc plus une erreur de lexique que de syntaxe.

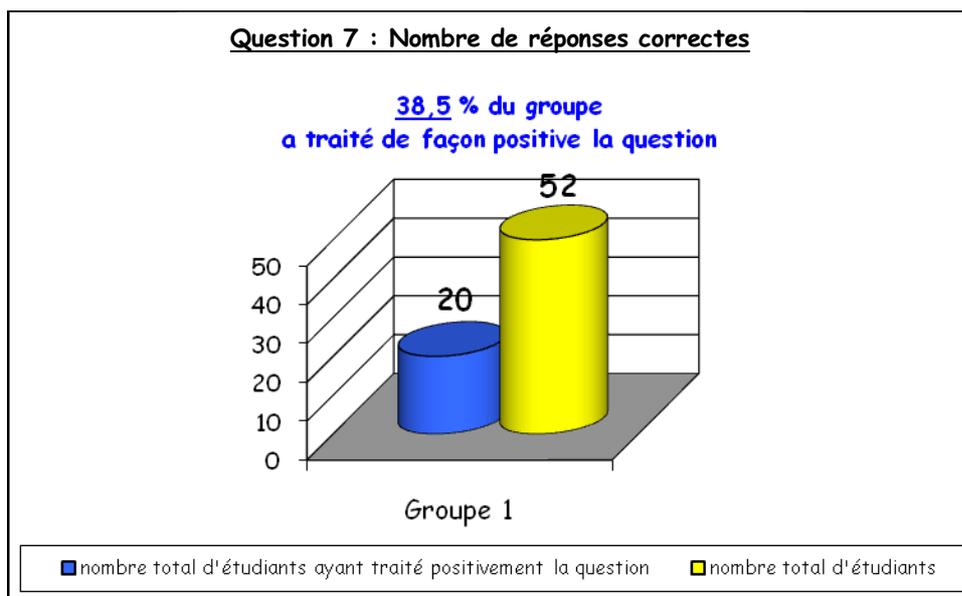
Question 6 Texte 6



Commentaire

3 verbes sont proposés mais le choix doit se faire entre la situation dans l'espace *estar* et la définition *ser*. Le concept de *ser* par rapport à celui de *estar* est un des problèmes d'apprentissage de la langue. Généralement la faute est commise, non seulement parce qu'il s'agit d'une L.E. mais surtout parce que le concept n'a pas été travaillé dans la langue maternelle. Cette confusion se retrouve chez les étudiants tout au long de leur apprentissage.

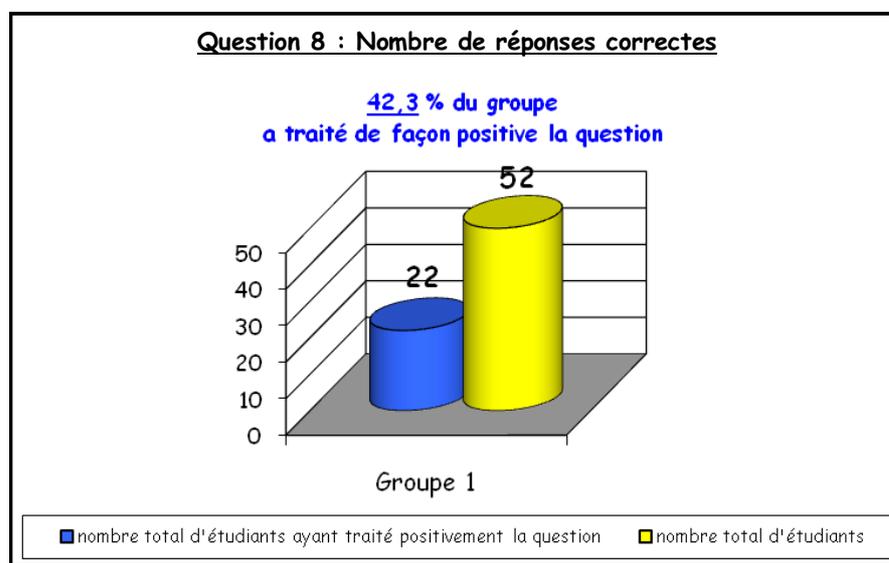
Question 7 Texte 6



Commentaire

Le choix se fait entre 3 prépositions. L'expression peut ne pas être connue. Si un raisonnement en réseau n'est pas mis en place pour pouvoir comparer des éléments du texte similaires, la réponse est impossible. L'erreur est prévisible.

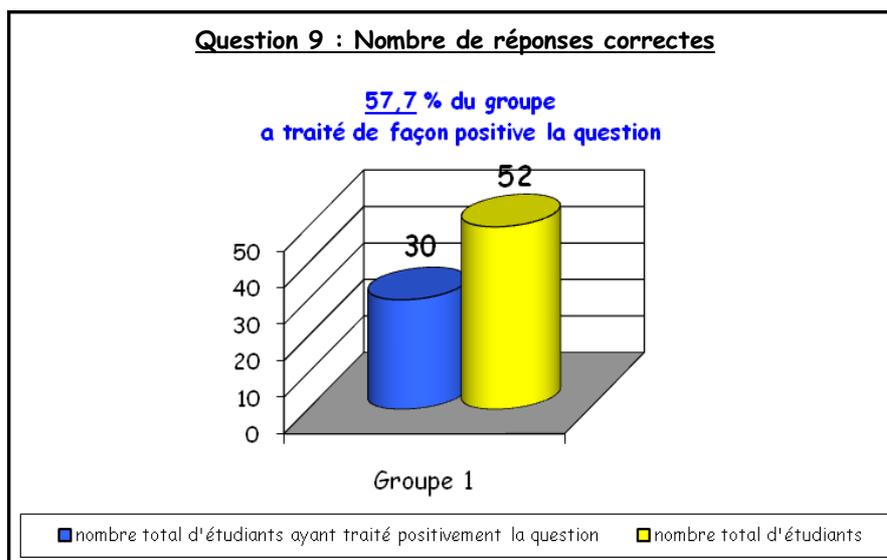
Question 8 Texte 6



Commentaire

Le choix entre 3 formes verbales se complique puisqu'il s'agit de choisir entre 3 passés : imparfait, parfait et plus que parfait. Le passé imparfait de l'indicatif doit être choisi en cohérence avec le reste des formes verbales du texte.

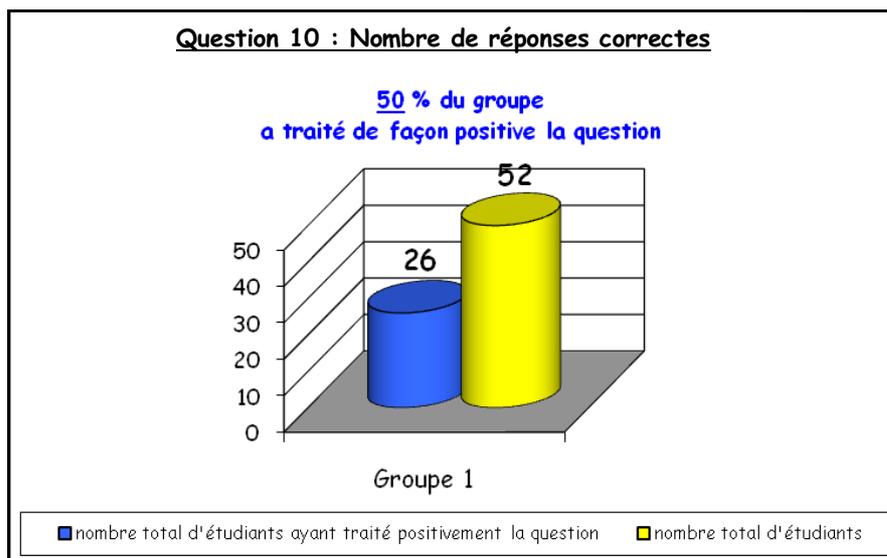
Question 9 Texte 6



Commentaire

Il s'agit d'une expression idiomatique qui peut être connue. Traduire « être belle comme un camion » par « être belle comme un train », « un bus » ou « un trolleybus » quant on ne connaît pas l'expression doit poser un problème culturel amusant. Les espagnols préfèrent en l'occurrence le chemin de fer à la route. Les étudiants, pour plus de la moitié, et à juste titre, ont choisi l'élément le plus important entre les 3 proposés.

Question 10 Texte 6

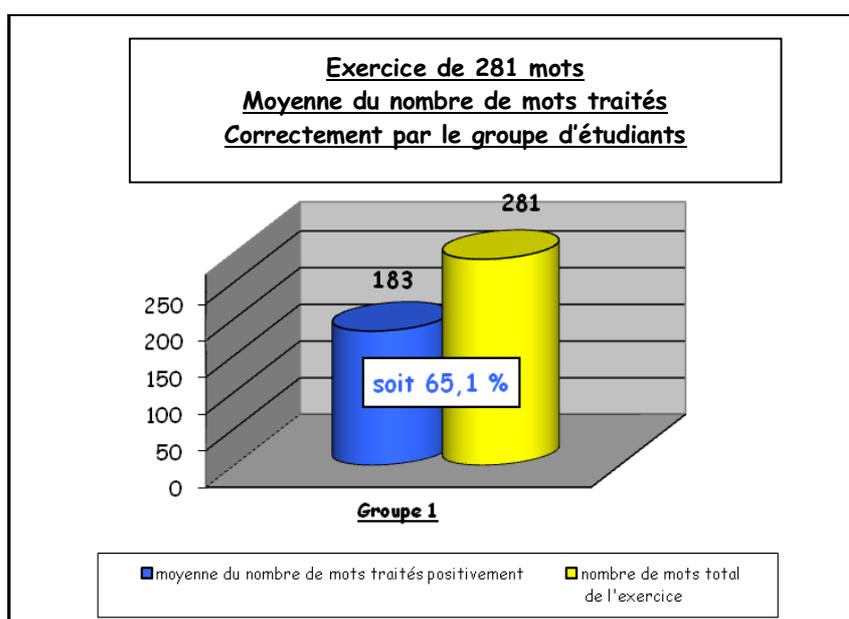


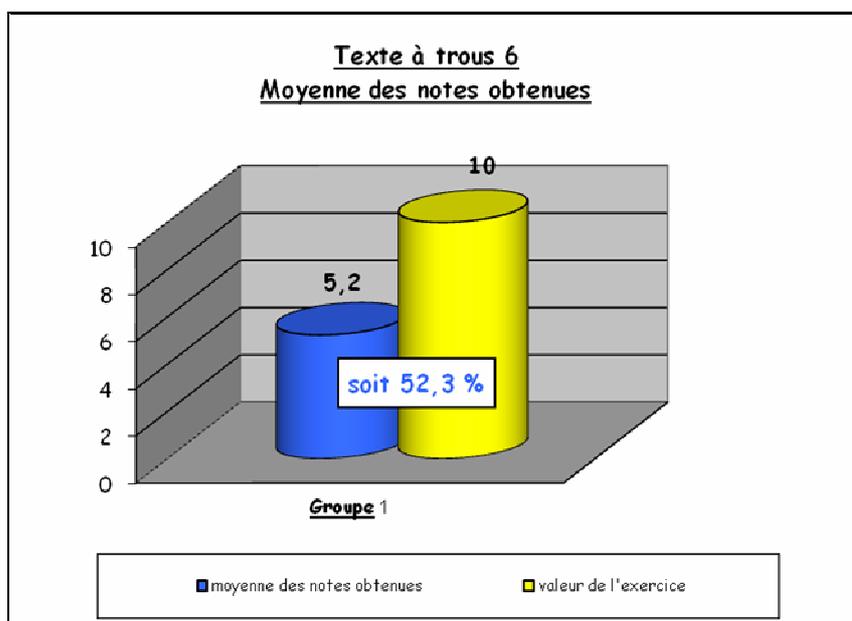
Commentaire

Le projet d'action dans le cadre d'une hypothèse de circonstance doit être identifié dans le texte pour faire le bon choix. Exactement la moitié des étudiants commet une erreur ici. Elle nous semble toujours relever d'un déficit d'observation logique du texte. Les étudiants ne s'approprient pas le sens du texte, soit parce qu'ils manquent d'outils, soit parce qu'ils ne veulent pas investir trop de temps dans l'exercice.

b. Moyenne du nombre de mots traités correctement, moyenne des réponses correctes et moyenne des notes données par l'enseignant exprimées en pourcentage de réussite

En moyenne, 52,1% des étudiants ont traité correctement l'exercice.





10 questions, chacune notée sur 1 point

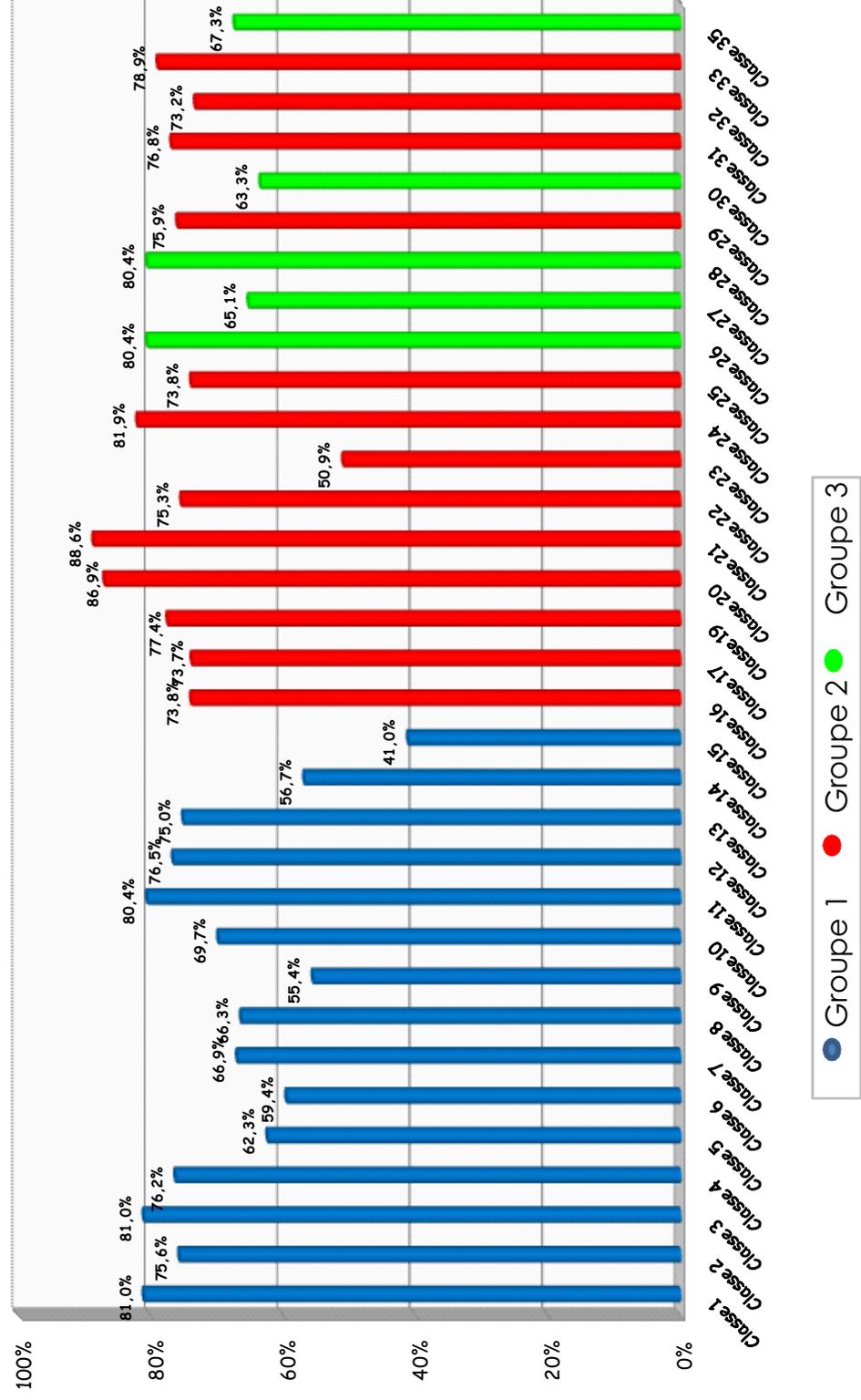
c. Conclusions

Le groupe a traité 183 mots sur 281, soit 65,1% du texte. 52,12% des réponses sont correctes. La classe obtient la moyenne à cet exercice. Nous observons que les choix lexicaux s'avèrent toujours plus simples que les choix syntaxiques. Dans les formes verbales, l'imparfait pose moins problème que les autres formes du passé.

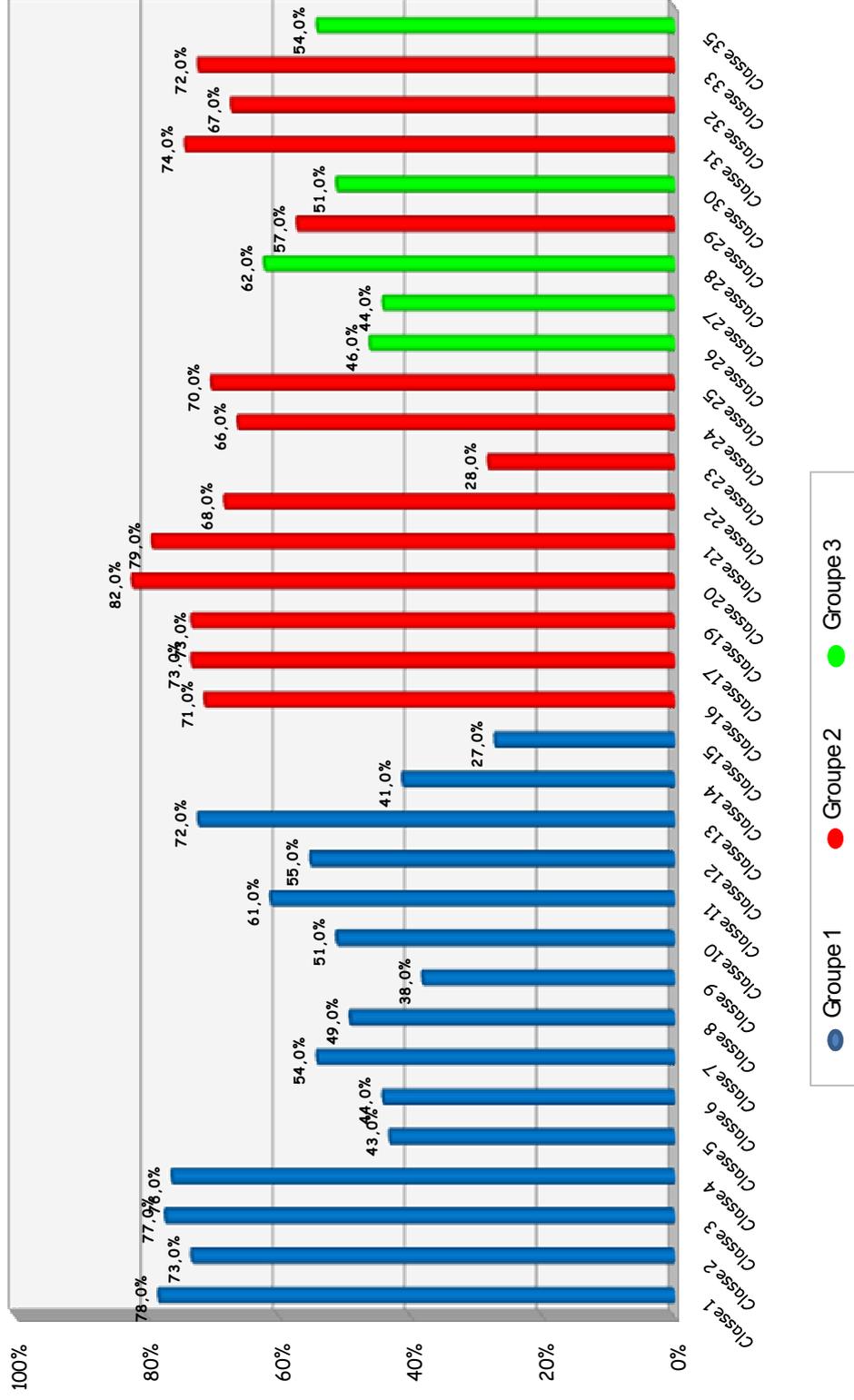
3.7 Synthèse

Moyenne du nombre de mots corrects et note par classe

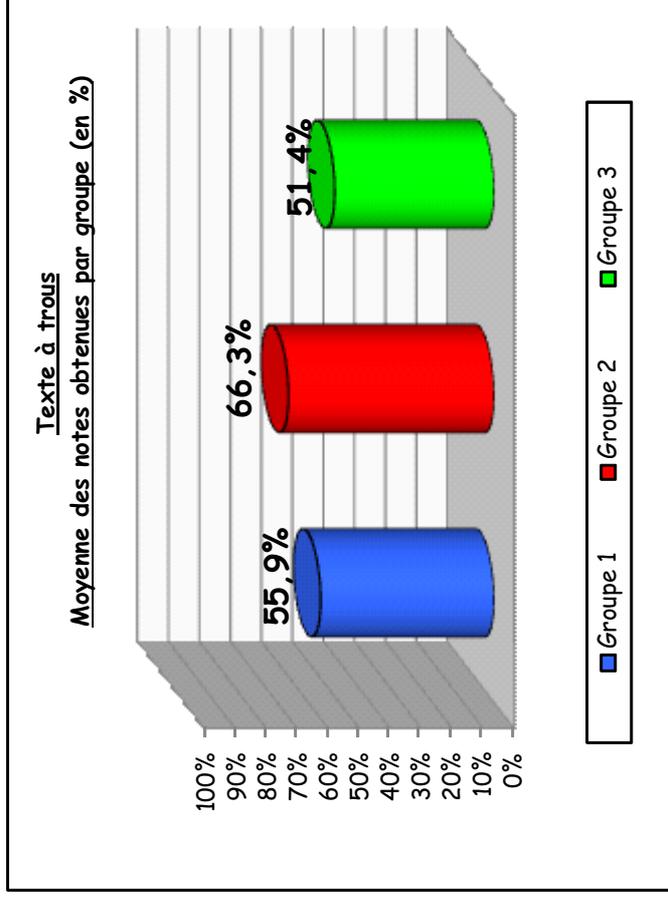
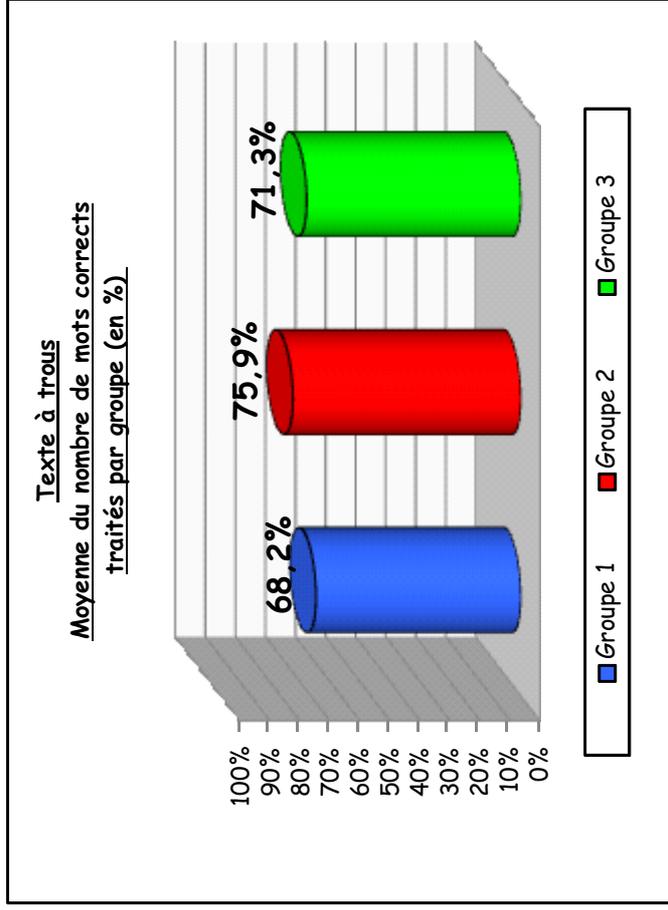
Textes à trous Moyenne du nombre de mots corrects traités par classe (en %)



Textes à trous
Moyenne des notes obtenues par classe (en %)



Moyenne du nombre de mots corrects et moyenne de note par groupe exprimée en %



3.8 Conclusion générale pour cet exercice

Contrairement à l'exercice de compréhension de texte précédent, ici le classement ne respecte pas l'ordre auquel on devrait s'attendre en fonction du temps de formation des apprenants.

Pour la quantité de matière linguistique traitée ce sont les primo commençants qui se classent en première position, suivis du Gr.3 avec un écart de 4,6% et du Gr.1 avec un écart de 7,2%. Les écarts sont plus importants que précédemment.

Nous n'observons pas ce classement si nous considérons les notes attribuées. Le Gr. 3 est nettement désavantagé. La réponse est que le nombre de mots traités par ce groupe correspond à une quantité plus grande de mots répondant à moins de questions. Nous avons souligné aussi dans un exercice la possibilité d'une erreur de notation au moment de la correction. Nous avons conservé ces notes telles quelles car ce sont celles qui ont été transmises aux jurys et utilisées par ces derniers.

Cela pose la question que nous avons soulevée de l'élaboration de barèmes en accord avec les quantités syntaxiques à traiter et le degré de difficulté de ces dernières en fonction de l'analyse logique des documents proposés.

Il est cependant intéressant d'observer que les primo commençants font preuve de plus de capacités d'observation et d'analyse logique de la langue. Là où les difficultés de code sont à traiter, en particulier quand il s'agit du système prépositionnel et des marqueurs morphosyntaxiques, ils font preuve de plus de précision que les autres étudiants. Ces derniers gardent leur avantage pour les connaissances lexicales.

Nous rappelons aussi que les étudiants qui ont plus de connaissances en LE négligent cet exercice. Enfin, certains enseignants ont proposé l'exercice sans donner de réponses au choix. Cela concerne les groupes n'ayant pas bénéficié de LETRAS et la difficulté soulignée des textes choisis et de l'absence de propositions a une incidence sur les résultats.

Mais la remarque selon laquelle les primo commençants traitent avec plus d'attention l'exercice et ont de meilleurs résultats reste valable.

4. QCM

Tableau synoptique des Qcm en fonction de leur nature et de leur appartenance a un groupe style

GROUPE TEMOIN 1				GROUPE EXPERIMENTAL 2				GROUPE MIXTE 3						
Date/Filières/QCM N°	NE	E	Mots traités	Moy	Date/Filières/QCM N°	NE	E	Mots	Moy	Date/Filières/QCM N°	NE	E	Mots traités	Moy
27/01/04/QEPIUL2DS1 N°11	39	B			27/01/04/QEPIUL1DS2 N°15	17	A	294/384	76,60%	27/01/2004/QEPI2 DS2 N°19	25	B	322/678	47,50%
15/11/04/LSHSS3DS1 N°11	B				QCM Famille/Espace/Temps					DELE: 'el viaje en avion'				
27/01/05/QEPIUL2DS1 N°11	B				12/05/04/GNMUL1DS2 N°17	21	A	366/479	76,40%	01/05/QEPIUL2DS2 N°18	27	B	223/475	46,90%
DELE: el avion es mas					GEN PRO DS2 QCM Famille					DELE: 'el viaje en avion'				
10/11/04/LECOS1DS1 N°12	20	B	350/609	57,50%	25/01/05/QEPIUL1DS2 N°9	21	A	253/379	66,80%	27/01/2004QEPI 3 N°10 bis	24	C	345/637	54,20%
DELE: el avion es mas					QCM Famille/Espace/Temps					DELE: 'el viaje en avion'				
12 /2004 N° 10	69	A/B/C	340/637	53,40%						24/01/06QEPI DS2 N° 2	17	C	288/581	49,60%
DELE: el avion es mas										DELE: ayer cenasteis...				
27/01/04/QEPIUL2DS1 N°1	22	B	468/807	58%	29/03/05/ECENOGC1 DS3 N°7	17	A	433/793	54,60%					
24/11/05/LicECODS2 N°1	B				DELE p.88/115									
DELE: los padres y los hijos					25/03/04/GNMUL1DS1 N°16	19	A	473/634	74,60%					
					QCM Soy									
					DQPA1/GEN PRO1(x2)/I N°4	112	AB	275/373	73,70%					
01/05/LSHSS3DS2 N°14	41	B/C	441/789	55,90%	QEPI(x2) ECEN OGC 1									
DELE: entreprise/métiers					QCM Soy									
					30/03/05/GEN PRO DS2 N°8	21	A	479/775	61,80%					
					Niv0:Reperage lacunes									
11/04/SOCIO1DS1 N° 3	63	A/B/C	q1/39: 216/442	48,90%	15/01/02/QEPIUL1DS2 N°5	11	A	100/285	35,10%	QEPI DS2 N° 3bis	17	C	q1/39: 204/442	46,20%
Niv 0:Reperage lacunes			q1/45: 248/541	45,80%	Niv0:Reperage lacunes					Niv 0:Reperage lacunes			q1/45: 210/456	46,10%
17/10/05/LSHSS3DS1 N°13	20	D	269/499	57,50%	10/03/05/ECENOGC1 N°6	14	A	252/572	44,10%					
Niv 0:Reperage lacunes					Niv0:Reperage lacunes									

Légende

COULEUR	CATEGORIE	N° DES QCM	N° DES GROUPES	NE	E	Moy
	REPER (REPERage des lacunes)	3 et 3bis/5/6/8/13	1/2/3	Nombre d'Etudiants	Enseignant	Moyenne
	DELAV (DELE/avión)	10 et 10bis/11/12/18/19	1/3			
	LETRAS 1 (Soy)	4/16	2			
	LETRAS2 (Famille,Espace/Tps)	9/15/17	2			
	DELDIF (DELE/différents)	1/2/7/14	1/2/3			

4.1 DESCRIPTION

Les 3 groupes sont ceux qui réunissent les copies en fonction du nombre d'heures de formation des étudiants et de leur histoire avec la discipline.

- Gr.1 ou Groupe Témoin : formé des travaux d'étudiants ayant suivi des études d'Espagnol depuis le collège et le lycée;
- Gr.2 ou Groupe Expérimental : formé des travaux d'étudiants primo commençants ayant bénéficié du dispositif LETRAS;
- Gr.3 ou Groupe Mixte : formé de travaux d'étudiants du Gr.1 qui ont été rejoints dans les classes par des étudiants provenant des classes de primo commençants, donc du Gr.2 : les étudiants primo commençants rejoignent, dès leur second cursus, les classes des étudiants de 2^{ème} année universitaire qui poursuivent leur formation de 2^{ème} langue commencée au collège et au lycée.

Catégories des types d'exercice :

Remarques d'ordre général pour les QCM (Questions à Choix Multiple) :

- l'exercice vient en 3^{ème} position dans les copies après le ou les textes de compréhension et le texte à trous tirés des Annales du DELE;
- les enseignants sont au nombre de 4, identifiés par les lettres A, B, C, D et le choix des exercices est libre ; certains QCM sont créés par l'enseignant (cela concerne les exercices proposés au Groupe expérimental essentiellement) ;
- les QCM ont été regroupés en 19 dossiers numérotés de 1 à 19, ce qui signifie que nous aurons 19 exercices différents : chaque dossier contient
 - soit un seul QCM que l'on retrouve pour un seul groupe d'étudiants (c'est le cas pour la catégorie DELDIF)
 - soit un QCM que l'on retrouve dans plusieurs groupes qui ont été réunis (c'est le cas pour les 4 autres catégories : REPER, DELAV, LETRAS 1 et LETRAS 2). Les noms de ces groupes ont été choisis en fonction du nom du QCM ou des premiers mots de la première question.

Liste des Groupes et de leurs catégories de QCM :

En nous reportant à la légende :

- QCM N° 1, 2, 7, 14 : ils sont tirés des annales du DELE : cette catégorie concerne les Gr.1, 2, 3, et les enseignants A, B, C. Nous appelons cette catégorie d'exercices DELDIF. Nous retrouvons des QCM uniques dans les 3 groupes.

Les autres exercices contiennent des parties communes mais peuvent présenter des variantes ou un nombre différent de questions; nous observons que les:

- QCM 10/10bis, 11, 12, 18, 19, sont tirés du même chapitre des annales du DELE (*el avión es más rápido...*) mais leur longueur est variable ; cette catégorie concerne les Gr.1 et 3 et les enseignants A, B, C. Nous appelons cette catégorie DELAV.

D'autres exercices sont tirés de *El español, mejor*:

- QCM 3/3bis, 5, 6, 8, 13, sont des exercices tirés d'annales qui hiérarchisent les difficultés. Ils permettent de vérifier les acquis des apprenants. Celui qui est utilisé ici est nommé « QCM Niveau 0, repérage des lacunes. » Il peut être utilisé soit pour constituer les groupes de besoins en début d'année, soit pour faire le bilan des acquis au milieu ou en fin de cursus. Cette catégorie concerne les Gr. 1, 2, 3 et les enseignants A, B, C et D. Nous appelons cette catégorie REPER.

- QCM 4 et 16 sont des exercices construits par l'enseignant en fonction du lexique (identification des personnes, vie et activités personnelles, familiales, sociales dans espace/temps); des éléments de lexique inconnus sont intégrés mais situés dans des contextes morphosyntaxiques théoriquement reconnaissables. Les étudiants sont invités à travailler de manière stratégique). Ils concernent le 1^{er} DS des copies de Gr.2 et les enseignants A et B utilisant le dispositif LETRAS. Nous appellerons cette catégorie LETRAS 1.

- QCM 9, 15, 17 sont des exercices construits par l'enseignant en fonction des mêmes critères exposés pour les QCM 4 et 16; ce sont des exercices de 2^{ème} DS des groupes de primo commençants. Ils peuvent être panachés avec d'autres exercices. Ils concernent le Gr.2 et les enseignants A et B utilisant le dispositif LETRAS. Nous appellerons cette catégorie LETRAS 2.

Les 3 colonnes correspondant aux 3 groupes de niveaux de connaissances (ou de besoins) sont traversées par les 5 catégories d'exercices : DELDIF, DELAV, REPER, LETRAS 1, LETRAS 2.

Problématique :

Une fois les données organisées en 19 types d'exercices, eux-mêmes intégrés dans 5 catégories partageant, à l'intérieur de chacune, une partie importante des questions, le problème de la diversité du matériau linguistique à comparer est importante. Comment la traiter ? Peut-on la réduire ?

La majeure partie des exercices est tirée d'annales qui les classent dans des niveaux d'évaluation bien définis, tels les exercices niveau B2 du DELE. Mais seul 1 QCM de ce type concerne des copies classées dans le Groupe Expérimental (QCM n°7 des étudiants d'ECEN OGC).

Les QCM donnés au Groupe Expérimental sont tirés d'autres sources ou créés par les enseignants, donc ne disposent pas du même label. Or, notre but est d'essayer de mesurer les écarts, essentiellement entre le Groupe Expérimental et les deux autres groupes, afin d'établir une hiérarchie des résultats. La notation traditionnelle de cet exercice (qui est déjà faite sur les copies en attribuant 1 point par réponse correcte) ne peut répondre à notre recherche. Nous devons trouver des moyens qui nous permettent de quantifier les exercices et, à partir de là, des résultats. Dans un deuxième temps, il faut ajouter une analyse qualitative, associée au code linguistique, faisant le lien entre les résultats quantitatifs obtenus

et la nature des questions proposées. Pour cela nous avons établi des descripteurs auxquels nous nous référons pour évaluer les difficultés. La connaissance du taux des erreurs ou des réponses correctes doit nous permettre d'affiner la comparaison et d'arriver à des conclusions qui devraient permettre de caractériser le rôle du Dispositif LETRAS dans ce type d'exercice.

4.2 MODALITES DE TRAITEMENT DES DONNEES QCM

4.2.1 Valeur quantitative

D'un point de vue pragmatique, il nous semble que, dans l'apprentissage d'une LE, le quantitatif et un certain type de qualitatif (ce qui permet la compréhension même si la correction académique n'est pas respectée) sont étroitement liés. Dans un premier temps nous ne considérerons que l'aspect quantitatif.

Le mot comme unité de mesure

En partant du principe qu'en LE tout mot peut être la clé de la compréhension d'une circonstance dans un contexte donné, ou, au contraire, la cause de son incompréhension, nous avons opté pour le comptage des mots des exercices : nous avons choisi de donner à chacun des mots constituant les phrases la même valeur, c'est-à-dire la valeur 1. Donner cette valeur permet de procéder dans un premier temps à établir, pour la totalité d'un exercice :

- la mesure quantitative de chaque phrase,
- celle de la totalité de chaque exercice en totalisant les mots de toutes les phrases.

Le mot est notre unité de mesure. L'intérêt de ce choix est de différencier les QCM : les exercices peuvent présenter le même nombre de phrases mais la quantité de langue à traiter peut être très différente (un QCM de 285 mots, comme le n°5 est différent du QCM n°1 qui propose 807 mots à traiter). Cela implique *a priori* des difficultés d'ordres différents.

Nous disposons à partir de là d'une référence quantitative de l'exercice, par rapport à laquelle la moyenne de chaque travail d'étudiant et, par la suite, de chaque groupe, peut être calculée.

Pour quantifier le travail de chaque étudiant, ce sont les mots des questions correctement traitées qui sont comptabilisés. Cela nous donne un résultat à comparer à la valeur totale de l'exercice, donc une moyenne. A partir de là une hiérarchisation des résultats est possible et intéressante pour la comparaison des groupes.

4.2.2 Valeur qualitative

La phrase comme unité de mesure

Si nous considérons que le code propose un nombre de combinatoires morphosyntaxiques fini (la langue étant conçue à la fois comme système morphosyntaxique académique et réalité statistique d'usage social de la communication), nous pouvons ajouter au comptage des mots celui des structures

du code qui organisent la phrase et repérer ainsi les difficultés proposées. Quand le code est correctement employé nous pouvons considérer que nous sommes devant la capacité de construction explicite du sens, contrairement à la connaissance exclusivement lexicale qui rend la compréhension implicite, même si la communication est réelle.

Une fois les moyennes des réponses correctes établies (pour chaque question et pour la totalité des groupes), nous pourrions choisir les résultats les plus significatifs, soit par le taux de correction, soit par celui des erreurs, afin de procéder à la comparaison des groupes, rendant la mesure des écarts entre les groupes possible.

Nous essaierons d'établir leurs différences et de les hiérarchiser dans une perspective tenant compte du degré de complexité linguistique des énoncés.

Résumé de la démarche :

- a) Comptage des mots de la totalité de chaque exercice à partir du comptage des mots de chaque question : nous retrouvons ce total

(nommé ici X) porté dans la colonne « Mots traités » du tableau. Cela concerne la totalité des mots des phrases incomplètes *plus* tous les éléments de réponses proposées, adéquats ou inadéquats³⁷⁸ : .../ X.

- b) Comptage des mots des questions correctement traitées par chaque étudiant et moyenne de groupe

Une fois la totalité des mots de l'exercice connue, il nous faut connaître le nombre de mots correctement traités par les apprenants afin d'avoir un ordre de grandeur du travail réalisé par rapport au travail donné. Nous considérons les mots correctement traités comme étant ceux des questions dont la réponse est correcte. Chaque étudiant obtient un résultat de nombre de mots correctement traités sur le nombre total de mots de l'exercice. A partir de là on peut établir la moyenne des réponses du groupe. Cela apparaît dans le tableau : Y/X, dans la colonne des « Mots traités ». Nous pouvons faire un classement des résultats.

- c) Comparaison des résultats de groupe par questions et conclusions possibles

On peut remarquer dès à présent que l'on observe une cohérence des résultats dans la réussite ou l'échec face à un même type de question, tous groupes confondus. Le ratio présenté dans la colonne « Mots traités » (Y/X), qui est la moyenne de mots traités par le groupe, est suivi de celle de la moyenne qui en résulte exprimée en pourcentage. Cette moyenne est la moyenne générale, mais en nous reportant aux annexes, nous retrouvons la moyenne du groupe pour

³⁷⁸ Les propositions qui ne conviennent pas à traiter correctement la question doivent être prises en compte car la capacité de ne pas les choisir fait partie aussi, théoriquement, des connaissances de celui qui fait l'exercice. Le rapport entre mauvaises propositions et bonne proposition par rapport à la phrase à traiter joue un rôle dans la démarche cognitive de l'étudiant.

chaque question. Le résultat obtenu permet de comparer les écarts les plus significatifs ou, au contraire, les parallélismes les plus évidents. Nous pourrions, à partir de là, essayer de voir ce qui différencie qualitativement les groupes.

En termes statistiques la démarche relève d'avantage du point de vue bayésien que de la statistique fréquentiste, car nous ne pouvons donner que des valeurs variables aux éléments traités. Mais les ordres de grandeur obtenus nous donnent des indications sur la performance des groupes, et, pour une analyse plus fine, de celle du travail des individus³⁷⁹.

Exemple de lecture du tableau

Dans le Groupe 2 ou groupe Témoin, le QCM n°15 : la totalité des mots du QCM est de 384 et la moyenne de mots correctement traités par le groupe est de 294, ce qui nous donne un pourcentage de traitement moyen de l'exercice de 76,6%, noté dans le tableau de la manière suivante: 294/384, et dans la colonne suivante : 76.6%.

L'information apportée dans les annexes permet de compléter l'analyse par rapport à la nature des difficultés traitées.

4.3 COMPARAISON ET ANALYSE

Nous procéderons à partir du classement du tableau qui regroupe sous une même couleur les QCM présentant des parties communes.

Nous analyserons les groupes à travers leurs catégories d'exercices selon la liste suivante:

- | | |
|--------------|-------------------|
| a) Catégorie | d'exercices REPER |
| b) | DELAV |
| c) | LETRAS1 |
| d) | LETRAS2 |
| e) | DELDIF |

4.4 CATEGORIE REPER (traverse les 3 groupes)

Elle est constituée de 3 ensembles de copies :

- dans le Gr 1, un QCM portant le n° 3 (67 copies de première Année de Sociologie) et, parallèlement car il s'agit du même exercice,

³⁷⁹ Ce ne serait pas difficile, pas plus que chronophage, que d'établir des exercices précomptés, proposés ainsi aux apprenants, afin de mieux cibler les besoins de chacun et d'en tenir compte dans les phases de correction. Cela permettrait à chacun de cibler les besoins réellement quantifiés, allant ainsi plus loin que la correction collective traditionnelle. Cela permettrait aussi d'affiner les évaluations quantitativement et, par conséquent, qualitativement. Nous développerons ce point de vue dans notre conclusion.

- dans le Gr 3, un QCM portant le n° 3bis (17 copies de 3^{ème} année de l'IUT QEPI)
- dans le Gr 1, un QCM portant le n° 13 (20 copies de 3^{ème} Année de Licence SHS)
- dans le Gr 2, un QCM portant le n° 8 (21 copies de GEN PRO 1^{ère} année ou UL1, DS2)
- dans le Gr 2, un QCM portant le n° 11 (11 copies de QEPI 1^{ère} année ou UL1, DS2)
- dans le Gr 2, un QCM portant le n° 14 (14 copies d'ECEN OGC 1^{ère} année ou UL1, DS3)

Le groupe REPER traverse les 3 colonnes : il nous intéresse en premier lieu car il intègre des étudiants ayant bénéficié d'un temps différent de formation. La différence entre les étudiants ayant reçu une formation dans la discipline dès l'enseignement secondaire et des primo commençants, jeunes adultes, ayant une histoire de 24 à 30 heures avec la discipline, est importante.

4.4.1 Catégorie REPER : comparaison entre le QCM n° 3 (Groupe 1 ou Groupe Témoin) et le n°3 bis (Groupe 3 ou Groupe Mixte)

2 groupes constituent cet ensemble : 1 groupe de première année de Licence de Sociologie et 1 groupe de 3^{ème} année de QEPI

A. Premier groupe : n°3 (Première année de Sociologie):

Descriptif :

- 63 copies (datées de Novembre 2004) provenant de 3 classes différentes avec 3 enseignants différents : A, B et C,
- les étudiants concernés font partie de l'UFR de Sociologie et sont en première année de Licence,
- les cours, en parallèle, sont basés sur le même corpus de documents techniques et sociaux et représentent un cursus de 24 heures
- les exercices proposés aux examens sont concertés mais peuvent présenter de légères variantes : ici un groupe a traité 39 questions alors que les 2 autres en ont traités 45 : un autre en a traité 40.

Résultats du comptage des mots

- 216/442, soit une moyenne de 48,9% de mots correctement traités pour les premières 39 questions,
- 248/541, soit une moyenne de 45,8% de mots correctement traités pour les 45 questions.

B. Deuxième groupe : 3 bis (Troisième année de QEPI) :

Descriptif :

- 17 copies (datées de XXXXXX) provenant d'un seul groupe classe avec l'enseignant C,

- les étudiants concernés sont issus de formations traditionnelles et de primo commençants formés 2 ans auparavant et ayant bénéficié de LETRAS,
- le cours est assuré par un enseignant espagnol occupant le poste de Lecteur à l'USTL.
- l'exercice proposé a été librement choisi par l'enseignant et comporte 40 questions identiques aux 40 premières questions proposées aux groupes classe précédents.

Résultat du comptage des mots :

- 204/442, soit une moyenne de 46,2% de mots correctement traités pour les premières 39 questions
- 210/456, soit une moyenne de 46,1% de mots correctement traités pour les 40 questions.

Les moyennes de groupes sont sans écart remarquable.

Remarques :

Lorsque nous comparons les résultats concernant les 39 premières questions, le groupe qui obtient la meilleure moyenne de traitement est le groupe de néo bacheliers qui obtient 48,9% contre 46,2% pour les 3^{ème} année QEPI. L'écart n'est pas important.

La moyenne faiblit quand le nombre de questions est plus grand.

- Traiter 1 QCM de plus pour le 2^{ème} groupe (456 mots au lieu de 442) ne change pas grand-chose: on passe de 46,2% à 46,1%
- Traiter 6 QCM de plus pour une partie du 1^{er} groupe (541 mots au lieu de 442) fait passer la moyenne de 48,9% à 45,8% : on perd 3,1% de traitement correct.

Il y a 99 mots supplémentaires à traiter, ce qui représente 22,4% de plus sur les 442 mots des 39 premières questions. Une moyenne de 32 mots (248/442 – 216/541) a été correctement traitée sur les 99 mots supplémentaire. Cela représente 32,3% des 99 mots. Le résultat de cette dernière partie est inférieur aux résultats concernant les 39 premières questions. Les difficultés à traiter dans ces dernières questions sont : l'obligation personnelle, 3 idiomatismes, les COI/COD 3^{ème} personne, la préposition *para*). Le taux d'erreurs plus important est dû, en particulier, aux expressions idiomatiques demandées.

4.4.2 Analyse des questions du QCM et analyse des résultats par questions par rapport aux résultats des groupes

A. Difficultés des questions

Faire la liste des acquis que vaut vérifier l'exercice nous permet d'introduire les éléments de la comparaison qualitative.

Nous les classons par ordre alphabétique, les résultats par question se trouvant dans les annexes. Nous ferons le commentaire de ce qui nous apparaît comme plus significatif. Certaines phrases reprennent les mêmes difficultés du code dans des contextes lexicaux différents.

Adverbes de temps et de lieu

Espace/temps

Adverbes qui se suivent

Apocopes

Choix entre *Pretérito Imperfecto* et *Pretérito Perfecto Indefinido*

Récit : action

achevée/inachevée

Choix entre *Pretérito Perfecto Indefinido* et *Pretérito Perfecto Definido*

Récit/lien avec

l'actuel

Como si + Subjonctif Imparfait

LM : comme si +

Indic. Imparfait

Comparatif

Cuando+subjonctif présent

LM : quand + futur

Desde hace/ hace

Forme impersonnelle

Interrogatif indirect

Obligation personnelle / obligation impersonnelle

Ordres et défenses aux personnes de vouvoiement

Probabilité

Proclise/enclise : COI/COD/3^{ème} personne verbale

Pronoms personnels avec préposition

Proposition conditionnelle : si +Subjonctif imparfait + Conditionnel

Relatif adjectif *cuyo*

Relatives au Subjonctif Imparfait

Seguir + gérondif

Ser/Estar

Système prépositionnel : *en/por/de/a/para/con*

Verbes d'ordre/conseil+subjonctif

Verbes irréguliers

Synthèse de demandes du système verbal :

Présent : indicatif, impératif, subjonctif ;

Passé : indicatif : Imparfait

Pretérito Perfecto Definido

Pretérito Perfecto Indefinido : concordance avec imparfait

Subjonctif imparfait

Conditionnel

B. Analyse des résultats des groupes pour chaque difficulté en respectant les rubriques par ordre alphabétique

Sur les 40 premières questions chaque groupe obtient 20 bonnes réponses sur 40: ils sont à égalité, (ce qui n'a pas d'incidence sur les notes des copies puisque chaque groupe obtient en moyenne 20/40). La légère différence de pourcentage est celle du nombre de mots traités. Les résultats peuvent cependant être considérés comme équivalents puisque si le Groupe 1 (étudiants venant du lycée) dépasse le Groupe 2 (étudiants de 3^{ème} année universitaire groupés avec des étudiants primo commençants ayant bénéficié de LETRAS) dans les 40 premières questions, la tendance s'inverse lorsque nous considérons la totalité des 45 questions (45,8%/46,1%).

Y a-t-il des différences remarquables de traitement des questions ? Nous choisirons les problèmes les plus caractéristiques de la LE.

a) Ser/ Estar

Les étudiants de Première année universitaire maîtrisent moins bien la différence entre les deux verbes que les étudiants de troisième année :

- 46%, 49,2% et 66,7% pour les premiers contre
- 47%, 58,8% et 88,2% pour les seconds.

Il est intéressant d'observer le parallélisme dans les résultats. Pour une question dans laquelle, en fonction du contexte, la valeur du verbe est difficile à définir, les résultats sont comparables ; mais dans un contexte de phrase moins ambigu, les étudiants de 3^{ème} année, dont les étudiants ayant bénéficié de LETRAS, marquent la différence à leur avantage. Les concepts de « définition » et de « situation » dans l'espace ou la circonstance semblent être mieux acquis chez ces derniers que chez les étudiants issus de l'enseignement secondaire.

Si nous devons associer ces résultats à LETRAS, il faut souligner qu'une des bases du dispositif est le travail sur la notion de « définition » des objets *du* monde et celle de « situation » de ces derniers *au* monde, c'est-à-dire dans l'espace ou la circonstance. Le concept de « circonstance » pose problème en LM et nécessite une clarification qui, une fois acquise, joue un rôle déterminant dans la maîtrise en espagnol de la différence entre *ser* et *estar*.

b) Enclise / proclise

Les marqueurs de COI et COD, en particulier aux 3^{ème} personnes verbales, sont une difficulté réelle pour les étudiants ; ceux de 1^{ère} année obtiennent 55,6% et 50,8% aux deux questions proposées dans les 40 premières, ceux de 3^{ème} année 76,5% et 58,8%.

La moyenne est obtenue par tous, ce qui semble indiquer le traitement particulier qui est fait de cette différence radicale entre les deux langues. Les étudiants de 3^{ème} année montrent une différence dans l'assimilation du mécanisme.

LETRAS mets en exergue dès la première rencontre avec les étudiants cette organisation syntaxique spécifique à travers un travail visuel sur la place spatiale des marqueurs en relation avec la conscience que l'on a du phénomène dans la LM. (Nous pouvons souligner que les COI et COD continuent à poser problème dans la LM : avant d'être traités en LE, ils doivent l'être en LM si nous voulons aider l'étudiant à construire son autonomie en LE.)

c) Formes verbales, concordance des modes et des temps

Nous pouvons observer à nouveau le parallélisme des courbes des résultats pour la majorité des questions, à quelques exceptions près que nous surlignons en rouge lorsque l'écart dépasse 10%. La comparaison montre que les étudiants issus du secondaire ont de meilleurs acquis que les étudiants de 3^{ème} année : sur 18 questions ils obtiennent 14 meilleures moyennes contre 4 pour les autres (les meilleurs résultats pour les 2 groupes sont en bleu).

Question	6	7	8	11	16	17	21	25	26	27	28	29	32	34	35	37	38	40
1 ^{er} Gr %	31,7	49,2	68,3	77,8	38,1	65,1	27	27	77,8	44,4	55,6	42,9	61,9	31,7	44	79,4	41,3	60,3
2 ^{ème} Gr %	5,9	17,6	47,1	70,6	41,2	35,3	23,5	23,5	94,1	41,2	58,8	17,6	58,8	17,6	47,1	76,5	17,6	47,1

9 questions, surlignées en jaune, ont des résultats comparables pour les 2 groupes, avec un avantage pour le premier (6 questions sur 9).

Comment expliquer les écarts les plus importants?

Il ressort de l'analyse que les automatismes qui différencient les deux langues (*cuando* + subjonctif présent, *como si* + subjonctif imparfait, *si* + subjonctif imparfait dans la proposition conditionnelle) sont bien mieux acquis par les étudiants issus du secondaire. Là où les autres étudiants obtiennent de meilleurs résultats, ce sont les QCM sur des formes d'usage social de verbes, telles la forme impersonnelle, l'obligation personnelle ou impersonnelle, la forme gérondive, les formes syntaxiques logiques de concordances de temps entre propositions principales et propositions relatives.

Les formes pour lesquelles les résultats sont comparables sont l'ordre et la défense, les concordances dans le temps et modes du passé, l'obligation avec *haber de*, le couple

Indicatif imparfait/ *Pretérito Perfecto Indefinido*, les verbes irréguliers.

Ce qui nous semble pouvoir être conclu de cette observation c'est que les groupes ont des résultats présentant peu d'écarts dans les problèmes traditionnels de conjugaison des verbes. Il faut souligner que le groupe d'étudiants issus du secondaire maîtrise beaucoup mieux les idiomatismes verbaux : cela est sans doute imputable à la plus longue fréquentation de la discipline, car ces structures sont des *leitmotiv* du cours d'Espagnol.

En revanche, les étudiants du 2^{ème} groupe semblent mieux maîtriser les formes pragmatiques de la communication verbale. Si nous associons ces résultats au dispositif LETRAS, nous pouvons remarquer que ce sont ces formes qui sont les plus utilisées dans la démarche pragmatique choisie. Le temps manque, cependant, pour fixer par la pratique les automatismes sur les formes idiomatiques, sur les formes verbales spécifiques et sur la pratique du système verbal en général. (Il serait utile de réfléchir au rôle du lecteur natif dans ce domaine.)

d) Autres questions

Les 2 groupes sont à égalité dans la moyenne de traitement correct des questions puisque chacun obtient 20 résultats corrects. Sur ces 20 questions, 14 concernent les verbes et sont à l'avantage du premier groupe. Mais le 2^{ème} groupe maîtrise mieux les combinatoires syntaxiques associées

- au système prépositionnel
- au système adverbial (espace et temps)
- aux comparatifs.
- aux propositions relatives.

Dans les 5 dernières questions, pour les étudiants qui les ont traitées, la tendance est confirmée. L'analyse logique de la phrase semble être mieux maîtrisée par les étudiants ayant bénéficié de cursus de LE à l'USTL que par les néo bacheliers.

Conclusion

D'un point de vue quantitatif, les groupes équilibrent les résultats obtenus. Nous n'observons pas d'écart important entre les groupes ayant traité cette catégorie de questions.

En ce sens, il faut mettre en exergue que dans ces groupes la durée de face à face est différente. Peut-on avancer des raisons à cela ?

Quelques propositions d'éléments de réponse :

L'histoire des étudiants avec la discipline est différente mais ne semble pas jouer un rôle déterminant.

Les néo bacheliers qui arrivent directement à l'USTL ont, pour la majorité d'entre eux, une histoire « normale » avec la LV2. Ce n'est pas le cas des étudiants de l'IUT dont certains ont une formation dans la langue de 24 heures, et d'autres ont interrompu leur formation en LE après le secondaire. Ils ont bénéficié de 16 heures de face à face à l'USTL. Or, nous constatons que les deux types de groupes d'étudiants obtiennent des résultats équivalents.

Nous avancerons l'argument de la maturité des étudiants comme adjuvant important à une meilleure compréhension de l'attitude adéquate à l'apprentissage d'une langue.

1. Les étudiants primo commençants sont de jeunes adultes et abordent l'apprentissage de la langue différemment. Le court temps des cursus et la façon de travailler en classe permettent de sortir d'une attitude « scolaire » de l'apprentissage. Ce sont d'avantage les mécanismes cognitifs qui sont employés que les mécanismes de mémorisation par contact avec la LE. La réflexion et la stratégie se substituent à la mémorisation. Mais le temps manque pour mener à bien le travail de mise en place des réflexes langagiers.
2. Pour ce qui concerne individuellement les étudiants ayant bénéficié de LETRAS, la stratégie de réflexion sur les liens qui existent entre le système de la LE dans son rapport à l'Espace/Temps, leur rapport à leur propre système de perception et la relation de cette perception au système qui l'exprime en LM, favorise à nos yeux plus de capacité d'autonomie et d'esprit critique envers le travail proposé. La réflexion permet une plus grande capacité de discrimination dans le choix des réponses.
3. Les néo bacheliers ont derrière eux une plus longue histoire avec la discipline. Elle porte ses fruits pour ce qui concerne les mécanismes les plus répétés pendant les cours et leur mémorisation. Ils font preuve de moins de stratégie dans les démarches logiques.

4.4.3 Groupe REPER : évaluation du groupe 13 appartenant au Gr 1 ou Groupe Témoin

Descriptif :

- 20 copies (datées du 17/10/05) provenant d'un seul groupe classe avec l'enseignant D
- les étudiants concernés font partie de la Licence SHS et sont en 3^{ème} année
- le cours est assuré par un enseignant espagnol occupant le poste de Lecteur à l'USTL.
- l'exercice proposé a été librement choisi par l'enseignant et comporte les 35 premières questions du QCM proposé aux groupes n°3 et 3 bis. Les 10 dernières questions sont un mélange de questions sur la famille tirées de QCM proposé aux groupes appartenant au Gr 2 ou Groupe Expérimental (catégorie LETRAS 2) et de questions tirées des annales du DELE. Cette dernière partie de 10 questions porte entièrement sur des propositions d'équivalences dans le domaine lexical:

8 /10 obtiennent une moyenne de réponses de 50% à 95% ; seule les questions 37 et 39 obtiennent une moyenne de 25% et 35% (elles concernent les mots *estrellas* et *nietos*).

A. Résultats du comptage des mots

L'ensemble des copies donne une moyenne de traitement correct des mots de : 269/499, ce qui fait 53,9% de la totalité du devoir. Ces étudiants ont bénéficié de 2 cursus de 24 heures à l'USTL. Les obtenus sont meilleurs que ceux obtenus par les néo bacheliers.

Sur les 35 premières questions qui sont communes, la moyenne obtenue est de 51, 85% contre 47,7% pour le groupe de Première Année de Sociologie et 43,9 pour le groupe de QEPI.

B. Analyse des résultats

Nous choisissons les QCM dont les résultats n'atteignent pas une moyenne de 50% de réponses correctes.

a) Ser/ Estar

La tendance observée dans les groupes précédents s'accroît dans le sens où dans la question 3 portant sur Ser/Estar et dont la valeur spatiale du verbe est plus difficile à cerner que dans les questions 9 et 23, le score négatif s'aggrave.

Tableau de comparaison

	question 3	question 9	question 23
Groupe 1 ^{ère} année socio	46%	49,2%	66,7
Groupe 2 ^{ème} année QEPI	47%	58,8%	88,2
Groupe 3 ^{ème} année Licence SHS	25%	70%	85%

On constate le parallélisme des courbes allant du plus grand nombre d'erreurs au moins grand nombre d'erreurs. En revanche, lorsque l'ambiguïté sur la valeur du verbe est présente, les erreurs sont nettement plus nombreuses³⁸⁰.

Nous pouvons remarquer aussi le parallélisme des résultats des groupes d'étudiants par rapport aux néo bacheliers pour ce qui concerne les questions 9 et 23.

b) Enclise / proclise

Sur la totalité des groupes, seul celui-ci obtient 0% de réponses correctes à la question 19 qui porte sur le COD/COI en proclise à la 3^{ème} personne du singulier. L'erreur ne vient pas de la place occupée par le marqueur, mais du type de marqueur en fonction de la personne : il s'agit ici du vouvoiement après une forme impérative.

³⁸⁰ O. Alban, dans son mémoire de DEA, montre que les étudiants ayant bénéficié de LETRAS améliorent leur maîtrise de ce type de difficultés alors que les autres étudiants conservent et fossilisent leurs erreurs. L'exemple présenté ici semble confirmer sa conclusion.

Tableau de comparaison

	question 2	question 15	question 19
Groupe 1 ^{ère} année socio	55,6%	25%	50,8%
Groupe 2 ^{ème} année QEPI	76,5%	23,5%	58,8%
Groupe 3 ^{ème} année Licence SHS	85%	35%	0%

Les infinitifs enclitiques (q 2) sont acquis pour au moins la moitié des étudiants, avec un avantage marqué pour les étudiants issus des formations de l'USTL. Les formes verbales (q. 15, Impératif pronominal vouvoiement), ainsi que nous l'avons souligné dans les exercices précédents, sont moins bien maîtrisées par la totalité des étudiants, les néo bacheliers ayant un petit avantage sur les QEPI mais de moins bons résultats que les étudiants de Licence.

La q. 19 pose problème : elle concerne une position proclitique des marqueurs de COI de 3^{ème} personne du singulier suivie d'un marqueur de COD masculin singulier. Le meilleur résultat est obtenu par le Groupe Mixte. L'erreur concernée est celle de la non transformation du *le* en *se* dans ce cas précis. Ce résultat est surprenant, à moins que les 20 copies constitutives du groupe, qui représentent 1/3 des 63 copies du premier groupe, rentrent dans les 49,2% de réponses erronées de ce dernier. Le groupe QEPI, dont le nombre de copies (17) est plus comparable, semble indiquer une meilleure assimilation de la structure ou une meilleure compréhension des mécanismes de la langue que les 2 autres. Le Groupe Mixte, nous semble-t-il, confirme en ce sens sa maturité par rapport aux deux autres groupes en ce qui concerne les mécanismes logiques de la LE.

c) Formes verbales, concordance des modes et des temps

4 formes verbales obtiennent entre 10% et 40% de bonnes réponses. Elles concernent toutes les formes du Subjonctif Imparfait et du Conditionnel présent.

Tableau de comparaison

Gr. REPER	question 17	question 21	question 29	question 34
Groupe 1 ^{ère} année socio	65,1	27%	42,9%	31,7
Groupe 2 ^{ème} année QEPI	35,3	23,5%	17,6%	17,6
Groupe 3 ^{ème} année Licence SHS	10%	40%	40%	40%

Les tendances déjà soulignées sont confirmées : la connaissance des formes verbales est mieux acquise par les néo bacheliers que par les QEPI. Seule la question 17 montre une grande différence : il s'agit

de la structure *como si* + subjonctif imparfait. La difficulté que présentent les concordances de modes et de temps des questions 21, 29 et 34 est traitée avec régularité par le groupe 3 (de la même manière que le groupe 2), offrant de meilleurs résultats que les groupes précédents à l'exception de la question 29. Le groupe 1 montre moins de régularité pour les questions 29 et 34, qui posent cependant le même problème, celui de la proposition conditionnelle : la 29 demande le choix du subjonctif imparfait à la suite du marqueur *si* en fournissant le reste de la phrase avec la forme du conditionnel présent, la 34 fait l'inverse : elle propose le subjonctif afin que les étudiants complètent avec le conditionnel.

- Maturité des étudiants

La régularité du groupe 3 dans ses résultats et leur amélioration, après 2 cursus de LE à l'USTL, est sans doute le résultat autant de la maturité des jeunes adultes que de la « culture de la discipline », comme nous parlerions d'une « culture de classe ». Nous pouvons observer que la structure *como si* + subjonctif imparfait n'est pas acquise ou a été oubliée. Il est vrai que cette structure comparative est peu présente dans les échanges pragmatiques et relève d'avantage de l'usage littéraire, sans être exceptionnelle.

La régularité du groupe 2 pour ces deux questions est aussi cohérente dans l'erreur. L'irrégularité du groupe 1, même si elle est dans la question 17 à son avantage, confirme chez les néo bacheliers le manque d'habitude de l'observation et l'analyse des énoncés proposés. La différence de traitement des deux propositions conditionnelles nous montre le manque méthodologique de stratégie, confirmant ainsi la connaissance de la langue par la fréquentation et la pratique plus que par la capacité d'analyse et la réflexion.

Cet exemple pourrait-il illustrer le hiatus que le CECR souligne entre les niveaux B1/2 et C des Examens Européens de Langues, c'est-à-dire entre la capacité à user de la langue quotidienne et celle qui permet la tenue d'un discours exigeant une capacité plus grande d'abstraction ? La différence désignée serait-elle de passage vers une plus grande maturité dans le traitement de la LE ?

Nous avons souligné dans la partie théorique de notre recherche que le passage du concret anecdotique à l'abstrait théorique relevait de la progression méthodologique de l'apprenant dans tous les domaines cognitifs et personnels, plus que d'une capacité supplémentaire en LE. Nous l'interprétons comme un « changement d'échelle » dans la métamorphose de l'apprenant qui avance dans sa maturité et développe d'autres stratégies. LETRAS est un outil qui vise à développer cette capacité de stratégie en révélant les liens que le locuteur apprenant doit construire au moyen de la langue avec son expérience de vie, pensée dans son rapport d'intégration à l'Espace/Temps. C'est une démarche de prise de conscience de comportements qui n'appartiennent qu'à notre à notre espèce dans sa réalité spatiale et temporelle la plus matérielle.

4.5 Catégorie REPER : évaluation des groupes 5, 6 et 8 appartenant au Gr2 ou Groupe Expérimental

A. Descriptif et résultat du comptage des moyennes de mots correctement traités

1. Descriptif du QCM 5

- 11 copies d'étudiants de 1^{ère} année d'IUT QEPI UL1 (datées du 15/01/02), professeur A.
- ce sont des primo commençants qui ont bénéficié du dispositif LETRAS dans un cursus de 24 heures de face à face
- le travail analysé est celui donné pour l'examen terminal au bout de 22 heures de face à face (car 2 heures ont été consacrées au travail écrit qui sert de synthèse à la moitié du temps de formation)
- peut-être le choix de cet exercice indique la volonté de l'enseignant de confronter les étudiants à un travail exigeant, sans doute parce que la perception du groupe est très positive ; c'est aussi un défi qui ne met pas le groupe en danger si l'on considère l'organisation générale du devoir.

Résultat du comptage des mots

- 100/285, soit une moyenne de réponses correctes de 35,1% : c'est le résultat le plus faible de la catégorie.

2. Descriptif du QCM 6

- 14 copies d'étudiants de 1^{ère} année d'ECEN OGC (datées du 10/03/05), professeur A,
- ce sont des primo commençants qui bénéficient du dispositif LETRAS dans un cursus de 40 heures de face à face,
- le travail analysé est celui donné pour le premier travail écrit du 2^{ème} semestre au bout de 26 heures de face à face.

Résultat du comptage des mots

- 252/272, soit une moyenne de réponses correctes de 44,1% : l'écart avec les QEPI est significatif et se rapproche des groupes de néo bacheliers.

3. Descriptif du QCM 8

- 21 copies d'étudiants de 1^{ère} année d'IUP Génomique Protéomique (datées du 30/03/05), professeur A,
- ce sont des primo commençants qui bénéficient du dispositif LETRAS dans un cursus de 30 heures de face à face,
- le travail analysé est celui donné pour l'examen terminal au bout de 28 heures de face à face.

Résultat du comptage des mots :

- 479/775, soit une moyenne de réponses correctes de 61,8%. C'est le meilleur résultat. Cependant le QCM est panaché avec qu'autres questions. Nous devons les compter séparément.

Durée du face à face :

Les durées d'enseignement/apprentissage avant le travail que nous analysons pour ces 3 derniers groupes de la catégorie REPER vont de :

- 22 heures pour les QEPI qui obtiennent une moyenne de 35,1% de réponses correctement traitées
- 26 heures pour les ECEN OGC ----- 44,1% -----
- 28 heures pour les GEN PRO ----- 61,8% -----

On observe parallèlement à la progression du nombre d'heures de face à face la progression des moyennes. Les rapports sont les suivants :

- QEPI: 15,39% de temps en moins que les ECENOGC; la moyenne des réponses correctes est inférieure de 20,41%
21,43% ----- GENPRO ; ----- 43,21%
- ECENOGC: 7,15% ----- GENPRO ; ----- 28,65%

Nous pouvons remarquer que le groupe ayant le cursus le plus cohérent (30 heures sans interruptions) obtient le meilleur résultat. Les vacances d'hiver ont interrompu la formation des ECEN OGC ; les QEPI ont le cursus le plus court.

Il faudra vérifier si la même tendance est observée pour tous les groupes étudiés. Le rapport que la durée didactique permet de construire entre cohérence didactique et cohésion cognitive des apprenants semble ici se vérifier.

4.5.1 Analyse des résultats du QCM n° 5 appartenant au Gr 2 ou Groupe Témoin

Les 27 premières questions de l'exercice n°5 sont les mêmes que celles proposée aux groupes précédents mais portent des n° différents car certaines questions ont été supprimées. On observe que l'enseignant tient compte de paramètres particuliers au travail fait par le groupe et cible sa demande.

Sur les 27 questions, seules 4 questions obtiennent des scores dépassant la moyenne.

REPER	q. n°	%						
n° 3 (néo bach.)	13	60,3	20	17,5	22	38,1	23	66,7
n°3 bis (QEPI 3)	13	29,4	20	23,5	22	41,2	23	88,2
n°13 (L SHS 3)	13	60	20	30	22	65	23	85
n° 5 (QEPI UL1)	12	54,4	17	81,8	22	81,8	23	54,5

- La question n°12/13 : interrogatif indirect
- - - - - n°17/20 : *por* causal, dont l'usage est difficile même pour un étudiant ayant de bons acquis (confusion avec « pour »)

- ----- n°22 : relatif qualificatif *cuya*
- ----- n°23 : Ser/Estar

Les moyennes vont de 0% (question n°4 : préposition + pronom personnel *con él*) à 81,8% (question 22 : relatif *cuya*).

Les résultats pour ces 4 questions, comparables ou largement meilleurs que ceux de groupes plus expérimentés, semblent montrer que ces formes ont été travaillées et assimilées. Le choix de l'enseignant par rapport à son enseignement est, dans ce cas, justifié. Cela n'est pas confirmé par le reste des questions.

a) Ser/Estar :

REPER	q. n°	%	q. n°	%	q. n°	%
n° 3 (néo bach.)	3	46	9	49,2	23	66,7
n°3 bis (QEPI 3)	3	47	9	58,8	23	88,2
n°13 (L SHS 3)	3	25	9	70	23	85
n° 5 (QEPI UL1)	2	36,4	9	45,5	23	27,3

Les moyennes des trois premiers QCM (n° 3, 3 bis, 13) réunis sont les suivantes:

- 39,3% pour la question n°3
- 59,3% ----- n°9
- 79,9% ----- n°23

Le groupe ayant bénéficié de 22 heures de formation obtient des moyennes inférieures à toutes les questions, l'écart étant respectivement de :

- 7,3% pour la question n°3
- 23,7% ----- n°9
- 65,8% ----- n°23

Les besoins de ce groupe sont importants par rapport aux autres. Il est intéressant de remarquer qu'il peut cependant obtenir un meilleur score que le n° 13 à la question 3, un score pas très éloigné de celui du n° 3 à la question 9. Les résultats sont irréguliers pour ser/estar dans un environnement lexical nouveau, même si un tiers des étudiants manifeste ses acquis.

b) Enclises et proclises :

REPER	q. n°	%	q. n°	%	q. n°	%
n° 3 (néo bach.)	2	55,6	15	25	19	50,8
n°3 bis (QEPI 3)	2	76,5	15	23,5	19	58,8
n°13 (L SHS 3)	2	85	15	35	19	0
n° 5 (QEPI UL1)	2	36,4	14	18,2	16	36,4

Les résultats sont très irréguliers mais le classement des groupes ne change pas :

1. QEPI 3 : 52,9%
2. Néo Bach. 43,8%
3. L SHS 3: 40%
4. QEPI UL1 : 30,3%

Les moyennes des trois premiers QCM (n° 3, 3 bis, 13) réunis sont les suivantes:

- 72,3% pour la question n°2
- 27,8% ----- n°15
- 36,4% ----- n°19

Le groupe ayant bénéficié de 22 heures de formation obtient des moyennes inférieures aux 2 premières questions, égale à la 3^{ème}. L'écart est respectivement de :

- 49,6% pour la question n°2
- 34,5% ----- n°15
- 0% ----- n°19

Il est intéressant de remarquer qu'il peut cependant obtenir un meilleur score que le groupe 13 à la question 19.

c) Formes verbales :

REPER	q. n°	%														
n° 3	6	31,7	7	49,2	11	77,8	15	25	21	27	27	44,4	28	55,6	32	61,9
n°3 bis	6	5,9	7	17,6	11	70,6	15	23,5	21	23,5	27	41,2	28	58,8	32	58,8
n°13	6	50	7	50	11	50	15	35	21	40	27	75	28	55	32	80
n° 5	6	27,3	7	45,5	10	36,4	14	18,2	18	9,1	23	54,5	24	18,2	25	27

La moyenne des trois premiers sont les suivantes: nous mettons en caractères gras les questions pour lesquelles les scores des primo commençants sont meilleurs :

29,2% pour la question	n°6	
39,9% - - - - -	n°7	(45,5%, n°5)
66,1% - - - - -	n°10/11	
27,8% - - - - -	n°14/15	
30,1%- - - - -	n°18/21	
53,5% - - - - -	n°23/27	(54,5%, Gr n°5)
56,4% - - - - -	n°24/28	
66,9% - - - - -	n°25/32	

Le groupe ayant bénéficié de 22 heures de formation obtient des moyennes supérieures aux questions :

7	avec un écart de 12,9%
23/27	- - - - - 1,8%

Ce résultat est obtenu par des moyennes supérieures aux n°3 et 3bis pour la question 7 et pour la question 23/27. Ces questions concernent

- pour la 7 : le verbe d'ordre suivi du subjonctif présent
- pour la 23/27 : la concordance entre la principale au *Pretérito perfecto indefinido* et l'imparfait de l'indicatif.

Il obtient aussi des résultats supérieurs à ceux d'une autre de ces groupes aux questions

6	: 27,3% / 5,9%	pour le n° 3 bis
7	: 45,5% / 17,6%	- - - - - 3 bis
23/37	: 54,5% / 41,4%	- - - - - 3 bis
54,5%	/ 44,4%	- - - - -3

Il obtient des moyennes inférieures aux autres questions. L'écart est respectivement de :

6,5% pour la question	n°6	
44,9% - - - - -	n°10/11	
34,5% - - - - -		n°14/15
69,7% - - - - -	n°18/21	
67,7% - - - - -	n°24/28	
59,6% - - - - -	n°25/32	

L'écart le plus faible est celui de la q. n°6 qui porte sur la forme *quando* + subjonctif présent.

Les autres questions présentent des écarts importants ;

- les questions portent:

10/11 sur la défense

14/15 sur l'impératif enclitique au vouvoiement singulier

18/21 sur la concordance proposition principale à l'imparfait suivie de la coordonnée au subjonctif imparfait

24/28 -----au passé simple (PPI) -----

25/32 impératifs enclitiques COI 2ème personne du singulier suivi de COD masculin singulier.

Les résultats du groupe sont inférieurs dans leur ensemble à ceux des autres groupes auxquels il est comparé. Cependant il y a des résultats meilleurs par rapport aux 3 groupes, que ce soit par rapport aux néo bacheliers, aux 2^{ème} années de QEPI et aux 3^{ème} année de LICENCE SHS.

Le fait que l'enseignant ait choisi ces questions pour cet exercice montre sa préoccupation de choisir un exercice proposé par d'autres auteurs que

lui mais respectant sans doute les éléments travaillés en classe. Les 2/3 du groupe montre des difficultés les traiter.

Les erreurs sont peut-être imputables au contexte lexical des phrases car ces mêmes étudiants obtiennent de meilleures moyennes de réponses correctes pour le même problème posé à la question 23/27 et n'ignorent pas le subjonctif présent à la question 7. Si la forme du subjonctif présent est connue, le lien avec son emploi dans la défense ne l'est pas (q. 10/11).

Les acquis semblent être limités, mais le fait que les mêmes problèmes soient traités avec succès ou non semble montrer que le problème n'est pas dans la méconnaissance des structures proposées mais dans leur traitement en fonction de l'environnement lexical. La relative réussite dans des questions difficiles (COI/COD 3^{ème} personne : 0% pour les Licence SHS, 36,4% pour les étudiants du groupe 5) montre qu'une partie du groupe a été sensibilisé au problème et fait preuve de réflexion sur un mécanisme spécifique de la LE. Mais la proposition de l'exercice semble être prématurée pour ce cursus.

4.5.2 Analyse des résultats du groupe N° 6 appartenant au Gr 2 ou Groupe Témoin

Descriptif

- 14 copies d'étudiants de 1^{ère} année d'ECEN OGC (datées du 10/03/05), professeur A
- ce sont des primo commençants qui ont bénéficié du dispositif LETRAS dans un cursus de 40 heures de face à face
- le travail analysé est celui donné pour le premier travail écrit du 2^{ème} semestre au bout de 26 heures de face à face (4 heures ont été consacrées au travail écrit qui sert de synthèse à la moitié du temps de formation du S1 et à l'examen du S1)

- QCM de 47 questions : les 45 premières questions sont identiques à celles donnée aux groupes 3, 3bis, pour le 13 les 35 premières questions sont communes.

Nous analyserons les 45 premières questions afin de les comparer aux autres groupes.

Résultat du comptage des mots

- 252/572, soit une moyenne de réponses correctes de 44,1% pour les 47 questions
- sur 456 mots des 45 premières questions, la moyenne des mots correctement traités est de 45% :

N° QCM (35 questions)	3	3bis	13	6
%	47,7	43,9	51,8	47,4

N° des groupes (45 questions)	3	3bis	6
%	45,8	46,1	45

Sur les 35 premières questions le classement des groupes se fait de la manière suivante :

- 1 : groupe 13, 3^{ème} année de Licence SHS : 51,8%
- 2 : groupe 3, néo bacheliers : 47,7%
- **3 : groupe 6, ECEN OGC primo commençants : 47,4%**
- 4 : groupe 3 bis, Groupe Mixte, 2^{ème} année QEPI : 43,9%

Sur les 45 premières questions le classement des groupes se fait de la manière suivante :

- 1 : groupe 3 bis, Groupe Mixte 2^{ème} année QEPI : 46,1%
- 2 : groupe 3, néo bacheliers : 45,8%
- **3 : groupe 6, ECEN OGC primo commençants : 45%**

Les résultats de ce groupe de primo commençants sont comparables à ceux des deux premiers groupes dont l'histoire d'étude de la discipline a commencé au collège ou au lycée (pour ce qui concerne les 35 premières questions). Ils sont en revanche supérieurs à ceux des étudiants du Groupe Mixte constitué d'étudiants ayant la même histoire que les précédents auxquels sont associés des primo commençants ayant bénéficié l'année précédente de 24 heures de face à face.

Les étudiants d'ECEN OGC en sont à leur 28^{ème} heure de cours avec l'interruption des vacances d'hiver; les étudiants primo commençant du Groupe Mixte en sont à : 24 heures + 6heures = 30 heures de face à face avec une rupture de cursus de 9 mois (le cursus de la 2^{ème} année s'élève à 16 heures et le premier DS a lieu à moitié du parcours).

Pour les 45 premières questions nous observons la même chose, sauf que le Groupe Mixte de QEPI 2^{ème} année prend la tête du classement. La 3^{ème} année de Licence SHS est absente de ce classement.

En se reportant aux annexes, nous pouvons voir que le groupe 6 obtient de meilleurs résultats à

- 19 questions sur 35 que les groupes 3 et 3bis,
- 9 questions sur 35 que le groupe 13.
-

Analyse des résultats :

a) Ser/Estar :

Les acquis sont réels : q. 9 : 78,6%, q. 19 : 78,6%, q. 23 : 71,4% : seules les 3^{ème} année de Licence SHS obtiennent de meilleurs résultats.

b) Enclises et proclises

Les acquis sont réels : les q. 2 : 85,7%, q.19 : 78,6%, obtiennent les meilleurs résultats des groupes comparés ; la q. 43 : 28,6% montre un fléchissement que l'on retrouve dans le n°3 (17,5%).

c) Formes verbales

13 questions sont en communes pour les 4 groupes :

- le meilleur score est obtenu par le n° 6 pour la question 17 (50% *como si* + subjonctif imparfait)

- 6 questions obtiennent un meilleur score que les groupes 3 et 3bis (q. 6 : *cuando* + subj ; q. 8 : vb. *pedir* ; q. 11 : défense ; q.17 : *como si* + subj. imparfait ; q. 21 : concordance Ind.imparfait/ Subj.imparfait en *se* ; q. 34 : proposition conditionnelle.)

- les questions 7 (35,7%), 16 (35,7%), 27 (35,7%), 28 (42,9%), 29 (28,6%), 31 (42,9%), 35 (14% : Ind.imparfait *soliamos*) obtiennent une moins bonne moyenne que les 3 autres groupes.

Les résultats de ce groupe sont comparables aux résultats présentés par les autres dont la scolarité dans la langue est plus longue (à l'exception du groupe 3bis de QEPI 2^{ème} année).

Une hypothèse peut être émise sur ce qui peut être considéré comme un bon résultat par rapport aux nombres d'heures de formation dans la discipline :

- il y a eu une interruption dans la formation de 15 jours (ce qui peut desservir le groupe par rapport aux GEN PRO) mais qui présente tout de même un avantage si l'on compare cette durée aux 9 ou 10 mois qui séparent les formations en QEPI,
- c'est le 3^{ème} travail du même type qui est proposé aux étudiants,

ne pourrait-on réutiliser l'argument du rapport entre la cohérence didactique et la cohésion cognitive ? D'autre part, à travers, LETRAS, la culture de classe est confirmée par le suivi des cours. La stratégie développée dans l'enseignement/ apprentissage semble porter ses fruits. Nous vérifierons cette tendance dans les autres groupes qui doivent être analysés. Nous confirmerons ou infirmerons cette hypothèse dans la conclusion.

4.5.3 Analyse des résultats du QCM N° 8 appartenant au Gr 2 ou Groupe Témoin

Descriptif

- 21 copies d'étudiants de 1^{ère} année d'IUP Génomique Protéomique (datées du 30/03/05), professeur A
- ce sont des primo commençants qui ont bénéficié du dispositif LETRAS dans un cursus de 30 heures de face à face
- le travail analysé est celui donné pour l'examen terminal au bout de 28 heures de face à face (2 heures ont été consacrées au travail écrit qui sert de synthèse à la moitié du temps de formation : il est comté dans la formation).
- Les 39 premières questions sont identiques à celles des travaux des groupes précédents : 3, 3bis, 5, 6 et 13 ;

Résultat du comptage des mots

- 479/775, soit une moyenne de réponses correctes de 61,8% pour 60 questions.
- Les questions allant du n° 41 à 60 sont communes à d'autres groupes : nous les comparerons.

Moyenne obtenue sur les 39 premières questions : 53,1%

Comparaison avec les résultats précédents (nous laissons le n°5 de côté, le nombre des questions étant de 25):

N° des groupes (35 questions)	3	3bis	13	6	8
%	47,7	43,9	51,8	47,4	51,8

N° des groupes (39 questions)	3	3bis	6	8
%	48,3	46,4	49	53,1

Classement des moyennes :

Sur les 35 premières questions :

- 1. 51,8% : QCM 13 de 3^{ème} année de Licence (cursus normal) et QCM 8 (GEN PRO, 28 heures primo commençants, LETRAS)
- 2. 47,7% : QCM 3 de néo bacheliers (cursus normal)

- 3. 47,4% : QCM 6 (ECEN OGC primo commençants, 26 heures, LETRAS)
- 4. 43,9% : QCM 3 bis du Gr Mixte de QEPI 2 (une partie de étudiants a bénéficié d'un cursus de 24h avec LETRAS et de 6 heures dans le 2^{ème} cursus avec un enseignement traditionnel)

Sur les 39 premières questions :

- 1. 53,1% QCM 8 (GEN PRO, 28 heures primo commençants, LETRAS)
- 2. 49% QCM 6 (ECEN OGC primo commençants, 26 heures, LETRAS)
- 3. 48,3% QCM 3 de néo bacheliers (cursus normal)
- 4. 46,4% QCM 3 bis du Gr Mixte de QEPI 2

Remarques :

Le passage du comptage des 35 premières questions aux 39 montre une augmentation des moyennes pour tous les groupes : les 4 questions concernées demandent de traiter : l'obligation impersonnelle, le verbe irrégulier *traer, como si* + subjonctif imparfait et l'adverbe de temps *todavía*.

Nous avons souligné que *como si* + subjonctif imparfait était mieux traité par les néo bacheliers que par le groupe du QCM 3bis (QEPI 2) ; cela est confirmé pour le QCM n° 8 (néo bacheliers : 41,3% ; GEN PRO : 28,6%).

Le QCM n° 8 occupe le premier rang pour les 2 séries de réponses, à égalité pour les 35 premières questions avec les 3^{ème} année de Licence SHS. Dans ce premier classement les pourcentages sont serrés pour les autres groupes : nous observons que les néo bacheliers gardent l'avantage.

Pour les 2 derniers groupes l'avantage est au groupe ayant le moins d'heures de face à face (26 heures contre 30). Ce qui nous semble décisif cependant c'est que le cursus de 26 heures soit en continu, sans interruption longue. Le groupe de QEPI, que ce soient les étudiants « normaux » ou les primo commençants qui constituent ce groupe mixte, ont une interruption de 9 à 10 mois. Cela est contreproductif en LE et se confirme ici, dans un exercice très technique qui évalue des connaissances précises et ciblées.

Cette donnée est vérifiée par les performances du QCM n°8 des GEN PRO dont le cursus sans interruption est le plus long parmi les groupes de primo commençants. Nous soulignons à nouveau que la cohérence didactique construite dans une durée adéquate favorise la cohésion cognitive des apprenants. Cela a à voir avec le problème d'adaptation du dispositif didactique à des échelles de temps données.

4.5.4 Synthèse

Les différences de durée des cursus en face à face sont importantes pour les groupes analysés dans ce chapitre. Cela va de cursus débutés au collège ou au lycée pour le groupe des néo bacheliers, qui se sont poursuivis à l'université pour les étudiants de 3^{ème} année de licence.

Une partie des étudiants du groupe de QEPI 2 (groupe Mixte) a le même parcours, parfois moins régulier car des formations intermédiaires dans lesquelles ils ont étudié entre le lycée et l'IUT n'ont pas proposé de L2.

L'autre partie a bénéficié de LETRAS dans un cursus de 24 heures avant d'être intégrée dans la formation traditionnelle. Le but est de donner à ces étudiants la possibilité d'affronter l'étude de la 2^{ème} langue dans le cadre de l'IUT, car elle fait partie de leur formation.

Ce que nous pouvons observer c'est que les différences des moyennes des résultats de groupes sont minimales et que les primo commençants ne sont pas ceux qui ont les moins bons résultats dans le Groupe Mixte. On peut estimer que le but poursuivi est atteint. Mais l'interruption entre les cursus et le nombre d'heures réduit ne favorisent pas la fixation des apprentissages³⁸¹.

En revanche, ce que nous ressentions intuitivement dans la pratique se confirme : les primo commençants qui bénéficient de LETRAS sur des cycles cohérents atteignent un niveau de connaissances comparables ou supérieur à celui de leurs camarades issus de cursus à durée traditionnelle. Sans doute les facteurs suivants jouent-ils leur rôle :

- l'âge plus mature des jeunes adultes qui constituent ces groupes,
- leur expérience universitaire et leur culture en langues,
- leur capacité d'observation, d'analyse, de réflexion et de comparaison plus développée.

Du point de vue de la pratique didactique au moyen du dispositif LETRAS, les capacités qui viennent d'être énumérées, sont utilisées à des fins de création d'une représentation systémique de la langue en rapport avec l'expérience vitale personnelle de chacun. La relation établie entre l'expérience de l'Espace et du Temps et les systèmes qui l'expriment en LE est le repère que chacun peut construire pour mettre en place une relation autonome aux problèmes posés par les exercices inscrits dans la tradition d'évaluation de l'Institution. Cette relation, géométrique à certains égards, prend racine dans la réflexion systématiquement proposée sur la solution ou les outils que la LM propose pour l'expression des mêmes représentations mentales. Ces représentations étant toujours un tissage d'espace et de temps, c'est-à-dire d'objets ayant une étendue et intégrés dans un procès (donc dans une mesure chronologique) les repères mis en place dans la comparaison des habitudes personnelles et les codes linguistiques autorisent la prise de décision dans un système construit dans le lien entre les cohérences objectives et la cohésion subjective.

L'échec relatif du groupe de QEPI UL1 à ce QCM est compréhensible. Mais l'expérience reste intéressante à l'analyse des questions spécifiques, car le groupe peut obtenir de meilleurs résultats que des étudiants plus expérimentés.

³⁸¹ L'emploi du temps de ces étudiants a changé récemment : les cursus sont de 30 heures maintenant mais l'organisation des calendriers des cours, toujours irrégulière, ne favorise toujours pas la fixation des acquis. C'est dommage car les étudiants de cette filière savent acquérir rapidement des méthodes de travail qui s'avèrent efficaces. Nous pensons que le poids sociétal de la LV2 joue ici, dans un contexte scientifique, un rôle non négligeable.

4.6 Catégorie DELAV

Cette catégorie d'analyse est composée des QCM n°:

- 10, 11 et 12 qui appartiennent au Groupe Témoin
- 10bis, 18 et 19 qui appartiennent au Groupe Mixte, incluant des étudiants ayant commencé leur formation comme primo commençants à l'USTL.

Le QCM proposé est tiré des annales du DELE niveau B2. Le nombre de questions est variable, allant de 30 à 50 selon les copies :

- n° 18 : 30 questions
- n° 10, 10bis et 19 : 40 questions
- n° 12 : 46 questions
- n° 11 : 50 questions

A. Identification des questions communes aux QCM du Groupe Témoin et du Groupe Mixte

Les questions communes aux 6 QCM sont les 20 premières questions.

N°QCM: q. 1 à 20	10 SOCIO 1	10bis QEPI 3	11 L SHS QEPI 2	12 L CO 1	18 QEPI 2	19 QEPI 2
% de 1 à 20	51,2	46,2	52,8	56,2	45,3	50

Les groupes 18 et 19 ont en commun les 30 premières questions, ces dernières constituant la totalité de l'exercice pour le groupe 18.

N°QCM: q. 1 à 30	18 (30 q.) QEPI 2	19 QEPI 2
%	45,9	51,8

Les exercices n°10, 10bis (qui sont identiques : 40 questions en tout) et 11 (50 questions en tout) partagent en plus 20 questions identiques numérotées de 21 à 40. Ces 3 QCM ont donc 40 questions en commun.

N°gr : q. 1 à 40	10 SOCIO 1	10bis QEPI 3	11 L SHS QEPI 2
%	55,7	49,6	56,5
N°gr : q. 31 à 40	10	10bis	11
%	58,1	53,7	56,6

Le n° 11 compte en totalité 50 questions, les 10 dernières (41 à 50) étant identiques aux 10 dernières (31 à 40) questions du n° 19 qui comporte en tout 40 questions tirées des annales du DELE.

N°gr et n° des q.	11 (q. 41 à 50)	19 (q. 31 à 40)
%	42,8	40

Le n° 12 ne partage que les 20 premières questions avec cet ensemble de copies. Les questions numérotées de 21 à 46 sont identiques aux questions traitées par certaines copies de la catégorie REPER, tirées de l'exercice « Repérage des lacunes ».

B. Classement à l'intérieur de la catégorie DELAV

a) Classement pour les 20 premières questions :

- 1 : n° 12 : 56,2% (Licence ECO, néo bacheliers + 15 heures USTL)
- 2 : n° 11 : 52,8% (Licence SHS 2^{ème} année 2004, Lycée + 36 heures USTL)
- 3 : n° 10 : 51,2% (Licence Socio, néo bacheliers + 12 heures USTL)
- 4 : n° 19 : 50,0% (QEPI 2^{ème} année 2004, DS2, Gr. Mixte, dont primo commençants à 38 heures USTL)
- 5 : n° 10bis : 46,2% (QEPI 3^{ème} année 2004, DS2, Gr. Mixte, dont primo commençants à 54 heures USTL)
- 6 : n° 18 : 45,3% (QEPI 2^{ème} année 2005, DS2, Gr. Mixte, dont primo commençants à 38 heures USTL)

b) Classement pour les 30 premières questions

- 1 : n° 19 : 51,8% (QEPI 2^{ème} année 2004, Gr. Mixte)
- 2 : n° 18 : 45,9% (QEPI 2^{ème} année 2005, Gr. Mixte)

c) Classement pour les 40 premières questions

- 1 : n° 11 : 56,5% dont % des 10 questions : 56,6% (Licence SHS 2^{ème} année 2004)
- 3 : n° 10 : 55,7% -----: 58,1% (Licence Socio 1^{ère} année 2004)
- 2 : n° 10bis : 49,6%-----: 53,7% (QEPI 3^{ème} année 2004)

d) Classement des moyennes obtenues pour les 10 dernières questions des groupes 11 et 19

- 1 : n° 11 : 42,8% (Licence SHS 2^{ème} année 2004)
- 2 : n° 19 : 40% (QEPI 2^{ème} année 2004)

C. Identification de questions communes avec les QCM constituant la catégorie REPER

Nous différencions les parties du QCM 12 en fonction des ensembles différents de questions par les lettres : 12a, 12b et 12c.

N°qcm et n° des q.	12a (q. 21 à 25 ; 27 à 29 ; 33 à 34 : 10 questions)	5 (q. 17 à 26 : 10 questions)
%	59,5	42,1

N°qcm et n° des q.	12b (q. 21 à 36 : 15 q.)	3 (q. 20 à 35 : 15 q.)	3bis (q. 20 à 35 : 15 q.)	6 (q. 20 à 35 : 15 q.)	8 (q. 20 à 35 : 15 q.)
%	52,8	42,1	44	41,4	49,1

N°qcm et n° des q.	12c (q. 21 à 46 : 25 q.)	13 (q. 20 à 45 : 25 q.)
%	61,2	59,6

D. Classement avec les QCM de la catégorie REPER

Classement du n° 12 (Licence ECO 1, année 2004) par rapport aux n° 3, 3bis, 5, 6, 8 et 13 du groupe REPER :

a) Classement pour 10 questions communes

- 1 : n° 12a : 59,5%
- 2 : n° 5 : 42,1% (QEPI Primo Commençants)

b) Classement pour 15 questions communes :

- 1 : n° 12b : 52,8%
- 2 : n° 8 : 49,1% (GEN PRO Primo commençants)
- 3 : n° 3bis : 44% (QEPI Gr. Mixte)
- 4 : n° 3 : 42,1% (Licence Sociologie 1^{ère} année : néo bacheliers)
- 5 : n° 6 : 41,4% (ECEN OGC Primo Commençants)

c) Classement pour 25 questions communes :

- 1 : n° 12c : 61,2%
- 2 : n° 13 : 59,6% (Licence SHS 3^{ème} année 2005)

Calcul des écarts:

Le QCM 12a :

Licence ECO 1 DS 1 du Groupe Témoin partage

10 questions avec

le QCM 5 (QEPI UL1 DS2) : + 17,4% de réponses correctes

Le QCM 12b :

15 questions avec

le QCM 3 (Socio 1 DS1) : + 10,7%

le QCM 12b :

Le QCM 3 bis (QEPI UL2) : + 8,8%

le QCM 12b :

Le QCM 6 (ECEN OGC 1) : + 11,4%

le QCM 12b :

le QCM 8 (GEN PRO1DS2) : + 3,7%

Le QCM 12c :

25 questions avec

le QCM 13 : LSHS3 DS1 : + 1,6%

Classement des groupes en fonction des écarts :

1. L ECO 1 (QCM n° 12)
2. L SHS 3 DS1 du Groupe Témoin (QCM n° 13)
3. GEN PRO DS2 du Groupe Expérimental (QCM n° 8)
4. QEPI UL2 du Groupe Mixte (QCM n° 3 bis)
5. SOCIO 1 DS1 du Groupe Témoin (QCM n° 3)
6. ECEN OGC 1 du Groupe Expérimental (QCM n° 6)
7. QEPI UL1 DS2 du groupe Expérimental (QCM n° 5)

Les résultats des étudiants de Licence ECO de 1^{ère} année sont très légèrement supérieurs à ceux des étudiants de Licence SHS de 2^{ème} année.

Il est intéressant de souligner que, dans cette comparaison, des étudiants ayant bénéficié de LETRAS (GEN PRO en 3^{ème} position avec un écart de 3,7% et QEPI UL2 en 4^{ème} position avec un écart de 8,8%) se classent avant d'autres étudiants néo bacheliers (SOCIO 1, avec un écart de 10,7%) dont les résultats sont quasiment équivalents à ceux des étudiants primo commençants d'ECEN OGC (écart de 11,4%). Seuls les étudiants de QEPI UL1, pour lesquels nous avons souligné dans l'analyse de la

catégorie REPER que l'exercice était sans doute prématuré, creusent l'écart : 42,1 % de réponses correctes contre 59,5% pour les étudiants de Licence ECO (17,4% d'écart). La différence, lorsqu'on connaît le contexte de formation, n'est cependant pas énorme. Les primo commençants témoignent, dans cette mise en parallèle, d'un niveau réel de connaissances.

En mettant en parallèle les groupes de néo bacheliers (un groupe de 20 étudiants de L ECO 1 et un groupe de 63 étudiants de SOCIO 1), la différence du nombre de copies analysées joue peut-être un rôle dans l'écart observé. En revanche tous les autres groupes d'étudiants sont en nombre équivalent. Les résultats de certaines classes du Groupe 2 Expérimental et du Groupe 3 Mixte sont très proches des meilleurs résultats des néo bacheliers de L ECO 1 et supérieurs à ceux des L SOCIO 1.

4.6.1 Analyse et commentaires (en fonction du classement des résultats)

A. Descriptif du n° 12, classé 1^{er} dans cette catégorie

Groupe composé de 20 copies d'étudiants (datées du 10/11/04) de 3^{ème} année de Licence SHS, enseignant B

- ce sont des étudiants ayant suivi un cursus normal depuis le collège ou le lycée sans interruption dans le supérieur
- l'exercice choisi est un assemblage d'exercices tirés des annales du DELE niveau B2 pour les 20 premières questions, suivis de 16 questions tirées de l'exercice « Repérage des lacunes niveau 0 » et se terminant par 10 questions tirées des annales du DELE niveau B2.

B. Difficulté des questions

Adverbes de temps et de lieu	Espace/temps
Adverbes qui se suivent	
Apocopes	
Choix entre	
<i>Pretérito Imperfecto et Pretérito Perfecto Indefinido</i>	Récit : action achevée/inachevée
Choix entre	
<i>Pretérito Perfecto Indefinido et Pretérito Perfecto Defenido</i>	Récit/lien avec l'actuel
Como si + Subjonctif Imparfait	LM : comme si + Indic.Imparfait
Comparatifs	
<i>Cuando</i> +subjonctif présent	LM : quand + futur
<i>Desde hace/ hace</i>	
Forme impersonnelle	
Interrogatif indirect	
Lexique	
Obligation personnelle / obligation impersonnelle	
Ordres et défenses	

Probabilité

Proclise/enclise : COI/COD/3^{ème} personne verbale

Pronoms personnels et avec préposition

Proposition conditionnelle : si +Subjonctif imparfait + Conditionnel

Relatif adjectif *cuyo*

Relatives au Subjonctif Imparfait

Seguir + gérondif

Ser/Estar

Système prépositionnel : *en/por/de/a/para/con*

Verbes d'ordre/conseil+subjonctif

Verbes irréguliers

Synthèse de demandes du système verbal :

Présent : indicatif, impératif, subjonctif ;

Passé : indicatif : Imparfait

Pretérito Perfecto Definido

Pretérito Perfecto Indefinido : concordance avec imparfait

Subjonctif imparfait

Conditionnel

Si nous comparons avec les listes du groupe REPER nous observons que les demandes sont quasiment identiques, sans compter les questions qui sont communes.

Les 20 premières questions proposent les difficultés habituelles du code dans un contexte lexical varié.

En comparant cette partie du DS aux 16 questions suivantes nous observons une concentration plus importante des difficultés les plus spécifiques de la LE par rapport au français. C'est un exercice plus analytique des connaissances précises des apprenants, que ce soit pour le code ou pour le lexique.

Les moyennes vont de 15% de réponses correctes à 95%.

Les questions qui présentent le plus fort taux d'erreurs sont, en commençant par celle qui obtient le score le plus bas :

- la négation au gérondif (15%)
- l'obligation avec *haber de* (20%)

Les autres réponses obtiennent entre 30% et 45% de réponses correctes : elles concernent, comme pour la globalité des étudiants :

- la préposition *por*
- *cuando*+subjonctif présent
- expressions idiomatiques
- impératif et impératif enclitique
- la proposition conditionnelle et le conditionnel

- le subjonctif imparfait
- l'expression de la probabilité.

Nous avons là le profil habituel observé dans la majorité des cas.

La moyenne obtenue pour les

20 questions tirées des annales du DELE est de :	56,2%
16 questions tirées du QCM Repérage des lacunes est de :	52,8%
10 dernières questions sur le lexique est de :	68,5%

La moyenne totale étant de 56,3% (341 mots / 605), nous pouvons dire :

- que l'enseignant a panaché son exercice en dosant les difficultés,
- que les meilleurs résultats sont ceux du traitement lexical par équivalences (68,5%), ce qui augmente les moyennes de bonnes réponses,
- que les résultats des questions touchant à des contextes très variés de la vie quotidienne obtiennent un score plus élevé que les questions portant sur des connaissances précises du code telles les formes verbales du passé qui sont celles qui obtiennent les moyennes de bonnes réponses les plus faibles,
- ainsi, les questions portant sur le repérage des lacunes obtiennent les moins bons scores.

Les résultats concordent avec l'expérience que l'on a dans la pratique de la classe : le lexique et les formes verbales du présent présentent moins d'erreurs que les formes syntaxiques complexes telles les propositions conditionnelles ou les concordances des modes dans le passé.

Ce DS est le premier du cursus : sans éviter les difficultés, il équilibre les demandes permettant une évaluation correcte des connaissances sans exposer les étudiants à l'échec.

La dernière partie semble avoir été choisie en accord avec le contenu du cours.

C. Descriptif du n° 11, classé 2^{ème}, associé aux n° 10 et 10 bis (SOCIO 1, DS2 : 68 copies et QEPI 3, DS2, 24 copies)

- composé de 38 copies d'étudiants de : Licence SHS S3 DS1 datées du 15/11/2004
 - o Prof B groupe 1 (13 copies)
 - o Prof B groupe 2 (26 copies)
- Ce sont des étudiants de 2^{ème} année de Licence avec 36 heures de formation à l'USTL.
- Les 20 premières questions sont communes avec les groupes n°12, 10, 18 et 19.

C'est le QCM le plus long de cet ensemble de copies : 50 questions.

S'il occupe la 2^{ème} place par rapport aux L ECO 1^{ère} année, par rapport aux autres groupes avec lesquels il partage un certain nombre de questions, il est toujours placé en 1^{ère} position. Nous rappelons le tableau :

a) Classement pour les 40 premières questions

- 1 : n° 11 :	56,5% dont % des 10 questions :	56,6%	(Licence SHS 2 ^{ème} année 2004)
- 3 : n° 10 :	55,7%	58,1%	(Licence Socio 1 ^{ère} année 2004)
- 2 : n° 10bis :	49,6%	53,7%	(QEPI 3 ^{ème} année 2004)

b) Classement des moyennes obtenues pour les 10 dernières questions des groupes 11 et 19

- 1 : n° 11 :	42,8%	(Licence SHS 2 ^{ème} année 2004)
- 2 : n° 19 :	40%	(QEPI 2 ^{ème} année 2004)

Peu d'écarts séparent les groupes. Il est intéressant de souligner le parallélisme régulier des résultats en fonction des questions, en remarquant plus de régularité entre les copies des étudiants ayant commencé l'étude de la LE dans le secondaire.

D. Analyse des résultats

Si nous regardons les questions pour lesquelles la moyenne des résultats est inférieure à 50% pour au moins 2 ensembles de copies (en laissant de côté les questions spécifiques de lexique mais en tenant compte des demandes d'équivalences lexicales qui demandent un autre type de réflexion) :

- q n°2 : <i>cuando</i> + subjonctif présent :	SOCIO 1 :	30,4%
	L SHS 2 :	26,2%
	QEPI 3 :	70,8%
- q n°3 : préposition <i>por</i> :	SOCIO 1 :	20,3%
	L SHS 2 :	38,5%
	QEPI 3 :	16,7%
- - q n° 9 : préposition <i>con</i> :	SOCIO 1 :	44,9%
	L SHS 2 :	33,3%
	QEPI 3 :	20,8%

- q n°10 : comparatif de supériorité :	SOCIO 1 :	18,8%
	L SHS 2 :	35,9%
	QEPI 3 :	25%
- q n°13 : condition <i>si</i> :	SOCIO 1 :	43,5%
	L SHS 2 :	35,9%
	QEPI 3 :	33,3%
- q n°14 : <i>no se abren las puertas</i> :	SOCIO 1 :	47,8%
	L SHS 2 :	48,7%
	QEPI 3 :	41,7%
- q n° 15 : <i>por mucho que</i> : idiomatisme	SOCIO 1 :	49%
	L SHS 2 :	51,3%
	QEPI 3 :	16,7%
- q n° 16 : <i>no dejando dormir</i> :	SOCIO 1 :	27,5%
	L SHS 2 :	17,9%
	QEPI 3 :	25%
- q n° 18 : impératif vouvoiement pluriel :	SOCIO 1 :	49,3%
	L SHS 2 :	33,3%
	QEPI 3 :	37,5%
- q n° 20 : interrogatif sous accent :	SOCIO 1 :	34,8%
	L SHS 2 :	30,8%
	QEPI 3 :	20,8%
- q n° 32 : équivalence au futur	SOCIO 1 :	18,8%
	L SHS 2 :	12,8%
	QEPI 3 :	25%
- q n° 36 : équiv. lexique soio-culturel :	SOCIO 1 :	44,9%
	L SHS 2 :	51,3%
	QEPI 3 :	37,5%

- q n° 37 : équiv. verbe Présent indicatif :	SOCIO 1 :	30,4%
	L SHS 2 :	35,9%
	QEPI 3 :	50%
- q n° 38: équiv. lexicque :	SOCIO 1 :	44,9%
	L SHS 2 :	30,8%
	QEPI 3 :	37,5%

Nous observons que l'homogénéité des résultats sous la moyenne désigne ce que l'on peut qualifier de "difficulté", quelle que soit la classe concernée.

Il est intéressant de voir que ce sont les étudiants de QEPI 3 du Groupe 3 Mixte (parmi lesquels se trouvent d'ex primo commençants ayant bénéficié de LETRAS) qui traitent le mieux les questions sur les choix des formes verbales (q. n° 2, 32, 37) ou qui se placent en 2^{ème} position (q. n° 16, 18) : dans les contextes syntaxiques proposés il est utile de faire preuve de stratégie.

Les étudiants de L SHS 2^{ème} année maîtrisent moins bien ces formes à l'exception de la q. n° 14.

Les questions portant sur les équivalences lexicales, l'expression idiomatique, la préposition ou l'interrogation ont des résultats qui sont comparables, à l'exception du traitement fait par le Groupe Mixte pour la question 13 qui demande une pratique idiomatique plus importante.

Le QCM 11 traité par les étudiants de L SHS de 2^{ème} année montre une meilleure capacité de traitement que les 2 autres groupes puisque la moyenne pour les 40 premières questions du QCM est de 57,8% contre 55,7% pour les étudiants de Socio 1 et 49,6% pour ceux de QEPI 3. Les étudiants de 2^{ème} année à l'USTL semblent améliorer leurs résultats par rapport aux néo bacheliers et ont de meilleurs résultats que le groupe Mixte de QEPI dans ces domaines.

Cependant, nous pouvons remarquer que, parmi ce que nous avons appelé les « difficultés » les étudiants du Groupe Mixte semblent faire preuve de plus de stratégie en maîtrisant mieux les formes verbales insérées dans des contextes syntaxiques demandant analyse. Les résultats montrant moins d'erreurs dans ce domaine peut être le fait de la formation générale reçue à l'USTL (comme c'est le cas pour les L SHS 2) associé à la présence d'étudiants ayant bénéficié de LETRAS dans leur première année de formation à l'USTL.

E. Descriptif des QCM 18 et 19 appartenant au Groupe 3 Mixte

- le premier est composé de 27 copies d'étudiants avec 30 questions à choix multiple
- le deuxième est composé de 25 copies d'étudiants 40 questions à choix multiple, dont les 30 premières sont communes avec le 18
- ce sont des étudiants appartenant au Groupe 3 Mixte

F. Analyse des résultats

Les étudiants ont traité 222 mots / 484 du QCM 18, obtenant ainsi une moyenne de réponses correctes de 45,9%. Les 20 premières questions sont communes à tous les QCM de cette catégorie DELAV.

Comparaison des résultats des QCM 18 et 19 : nous choisissons les questions dont la moyenne est inférieure à 50% : 2 questions, la n° 27 (64% pour le QCM 19) échappe au parfait parallélisme des erreurs. Nous l'avons déjà souligné pour tous les QCM analysé auparavant, nous ne soulignons encore ici.

q. n°	2	3	9	10	13	14	15	16	18	20	23	26	27	28	29	30
qcm 18 %	37	11,1	37	18,5	55,6	33,3	15	25,9	29,6	25,9	44,4	11,5	40,7	37	25,9	44,4
qcm 19 %	24	28	48	12	44	44	40	24	24	36	44	24	64	48	32	48

Nous pouvons nous reporter aux Annexes pour plus de détails, mais il nous semble important de traiter ici les écarts les plus importants.

- q n°2 : *cuando* + subjonctif présent :

SOCIO 1 :	30,4%
L SHS 2 :	26,2%
QEPI 3 :	70,8%
QEPI 2, 18 :	37%
QEPI 2, 19/	24%

- q n°3 : préposition *por* :

SOCIO 1:	20,3%
L SHS 2 :	38,5%
QEPI 3 :	16,7%
QEPI 2, 18 :	11,1%
QEPI 2, 19 :	28%

- q n°9 : préposition *con* :

SOCIO 1 :	44,9%
L SHS 2 :	33,3%
QEPI 3 :	20,8%
QEPI 2, 18 :	37%
QEPI 2, 19 :	48%

- q n°10 : comparatif de supériorité :	SOCIO 1 :	18,8%
	L SHS 2 :	35,9%
	QEPI 3 :	25%
	QEPI 2, 18 :	37%
	QEPI 2, 19/	48%
- q n°13 : condition <i>si</i> :	SOCIO 1 :	43,5%
	L SHS 2 :	35,9%
	QEPI 3 :	33,3%
	QEPI 2, 18 :	55,6%
	QEPI 2, 19 :	44%
- q n°14 : <i>no se abren las puertas</i> :	SOCIO 1 :	47,8%
	L SHS 2 :	48,7%
	QEPI 3 :	41,7%
	QEPI 2, 18 :	33,3%
	QEPI 2, 19 :	44%
- q n° 15 : <i>por mucho que</i> : idiomatisme	SOCIO 1 :	49%
	L SHS 2 :	51,3%
	QEPI 3 :	16,7%
	QEPI 2, 18 :	15%
	QEPI 2, 19 :	40%
- q n° 16 : <i>no dejando dormir</i> :	SOCIO 1 :	27,5%
	L SHS 2 :	17,9%
	QEPI 3 :	25%
	QEPI 2, 18 :	25,9%
	QEPI 2, 19 :	24%
- q n° 18 : impératif vouvoiement pluriel :	SOCIO 1 :	49,3%
	L SHS 2 :	33,3%
	QEPI 3 :	37,5%
	QEPI 2, 18 :	29,6%
	QEPI 2, 19 :	24%

- q n° 20 : interrogatif sous accent :	SOCIO 1 :	34,8%
	L SHS 2 :	30,8%
	QEPI 3 :	20,8%
	QEPI 2, 18 :	25,9%
	QEPI 2, 19 :	36%

G. Comparaison et analyse des résultats

La remarque faite auparavant sur le fait qu'il y a un parallélisme des résultats en ce qui concerne les réponses correctes ou les erreurs est encore une fois confirmée : ce qui est difficile pour les uns, quelle que soit la durée de leur formation, est difficile pour les autres.

Les étudiants de QEPI sont ceux qui ont les cursus les plus courts des filières ici représentées³⁸². Cependant ils ne sont pas toujours les moins bien placés.

Les scores pour le QCM 19 sont les suivants :

- 1^{er} pour les questions 9, 10 et 20;
- 2^{ème} pour les questions 3 et 13;
- 3^{ème} pour les questions 14 et 15;
- 4^{ème} pour les questions 2 et 16;
- 5^{ème} pour la question 18.

Les scores pour le QCM 18 sont les suivants :

- 1^{er} pour la question 13;
- 2^{ème} pour les questions 2, 10 et 16;
- 3^{ème} pour les questions 9 et 18;
- 4^{ème} pour les questions 3 et 20;
- 5^{ème} pour la question 14 et 15.

Si nous considérons les écarts d'au moins 10%, nous remarquons que les résultats ne sont pas systématiques : il y a une grande variété des résultats.

Ainsi, pour la question 2, les QEPI 3 ont 33,8% de plus que les QEPI 2 QCM 18 qui se placent en 2^{ème} position; l'écart avec les QEPI 2 QCM 19 est de 46,8% : ils sont en dernière position.

Le rapport s'inverse pour la question 3 : les QEPI 2 QCM 19 sont en 2^{ème} position à 10,5% d'écart des L SHS, alors que les QEPI 2 QCM 18 sont en dernière position à 27,4% d'écart.

Même chose pour les questions suivantes :

- n° 9 : QCM 19 en 1^{ère} position : 11% d'écart avec le QCM 18 en 3^{ème} position;
- n° 10 : QCM 19 en première position : 11% d'écart avec le QCM 18 en 2^{ème} position;
- n° 13 : QCM 18 en première position : 11,6% d'écart avec le QCM 19 en 2^{ème} position;
- n° 15 : QCM 19 en 3^{ème} position : 11,3% d'écart avec le QCM 11 en 1^{ère} position, QCM 18 en

³⁸² Depuis 2006 les groupes sont passés à des cursus annuels de 30 heures. Les copies qui sont analysées ici sont celles d'étudiants ayant eu un cursus de 24 heures comme primo commençants et par la suite, une fois intégrés dans les groupes normaux, un cursus de 16 heures annuelles

5^{ème} position : 36,3% avec le QCM 11 et 25% avec le QCM 19;

n° 18 : QCM 18 en 4^{ème} position : 20,3% avec le QCM 10 en 1^{ère} position, QCM 19 en 5^{ème} position : 25,3% avec le QCM 10 et 5,6% avec les QCM 18.

Cette diversité des écarts, dans le sens négatif ou positif, permet de penser que les classes du Groupe 3 ou Groupe Mixte sont comparables aux autres. Les 2^{ème} année de QEPI, bien qu'une partie des étudiants n'ait que 30 heures de formation, obtiennent des résultats qui se situent dans la moyenne obtenue par les classes d'étudiants poursuivant leur formation commencée dans l'enseignement secondaire.

H. Comparaison des 10 dernières questions du QCM 19 (QEPI UL2, Groupe 3) avec le QCM 11 (L SHS 2, Groupe 1)

Les questions numérotées 31 à 40 dans le QCM 19 et 41 à 50 dans le QCM 11 sont tirées des annales du DELE, niveau B2.

Moyenne de bonnes réponses dans le QCM 11 : 42,8%

Moyenne ----- 19 : 40%

Comme pour les QCM précédents, le parallélisme des résultats se vérifie à nouveau.

Dans le QCM 19 (QEPI UL2 Gr 3):

la question 31 sur l'interrogatif indirect est mieux traitée que dans le QCM 11 (L SHS 2^{ème} année, Gr.1)

----- 32 sur le pronom relatif

----- 39 sur le ----- de personne au pluriel

Les autres questions correctement traitées obtiennent des résultats un peu inférieurs mais au dessus de la moyenne.

Une seule questions du code montre un déficit d'acquis pour les étudiants que QCM 19 : il s'agit de la question 37 sur le qualificatif relatif au féminin pluriel : 32% contre 56,4% pour les L SHS.

Les questions de lexique (32 et 34) posent problème aux 2 groupes avec un léger avantage en question 32 pour les L SHS.

Sans les questions sur le lexique, le QCM 19 obtient 48% de réponses correctes contre 50,6% pour les L SHS. L'écart pour les questions de code est de 2,6%.

I. Comparaison des questions communes aux QCM 10 (SOCIO 1, Gr.1), 10 bis (QEPI 3, Gr. 3) et QCM 11 (L SHS Gr.1)

Elles sont numérotées du n° 31 au n° 40 pour tous les QCM et sont tirées des Annales du DELE niveau B2.

Les résultats sont :

- 1 : SOCIO 1 : 58,1% de réponses correctes
- 2 : L SHS 2 : 56,6%
- 3 : QEPI 3 : 53,7%

Les questions portent sur le choix d'expressions équivalentes pour la restitution du sens.

On observe ici aussi le parallélisme des résultats. Les néo bacheliers se placent en première position avec un écart de 1,5% avec les L SHS 2 et de 4,4% avec les QEPI 3.

L'homogénéité des résultats entre le Gr.2 et le Gr.3 est réelle.

Nous pouvons conclure au fait que, pour ce qui est des QCM, les classes mixtes formées par des étudiants ex primo commençants ayant intégré des classes normales obtiennent des résultats comparables à ceux d'étudiants néo bacheliers ayant une histoire d'étude de la langue beaucoup plus longue.

Nous observons dans les QCM traités que les étudiants du Gr. Mixte montrent plus de stratégie et de maturité que les autres. S'ils gèrent moins bien la diversité lexicale, les acquis sur les éléments constitutifs du code de la langue demandant de la réflexion sont mieux traités dans l'ensemble. Nous avons travaillé sur des moyennes : aussi il est utile de rappeler qu'elles incluent le travail d'ex primo commençants formés à l'USTL dans des cursus courts. Leur présence dans les groupes ne creuse pas les écarts.

4.7 CATEGORIE LETRAS 1

Cette catégorie est composée des QCM n° 4 et 16 proposés aux apprenants primo commençants dont les travaux sont classés dans le Groupe 2 ou groupe Expérimental. Ce sont des questions créées par l'enseignant et associées au lexique travaillé dans les cours. (Certaines parties de ces QCM classés dans LETRAS 1 ou LETRAS 2 sont utilisées pour compléter des QCM tirés des annales du DELE dans le but de vérifier les acquis de base de la LE.)

Un grand nombre de copies est concerné par l'exercice : ce sont les groupes de primo commençants qui habituellement ont cet exercice pour leur premier DS.

Descriptif du QCM 4 : 112 copies d'étudiants de

DEUST DQPA UL1	DS1	07/ 03/ 05	Prof A	12h	USTL
GEN PRO UL1	DS1	02/ 03/ 05	Prof A	12h	USTL
ECEN OGC L3 UL1	DS1	2005/ 2006	Prof B	10h	USTL
GEN PRO UL1	DS1	17/ 04/ 04	Prof A	12h	USTL
QEPI GD	DS1	14/ 12/ 04	Prof A	10h	USTL
QEPI GD	DS1	06/ 01/ 05	Prof A	10h	USTL

Résultat du comptage des mots

- 275/373, soit une moyenne de réponses correctes de 73,7% pour 25 questions.

L'exercice est le plus court de tous ceux que nous analysons.

A. Difficultés des questions

Si nous reprenons les tableaux construits pour les autres exercices, nous retrouvons :

- Adjectifs possessifs
- Adverbes de lieu
- Indéfinis
- Interrogatifs de personne, d'objet, de lieu
- Obligation personnelle
- Préposition *a* introduisant le complément de personne
- Proclise/enclise : COI/COD
- Pronoms personnels et personnes verbales
- Ser/Estar
- Système prépositionnel : *en/por/de/a/para/con*
- Tournure affective *gustarle algo a alguien*
- Verbes irréguliers
- Verbe de volonté *querer*
- Verbe *hacer* (forme impersonnelle)

Les formes verbales demandées sont toutes au présent de l'indicatif déclinées à toutes les personnes verbales. Il y a là une différence avec tous les autres QCM qui intègrent modes différents et temps différents dans les jeux de concordance.

B. Analyse des difficultés

L'exercice s'intègre dans la perspective de LETRAS. La démarche à partir de l'individu apprenant dans son expérience subjective des actions essentielles de sa vie servent de guide à l'exercice. Ainsi il faut « être » dans ses diverses acceptions, « avoir », pouvoir « agir », « vouloir », « devoir » et « être affecté » par les choses :

- « être » pour « être là » : le *sein* et le *da sein*, l'essence et l'existence définissent les objets et les placent dans l'espace et la circonstance : définition de l' « être », exprimée par le verbe *Ser* ; la *situation* dans l'espace et la circonstance exprimée par le verbe *Estar* (QCM n°1, 2, 11, 12, 19) :
- « avoir » : le sujet établit ainsi son rapport aux objets dont il parle avec le verbe *tener* qui s'oppose à l'auxiliaire *haber* (+participe passé invariable) exprimant l'action sur les objets du monde.

Ces 4 premières formes permettent de poser la scène du monde associée au système prépositionnel et adverbial, exprimant le mouvement ou le non mouvement.

Il faut dans un deuxième temps ajouter la dimension subjective en rapport avec les objets du monde exprimée par les verbes :

- « devoir » : le verbe *tener que* (qui se différencie de *tener*) exprime ce que l'on a à faire ou l'obligation personnelle, ou comment l'on se sent contraint par l' « extérieur » ;
- « vouloir » : le verbe *querer* (qui se différencie de *querer a*) permet d'exprimer une dimension exclusivement personnelle inverse à la précédente en décrivant l'action que l'on veut librement exercer sur soi ou sur l'extérieur ;
- « aimer » : *gustarle algo a alguien* est une forme essentielle car elle permet d'introduire une des difficultés importantes de l'espagnol qui est la présence dans l'usage de nombreuses tournures affectives ou affectantes: en espagnol l' « extérieur » nous affecte (ici, en nous faisant plaisir) en toutes circonstances. Les verbes sont soit pronominaux accompagnés de leurs marqueurs en proclise ou enclise ; soit ce sont les tournures affectives qui elles sont construites avec les marqueurs de COI et COD.

Les adverbes d'espace et l'expression de la durée du temps (question n°19) complètent la scène sur laquelle, dans laquelle et par laquelle le sujet apprenant va pouvoir inscrire la représentation de sa présence, ses affects et ses actions.

Les personnes sont identifiées soit par l'interrogation, soit par l'affirmation, au singulier et au pluriel.

La hiérarchie établie par la langue entre les objets et les êtres humains est mise en place par les questions sur la préposition *a* introduisant le complément de personne.

La correction de l'exercice permet de synthétiser le travail fait pendant les 3 premières semaines de cours dans le but de donner les moyens aux apprenants de construire leur autonomie par rapport à la LE au moyen d'une méta langue guidée par l'expérience personnelle et la hiérarchie des valeurs que notre tradition philosophique établit pour la description de notre présence au monde.

C'est en fixant au départ ces points de référence, auxquels chacun peut se reporter sans avoir rien à changer à son système personnel, que l'on permet de gagner du temps par la suite dans l'effort de diversification des connaissances langagières.

Nous devons souligner que, quel que soit le groupe considéré, les résultats sont très positifs. Les résultats des copies des groupes sous la responsabilité de l'enseignant A sont totalement comparables à ceux obtenus par l'enseignant B.

La suite de ces exercices sera analysée dans la catégorie LETRAS 2.

Descriptif du QCM 16 :

- 19 copies d'étudiants de DEUST GNM 1^{ère} année datées du 25/03/2004.
- C'est le 1^{er} DS après 30 ou 33 heures d'enseignement assurées en 5 semaines de face à face.
- Seules les 10 premières questions sont communes avec le QCM 4.

Résultat du comptage des mots :

La moyenne des mots correctement traités est de 473/634 pour 40 questions, soit de 74,6%.

Quantitativement et par rapport aux autres, l'exercice se situe dans la moyenne haute du nombre de mots à traiter, contrairement au précédent.

Analyse des difficultés :

Les 10 premières questions sont identiques à celles de l'exercice précédent. Elles suivent la même logique didactique. Les questions suivantes la confirment, tout en diversifiant le lexique et les combinatoires morphosyntaxiques. Les phrases proposées sont longues et demandent que l'on complète de nombreux trous : les réponses à donner sont des ensembles logiques composés de 2 éléments au minimum, la majorité en demandant 3, 4, 5, ou 6.

C'est le code qui est essentiellement vérifié :

Si nous reprenons les tableaux construits pour les autres exercices, nous retrouvons :

Adjectifs possessifs

Adverbes de lieu et de temps

Articles et articles contractés

Indéfinis

Interrogatifs de personne, d'objet, de lieu

Lexique

Négation

Obligation personnelle

Préposition *a* introduisant le complément de personne

Proclise/enclise : COI/COD

Pronoms personnels et personnes verbales

Proposition impersonnelle

Ser/Estar

Système prépositionnel : *en/por/de/a/para/con*

Tournure affective *gustarle algo a alguien*

Verbes à diphtongaison

Verbes irréguliers

Verbe de volonté *querer*

Synthèse demandes système verbal :

Infinitif

Présent : indicatif, impératif, subjonctif ;

Futur

Passé : *Pretérito Perfecto Definido*

Nous observons que tous les modes du présents sont traités, ainsi que le futur et le passé composé. Les modes du passé font partie du travail demandé dans le DS2.

Les questions insistent sur le système prépositionnel associé aux verbes de mouvement ou non mouvement, ainsi que sur les adverbes de lieu et de temps, toujours associés à l'action verbale. Les verbes irréguliers et les verbes à diphtongaison sont nombreux

Les moyennes de réponses sont inférieures à 50% pour 5 questions sur 40 :

- n° 37 : 26,3% pour les verbes *ahorramos* et *permitimos*
- n° 29 : 36,8% pour le verbe *salen* suivi de la préposition *para*
- n° 25 : 42% pour l'article contracté *al*, suivi des marqueurs de COI *le* et *les*
- n° 22 : 42,1% pour le verbe *tomamos* suivi de *lo mismo* : c'est l'article neutre qui pose problème
- n° 33 : 47,4% pour le verbe irrégulier au futur *vendréis* et l'infinitif enclitique *contradecirle*

les autres questions obtiennent des moyennes allant de 52, 6% (*Ser/Estar*) à 100% : n°5 et 6 : pronoms personnels, verbe *Ser*, interrogatifs sur l'origine et sur les personnes au pluriel. Ces deux dernières questions montrent que la question, avec sa difficulté de ponctuation et son accent écrit sur les interrogatifs est acquise par la totalité des apprenants.

La différence entre *Ser/Estar* est aussi acquise : question n°1 : 63,2% ; n°2 : 84,2% ; n°11 : 78,9% ; n°12 : 68,4% ; n°19 : 52,6% ; n°36 : 68,4%.

L'exercice est ici complet pour les formes verbales concernant le temps présent, le futur et la forme transitive du passé vers le présent qu'est le *PPD*. Le système prépositionnel et adverbial est vérifié avec insistance ainsi que les difficultés orthographiques de certaines formes verbales et les irrégularités des verbes forts.

Les phrases proposent des échanges d'ordre pragmatique entre les interlocuteurs et s'inscrivent dans la réalité quotidienne. Le choix des verbes montre une évolution du contrôle des éléments constituant la « base » de la langue vers une altérité plus fortement marquée qui prépare l'introduction d'une langue plus marquée culturellement.

4.8 CATEGORIE LETRAS 2

Cette catégorie est composée des QCM n° 9, 15 et 17 proposés aux apprenants primo commençants pour le DS 2. Ce sont des questions créées par l'enseignant et associées au lexique travaillé dans les cours.

Descriptif du QCM 9 :

- 21 copies d'étudiants de QEPI primo commençants datées du 25/01/2005, enseignant A
- le cursus étant de 24 heures, l'exercice intervient après 22 heures de face à face (le 1^{er} DS de 2 heures est inclus dans le comptage car il fait partie de la formation, permettant, comme nous l'avons vu dans les QCM de la catégories LETRAS 1, de faire la synthèse des 3 premières semaines de cours.

Résultat du comptage des mots :

- 253/ 379 pour 25 questions, soit une moyenne de réponses correctes de 66,8%
- 6 questions sur les 25 obtiennent des scores inférieurs à 50%.

Analyse des difficultés :

Les 10 premières questions sont basées sur le lexique des activités associées à la famille et aux amis : les 4 premières questions mettent en place les liens familiaux à travers les générations ; les 6 autres questions mettent en scène les relations entre amis au café ou au restaurant dans les aspects de choix des consommations ou la décision de payer la note dans le cadre d'une invitation.

En dehors du lexique (chaque question mobilise de 2 à 4 éléments de réponse), l'exercice vérifie les acquis sur :

- les pronoms personnels dans le jeu entre interlocuteurs (tutoiement et vouvoiement)
- les formes verbales du tutoiement pluriel (accent écrit) par rapport au vouvoiement singulier
- le marqueur *o* de la 1^{ère} personne du singulier du présent de l'indicatif
- la forme *hay* et les nombres
- l'expression *creo que* suivie du futur immédiat construit avec le verbe *Ir* suivi de la préposition *a*

Nous retrouvons dans le reste de l'exercice :

Adjectifs possessifs

Adverbes de lieu et de temps

Articles et articles contractés

Deber

Forme impersonnelle (*se* + vb 3^{ème} pers. singulier)

Indéfinis

Interrogatifs de personne, d'objet, de lieu

Lexique (famille, amis, correspondance, repas)

Négation

Obligation personnelle et impersonnelle

Préposition *a* introduisant le complément de personne

Proclise/enclise : COI/COD

Pronoms personnels et personnes verbales

Proposition impersonnelle

Ser/Estar (associés à l'expression de l'heure, 95,2% de réponses correctes ; associé à la date : 95% de réponse correctes)

Système prépositionnel : *en/por/de/a/para/con*

Tournure affective *gustarle algo a alguien*

Verbes à diphtongaison

Verbes irréguliers

Synthèse demandes système verbal :

Infinitif

Forme gérondive : *Estar* + ando/iendo

Présent : indicatif, impératif enclitique;

Futur immédiat et futur simple

Passé: *Pretérito Perfecto Definido*

Pretérito Perfecto Indefinido

Analyse des résultats :

Les 6 questions qui n'obtiennent moins de 50% de réponses positives concernent :

- n° 21 : le pluriel de l'adjectif *iguales* et l'impératif enclitique *dame*, 4,8%
- n° 12 : le verbe *debe* et la préposition *a* suivie de l'article au pluriel *las*, 19%
- n° 14 : le verbe *fui* suivi de la préposition et l'article contracté *al*, 23,8%
- n° 15 : forme gérondive *estoy pasando* à la place de l'indicatif présent, 33%
- n° 9 : *entonces* suivi de *lo mismo* ,47,6%

Le lexique est acquis, ainsi que la majorité des formes verbales (la première personne du singulier pose généralement problème aux apprenants).

Les personnes dans les formes verbales sont bien identifiées (tutoiement /vouvoiement et 3^{ème} personnes du singulier et du pluriel), ainsi que la forme impersonnelle et la tournure affective (66,7% pour chacune des questions).

Le système prépositionnel est ici associé à des actions situées dans le passé ou le futur, ainsi que les adverbes de temps.

L'exercice confirme la vérification des acquis dans la capacité de positionnement des apprenants dans l'espace et le temps tout en incluant ces structures dans des échanges pragmatiques de la vie quotidienne. L'hypothèse développée par LETRAS selon laquelle la confirmation de l'*orientation* mentale que permet le système prépositionnel associé au système verbal est ici appliquée.

Descriptif du QCM 15 :

- 17 copies d'étudiants de QEPI primo commençants datées du 27/01/2004, enseignant A
- le cursus étant de 24 heures, l'exercice intervient après 22 heures de face à face (le 1^{er} DS de 2 heures est inclus dans le comptage car il fait partie de la formation, permettant, comme nous l'avons vu dans les QCM de la catégories LETRAS 1, de faire la synthèse des 3 premières semaines de cours.

Résultat du comptage des mots :

- 294/ 384 pour 24 questions, soit une moyenne de réponses correctes de 76,6%
- 4 questions sur les 24 obtiennent des scores inférieurs à 50%.

Analyse des difficultés :

Les 24 questions sont identiques à celles de l'exercice précédent. Seule la question n°9 est absente.

Le score est meilleur que le groupe précédent.

Les questions n'obtenant pas 50% de réponses correctes sont :

- n° 21 (22 dans le précédent): *fruta, unos, muy*, l'article indéfini pluriel pose problème : 11,8%
- n° 12 : (13 -----): *mañana, comeré, en*, le futur simple et la préposition : 23,5%
- n° 15 : (16 -----) : lexique correspondance
- n° 20 : (21 -----) : le pluriel de l'adjectif *iguales* et l'impératif enclitique *dame*, 41,2% (4,8% pour le précédent)

Ser/Estar obtiennent des moyennes de 100% et 70,6% de bonnes réponses.

3 autres questions obtiennent 100% de réponses correctes : celles qui traitent du lexique de la famille et la question portant sur la 1^{ère} personne du singulier du présent de l'indicatif.

La tournure affective obtient 82,4% de réponse correctes.

Nous pouvons dire que les acquis, bons pour les 2 groupes, sont cependant meilleurs pour une majorité d'étudiants du groupe 15. 17 étudiants le composent contre 21 pour le précédent.

Descriptif du QCM1 17 :

- 21 copies d'étudiants de filière Génomique Protéomique (GEN PRO UL1) primo commençants datées du 12/05/2004, enseignant A
- le cursus étant de 30 heures, l'exercice intervient après 28 heures de face à face (le 1^{er} DS de 2 heures est inclus dans le comptage car il fait partie de la formation, permettant, comme nous l'avons vu dans les QCM de la catégories LETRAS 1, de faire la synthèse des 3 premières semaines de cours.

Résultat du comptage des mots :

- 366/ 479 pour 30 questions, soit une moyenne de réponses correctes de 76,4%
- 3 questions sur les 30 obtiennent des scores inférieurs à 50%.

Analyse des difficultés :

Les 11 premières questions sont identiques à celles du QCM 9 et du QCM 15 numérotées de 1 à 9.

QCM	quest. 1, %	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Moy
9 QEPI	85,7	90,5	85,7	71,4	86	90,5	90,5	52,4	47,6	95,2	95,2	80,9
15 QEPI	100	100	94,1	88,2	94	100	94,1	58,8		64,7	100	89,3
17 GEN PRO	85,7	95,2	100	90,5	95	95,2	100	81	57,1	81	85,7	87,8

Les résultats sont comparables.

De la question 11 à la question 20 nous retrouvons les mêmes questions qu'au QCM n°16 proposé aux étudiants de GNM 1^{ère} année à la suite de 30 heures de face à face.

Comparaison des 2 groupes :

QCM	quest.11, %	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Moy
16 GNM	78,9	68,4	78,9	89,5	74	63,2	52,6	78,9	52,6	89,5	69,9
17 GEN P	85,7	57,1	95,2	90,5	81	85,7	47,6	81	23,8	95,2	74,2

La question 19 qui obtient 23,8% concerne *Ser de/Estar*.

De la question 21 à la question 30 nous retrouvons les mêmes questions qu'au QCM n°16 (numérotées de 31 à 40) proposé aux étudiants de GNM 1^{ère} année à la suite de 30 heures de face à face.

Comparaison des 2 groupes :

QCM	quest.21/31 %	22 / 32	23/ 33	24/34	25/35	26/36	27/37	28/38	29/39	30/40	Moy
16 GNM	84,2	63,2	47,4	78,9	89	68,4	26,3	84,2	68,4	73,7	68,3
17 GEN P	61,9	42,9	57,1	66,7	90	61,9	66,7	76,2	76,2	23,8	62,3

La question :

- 22/32 concerne les verbes *oímos* et *dicen* : les GNM obtiennent le meilleur résultat ;
 23/33 ----- *vendréis* et *contradecirle* : les GEN PRO ----- ;
 27/37 ----- *ahorramos* et *permitimos* : les GEN PRO ----- ;
 30/40 ----- *acuesto* et *despierto* : les GNM ----- .

Nous pouvons souligner la différence importante entre les résultats aux questions 27/37 et 30/40. L'alternance et la cohérence des résultats semblent désigner un traitement moins efficace lors de l'enseignement/apprentissage. Ce constat, lors de la correction, (tous les DS sont corrigés, même les examens, sans que les résultats soient communiqués aux apprenants) doit mener le collectif à en faire l'analyse et à corriger l'erreur.

Les résultats obtenus par ces groupes sont très positifs et confirment les acquis dans les thématiques développées par LETRAS. La suite de l'apprentissage doit se faire, en principe, sans difficulté, ainsi que nous pouvons le constater pour les étudiants QEPI réintégré dans les groupes traditionnels après leur formation de primo commençants.

4.9 CATEGORIE DELDIF

Cette catégorie est composée d'exercices différents qui ne peuvent être comparés entre eux ni avec ceux des autres catégories d'exercices traitées. Nous y intégrons les QCM N° 1, 2, 7 et 14 ; ils sont tirés des annales du DELE, parfois exclusivement, parfois panachés avec d'autres exercices. Il est intéressant de voir que les 3 groupes sont concernés. Etant donné le type d'exercice, ouvert à un lexique très diversifié, le fait que l'on ait proposé à des primo commençants d'en traiter certaines parties est significatif du sentiment de confiance que l'enseignant exprime envers les capacités du groupe. C'est tout à fait habituel, en revanche, pour les étudiants des autres groupes ayant bénéficié de formation depuis le collège ou ceux formés à l'USTL et ayant intégré ce type d'exercice dans leur culture de classe.

Descriptif du QCM 1 :

- 22 copies d'étudiants de Licence Economique (datées du 24/11/05), professeur B de QEPI UL2 (datées de janvier 2004), professeur B
- le travail analysé est celui donné pour l'examen terminal au bout de 28 heures de face à face (sur un cursus de 30 heures pour les Licence Eco) et au bout de 14 heures de face à face (sur un cursus de 16 heures (sur un cursus de 16h pour les QEPI). Les examens terminaux de ces formations interviennent pendant les 2 dernières heures du cursus, les épreuves orales complétant l'évaluation étant faites à l'extérieur de l'horaire des cursus.

Résultat du comptage des mots

- 468/807, soit une moyenne de réponses correctes de 58% pour 44 questions.

A. Difficultés des questions

Nous les classons par ordre alphabétique : certaines phrases reprennent les mêmes difficultés

Adverbes de temps et de lieu

Choix entre

Pretérito Imperfecto et Pretérito Perfecto Indefinido

Récit : action achevée/inachevée

Choix entre

Pretérito Perfecto Indefinido et *Pretérito Perfecto Definido* Récit/lien avec l'actuel

Comparatif

Indéfinis

Lexique (liens familiaux, amicaux, actions de la vie quotidienne,...)

Obligation personnelle / obligation impersonnelle

Probabilité

Proclise/enclise : COI/COD/3^{ème} personne verbale

Pronoms personnels avec préposition

Conditionnel

Relatives au Subjonctif Imparfait

Estar + gérondif

Système prépositionnel : *en/por/de/a/para/con*

Verbes d'ordre/conseil+subjonctif

Verbes irréguliers

Verbes pronominaux

Synthèse demandes système verbal :

Présent : indicatif, impératif, subjonctif ;

Passé : Indicatif : Imparfait, Plus que parfait

Pretérito Perfecto Definido

Pretérito Perfecto Indefinido : concordance avec *Pretérito Perfecto Indefinido* et imparfait

Subjonctif

Conditionnel

B. Analyse des résultats

Si nous comparons cette liste de difficultés avec le QCM de catégorie REPER qui traverse les 3 groupes, nous voyons que les différences de demande sur les codes sont peu nombreuses (les difficultés sont plus nombreuses pour REPER.)

La différence observable, puisqu'il est normal de retrouver les mêmes cas de figure en morphosyntaxe (les combinaisons possibles étant en nombre fini), c'est le contexte lexical associé au contexte socioculturel. La langue est plus colloquiale, plus proche des usages sociaux représentés comme plus « réels ». La forme dialoguée des questions permet ce type d'expression et les structures associées aux

usages idiomatiques sont présentes (*aunque, a lo mejor, por muy mal que, siempre que*).

Nous pouvons faire la remarque suivante : le principe didactique qui est à l'origine des choix des questions par les examinateurs montrent une césure entre :

- la construction de phrase inscrites dans des thématiques sociales « neutres », nous pourrions dire qui traversent toutes les réalité socioculturelles, et dont le but est de servir de mise en scène au choix d'une structure du code ;
- la construction d'exercices dont les thématiques sont d'avantage associée à une représentation et un ressenti culturels spécifiques : la réalité traitée relève de sensibilités et de valeurs différentes, mettant l'apprenant devant un autre type de connaissance de la langue que celle que suppose le premier cas (dans l'exercice, le score de réponses correctes le plus bas : 18,2% concerne *por muy mal que*, suivi de *aunque* + subjonctif présent + futur : 22,7%, *ex aequo* avec la difficulté que suppose le choix du *Preterito Perfecto Definido* dans son rapport à un subjonctif présent, suivi de *por* causal : 27,3%).

Nous devons souligner que même si la langue est plus « authentique » ou plus « sociale », les propositions faites dans le choix des réponses permettent, même dans le cas où la réalité désignée par la phrase traitée ne serait pas réellement comprise, de choisir une forme qui correspond statistiquement aux formes les plus traitées dans l'usage du code. Sans doute les étudiants ne décryptent-ils pas le sens réel de la phrase mais se fient aux réponses proposées pour faire le choix de celle qui choque le moins avec leur connaissance de la langue.

Cette stratégie ne sert à rien face aux expressions idiomatiques : les réponses correctes dans ces cas précis peuvent être dues à une démarche probabiliste ou intuitive, plus qu'à une réelle connaissance de l'expression.

Une autre remarque, qui relève de l'évidence, est que les QCM construits par des natifs, même lorsqu'ils visent à vérifier le traitement que fait l'apprenant du code, propose toujours une différence culturelle importante. Les auteurs français, pour ce que notre expérience nous permet de voir, travaillent d'avantage dans une préoccupation de la différenciation des structures entre les 2 langues, faisant le tour des erreurs habituelles que suppose chez les apprenants francophones la rencontre du castillan.

Si nous retrouvons les mêmes difficultés de code dans les QCM construits par des natifs, la différence réside dans le contexte socioculturel très différent : certaines propositions de phrases peuvent être incompréhensibles, non pas par le matériau linguistique engagé, mais par leur présence même dans l'exercice (la question 2 en est un exemple parmi d'autres).

Nous sommes devant deux types d'artifice différents :

- l'un (celui de l'auteur francophone) organise ses thématiques en relation avec les réalités sociales les plus neutres pouvant traverser les cultures (occidentales) ou les objets culturels les plus connus de la langue cible en privilégiant la structure à vérifier ; on a l'impression que les

difficultés du code président à la recherche des contextes ;

- l'autre (celui de l'auteur natif) semble procéder différemment : c'est à partir d'une langue insérée dans la culture vécue que les difficultés se manifestent. On ne vérifie pas seulement la connaissance du code, on vérifie en même temps la représentation culturelle à travers la langue.

Le fait que les examens internationaux s'adressent à de candidats de toutes nationalités et cultures (qui ne sont pas exclusivement occidentales) est aussi un élément qui différencie le traitement de l'exercice. C'est un autre type de langue qui sert de contexte aux problèmes posés. Mais nous pouvons formuler l'hypothèse que nous avons déjà proposée : la méconnaissance du sens réel d'une question peut être pallié par une stratégie de discrimination entre les réponses proposées.

Cela nous donne une information quant à la capacité de traitement de la question : mais qu'en est-il de la compréhension de la langue ?

Nous pouvons avancer deux remarques :

- ou nous sommes là, du point de vue de l'apprenant, devant la césure que souligne le CECR entre les 3 niveaux définis
- ou nous sommes, d'un point de vue technique, devant un traitement dans des contextes différents du même matériau guidé par la culture de classe des apprenants, habitués à retrouver statistiquement le même type de structures quel que soit le contexte dans lequel elles puissent être insérées.

Dans le premier cas le QCM ne peut pas être considéré comme significatif dans le changement d'échelle de la langue ; dans le deuxième nous avons à faire à un traitement systématique des structures les plus fréquentées ou semblant dans leur contexte les plus vraisemblables.

La conclusion que nous pouvons en tirer est la suivante : les QCM sont-ils vraiment utiles pour cibler la connaissance de la langue dans les niveaux intermédiaires ou sont-ils seulement un outil de réassurance des enseignants qui y voient, tout en conservant une diversité de la langue, un outil de mesure apparemment « objectif » quant à l'évaluation ? Ce qu'il y a dans un QCM de langue est la projection que l'auteur fait de sa conception des « difficultés » « importantes » de la langue et sans doute le résultat d'une démarche mimétique par rapport aux disciplines à contenus scientifiques.

Les capacités des étudiants ne seraient-elles pas repérables dans un autre type d'évaluation de la langue telle l'oral ou les textes à trous visant les structures les plus caractéristiques de cette dernière ?

Descriptif du QCM 2 :

- 17 copies d'étudiants de QEPI UL3 (datées du 24/01/2006), professeur C
- Le travail analysé est celui donné pour l'examen terminal au bout de 14 heures de face à face (sur un cursus de 16 heures pour la 3^{ème} année de QEPI).
- Certains des étudiants dont les copies sont classées dans le Groupe 3 « Mixte » sont issus d'un groupe de primo commençants dont le cursus de 24 heures s'est déroulé 2 années auparavant. Leur formation en face à face est de 24heures la première année auxquelles s'ajoutent les cursus

de 16 heures de la 2^{ème} et 3^{ème} années.

- Résultat du comptage des mots :
- 288/581, soit une moyenne de réponses correctes de 49,6% pour 65 questions.

A. Difficultés des questions

La liste des difficultés est semblable aux précédentes quoique l'exercice soit plus complet : il combine les difficultés du QCM de catégorie REPER et celles décrites pour le QCM n°1 de catégorie DELDIF. A cela s'ajoutent 10 questions sur SER/ESTAR et les 15 dernières questions sur les diverses possibilités des temps et modes verbaux. Quelques expressions idiomatiques étoffent l'exercice. La volonté de vérification des acquis du code est affirmée par le choix d'exercice fait par l'enseignant.

B. Analyse des résultats

Les expressions idiomatiques obtiennent le plus petit nombre de réponses correctes : la question n° 39 avec l'usage de *ojalá* en est un exemple, ainsi que l'usage des prépositions (entre autres, comme dans le précédent QCM, le *por* causal totalise une moyenne de 23,5%), les concordances des modes du passé, la différence entre *Pretérito Perfecto Definido* (PPD) et *Indefinido* (PPI), certaines formes idiomatiques de SER/ESTAR, etc.

La question 61, totalement intégrée dans la valeur culturelle de la langue, n'obtient aucune bonne réponse : la phrase ne relève pas d'une logique langagière (le lien entre le PPI et le participe passé du même verbe n'est pas grammaticalement logique) que nous dirons mécanique, mais d'un usage culturel spécifique. Les réponses proposées ne sont ici d'aucun secours.

Les QCM obtenant la meilleure moyenne de réponses correctes sont ceux qui posent les problèmes habituels dans des contextes neutres culturellement, c'est-à-dire à valeur essentiellement pragmatique : l'exemple de la question 15 est intéressant car elle porte sur l'heure et obtient 100% de réponses correctes.

Les prépositions et les adverbes de lieu et de temps ne présentant aucune ambiguïté sont correctement traités par plus de la moitié des étudiants. Ainsi la préposition *por* (question 31) qui n'a pas ici sa valeur idiomatique causale est correctement traitée (58,8 %). La différence entre SER et ESTAR continue à poser problème puisque seulement une question totalise 64,7% de bonnes réponses.

De même la concordance des temps et des modes présente des difficultés de traitement ainsi que la proposition conditionnelle (11,8%).

Descriptif du QCM 7 :

- L'exercice est tiré des annales du DELE, p.88 (Ed. 1990) pour les 30 premières questions ; la deuxième partie est associée au travail fait en classe et est créée par l'enseignant.

- 17 copies d'étudiants d' ECEN OGC primo commençants (datées du 29/03/2005), professeur A
- Le travail analysé est celui donné pour le 3^{ème} DS, soit le dernier travail avant l'examen ; il a lieu au bout de 28 heures de face à face (sur un cursus de 40 heures).
- Ces étudiants bénéficient de LETRAS

Résultat du comptage des mots :

-433/793, soit une moyenne de réponses correctes de 54,6% pour 44 questions.

A. Difficultés des questions

Elles sont comparables à ce qui a été décrit pour les QCM précédents. La moyenne des réponses correctes pour les 30 premières questions est de 51,18%.

On y retrouve le traitement de :

Adverbes de temps et de lieu

Choix entre *Pretérito Imperfecto et Pretérito Perfecto Indefinido*

Récit : action

achevée/inachevée

Choix entre *Pretérito Perfecto Indefinido et Pretérito Perfecto Definido*

Récit/lien avec

l'actuel

Comparatifs

Conditionnel

Conjonctions de coordination

Hay/Hace

Indéfinis

Lexique (liens familiaux, amicaux, actions de la vie quotidienne,...)

Proclise/enclise : COI/COD/3^{ème} personne verbale

Relatives au Subjonctif Imparfait

Ser/estar

Système prépositionnel : *en/por/de/a/para/con*

Tournures affectives

Verbes irréguliers

Verbes pronominaux

Synthèse demandes système verbal :

Présent : indicatif, impératif, subjonctif ;

Futur

Passé : Indicatif : Imparfait, Plus-que-parfait

Pretérito Perfecto Definido

Perfecto Indefinido et imparfait

Subjonctif

Conditionnel

B. Analyse des résultats

Les tendances observées précédemment se confirment. L'irrégularité du traitement de *Ser/Estar*, des concordances des temps et modes ainsi que le conditionnel comptent 1/3 de réponses correctes ou moins.

L'expression de l'heure obtient 94, 1% de réponses correctes.

Les expressions idiomatiques :

- *a lo mejor* n'échappe pas à la règle établie : 23, 5% de réponses correctes,
- *para* pour traduire « comme » : 35,3%.

Les erreurs concernent : l'usage de la préposition de mouvement *a* (12%), le marqueur de condition *si* (29,4%), le conditionnel de la tournure affective (35%), les indéfinis *algo/todo*, ainsi que le participe passé après le verbe *Tener* complètent la liste.

La moyenne est obtenue pour les autres questions avec de bons scores pour les prépositions, les adverbes de lieu et de temps. Le *PPD* est correctement traité. Les marqueurs de COI et COD sont acquis par la majorité des étudiants.

Les dernières 14 questions totalisent une moyenne de 58,8%, supérieure à la précédente mais sans écart particulièrement remarquable.

Les difficultés à traiter sont les mêmes dans un contexte lexical connu, ce qui n'est pas le cas de la majorité des 30 premières questions. Nous y retrouvons le système prépositionnel, les adverbes de temps et de lieu, les personnes verbales, les verbes irréguliers ; les marqueurs de COI et COD, *Ser/Estar*, les temps verbaux.

Toutes les questions obtiennent entre 53% et 76,5% de bonnes réponses.

Les questions qui présentent des difficultés sont les:

- n° 31 : 29,4% de bonnes réponses pour l'emploi idiomatique de *de* en traduction de « en » ;
- n° 38 : présence de la préposition *a* introduisant le complément de personne ici sous la forme d'un marqueur de COI ;
- n° 43 : verbe *salir* suivi de *para*.

Nous constatons que les résultats sont au dessus de la moyenne pour ce QCM et que la différence entre la partie tirée des annales du DELE avec un lexique nouveau en partie et celle reprenant le lexique travaillé en classe n'est pas significative. Les réponses erronées sont semblables à celles que l'on retrouve dans les autres groupes.

Ce groupe de primo commençants ne présente pas une différence particulière au niveau qualitatif quand il est comparé à des étudiants ayant suivi un cursus traditionnel. Quantitativement, ses résultats sont meilleurs, la somme des mots à traiter dans un nombre de questions moindres étant plus importante.

Les résultats de ce groupe semblent montrer que l'enseignement /apprentissage de primo commençants jeunes adultes de FI présentant un suivi cohérent peut égaler ou dépasser ceux d'étudiants ayant commencé leur formation dans l'enseignement secondaire.

Descriptif du QCM 14

- L'exercice est tiré des annales du DELE, p.36 (Ed. 1990) pour les 30 premières questions
- 41 copies d'étudiants de Licence SHS 2^{ème} année (S3, datées de janvier 2005) professeur B et C
- Le travail analysé est celui donné pour le 2^{ème} DS, soit l'examen terminal; il a lieu au bout de 28 heures de face à face (sur un cursus de 30 heures).
- Le dossier sélectionné concerne le lexique du travail, des métiers et de l'entreprise.

Résultat du comptage des mots :

- 441/789, soit une moyenne de réponses correctes de 55,9% pour 50 questions.

A. Difficultés des questions

Le choix de l'exercice est en accord avec le travail fait en classe pour des étudiants de Sciences Humaines et Sociales. Le lexique associé au monde du travail concerne 14 réponses aux questions. Les autres mettent en scène le monde du travail, les réponses demandées portant sur le code, les formes verbales et les expressions idiomatiques colloquiales.

Les questions sur les formes verbales sont au nombre de 29, les questions 41 à 50 n'étant que des questions verbales. Sur 50 questions, 43 portent sur le lexique ou les formes verbales. Les 9 questions restantes portent sur des expressions idiomatiques, des adverbes, la double négation, les conjonctions, les indéfinis et les marqueurs de COI et COD en proclise.

On y retrouve le traitement de :

Choix entre *Pretérito Imperfecto et Pretérito Perfecto Indefinido*
achevée/inachevée

Récit : action

Choix entre *Pretérito Perfecto Indefinido et Pretérito Perfecto Definido*

Récit/liens avec
l'actuel

Conditionnel

Conjonctions de coordination

Indéfinis

Lexique (actions de la vie quotidienne dans le monde du travail)

Proclise: COI/COD

Relatives au Subjonctif Imparfait

Ser/estar

Synthèse demandes système verbal :

Infinitif

Présent : indicatif ;

Passé : Indicatif : Imparfait

Pretérito Perfecto Definido

Pretérito Perfecto Indefinido : concordance avec *Pretérito*

Perfecto Indefinido et imparfait

Subjonctif Imparfait

Conditionnel

Formes composées du passé : *Pretérito Perfecto Indefinido*

Subjonctif présent antérieur

Futur antérieur

Forme gérondive

Forme impersonnelle

B. Analyse des résultats

Le choix de l'exercice veut vérifier la maîtrise des formes complexes de concordances de temps dans un contexte lexical associé à la filière. La diversité porte sur les formes verbales et le lexique, les autres structures habituelles étant moins présentes.

Les questions qui obtiennent les moins bons scores de réponses correctes concernent :

pour les formes verbales : le subjonctif présent antérieur, le subjonctif imparfait et le conditionnel présent, ces deux dernières formes étant peu correctement traitées par les autres groupes.

La préposition *a* de mouvement ou d'introduction de complément de personne pose problème.

Dans le lexique, le mot *fontanero* n'est pas connu (ce qui n'a rien de surprenant).

Le nombre le plus élevé de réponses correctes concerne :

- l'adjectif possessif : 97,6%
- l'imparfait de l'indicatif et le *PPD* : 70,7% et 78%
- la forme impersonnelle : 82,9% et 90%
- un subjonctif imparfait en *se* : 87,8%
- le choix des infinitifs : 85,4% et 87,8%
- l'unique question sur *Ser/Estar* totalise une moyenne de 68,3% de bonnes réponses.

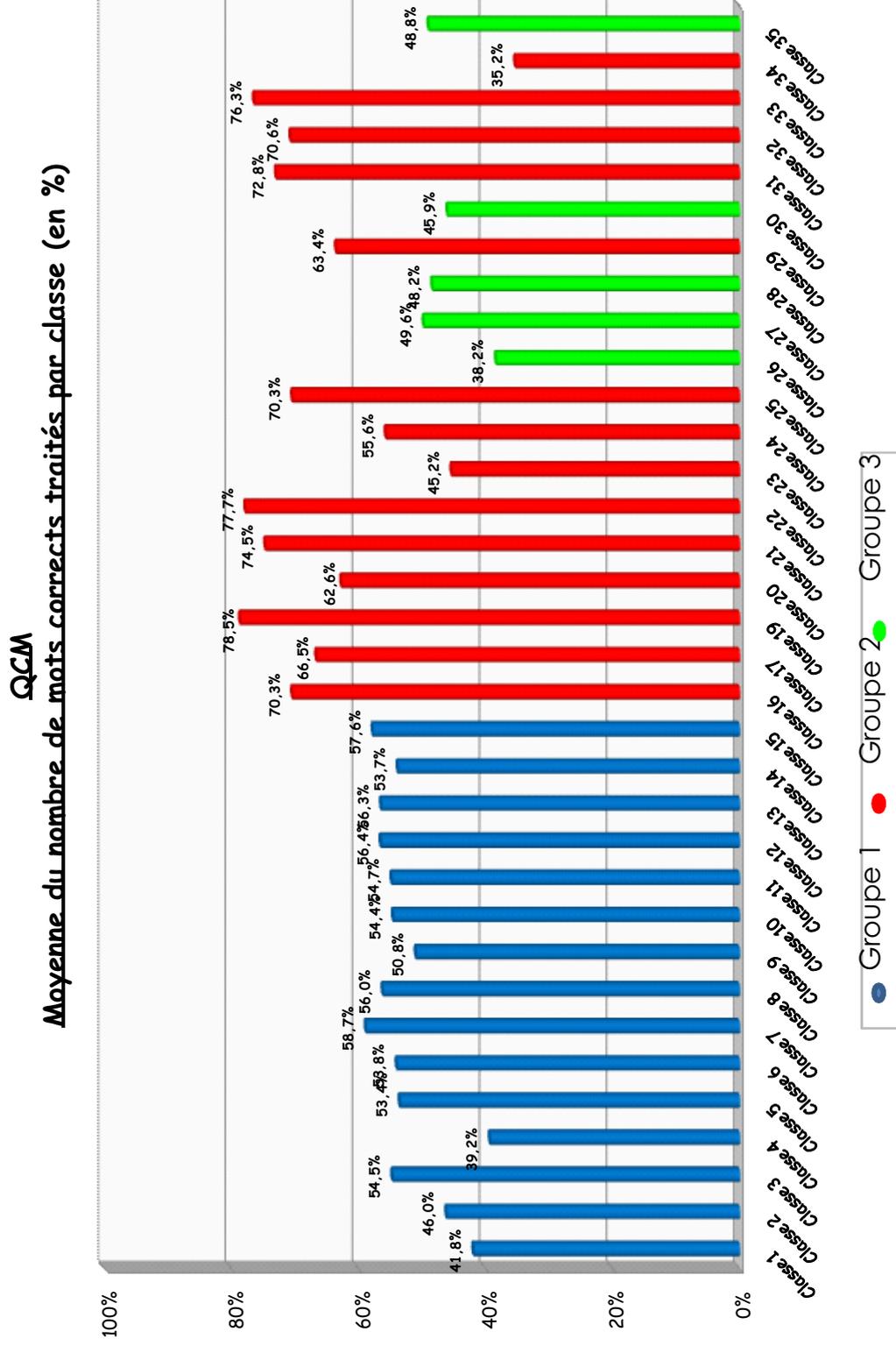
L'exercice, associé au cours par le lexique, insiste particulièrement sur les formes verbales du passé. Il vérifie les acquis lexicaux et la maîtrise des formes verbales réputées difficiles.

Sera-t-il possible d'arriver à une appréciation qualitative de l'ensemble à travers l'analyse quantitative ?

L'importance de chacun de ces éléments est dépendante de la circonstance et du contexte social et socio cognitif que l'apprenant est invité à se représenter à travers les phrases saynètes qui lui sont proposées. Cette dimension est relative au contexte à imaginer, mais elle l'est aussi par rapport à l'enseignement/apprentissage qui doit avoir abordé linguistiquement des circonstances comparables. Le bilan de l'histoire d'apprentissage de chaque apprenant dans ce domaine est impossible à faire dans le temps imparti aux formations. C'est pourquoi nous estimons que quand l'enseignant B choisit le QCM (de la catégorie DELDIF identifié sous le N° 14) qui traite du monde du travail et des métiers pour un groupe de Sciences Economiques et Sociales, c'est que le lexique, spécialisé, a été travaillé en classe. Pour les 3 QCM classés dans cette même catégorie : N° 1, 2 et 7, sans doute est-ce le même mécanisme qui est en jeu. Nous étudierons cependant de plus près le QCM 7 (tiré des annales du DELE comme ceux proposés au Gr.1 et 3) car il a été donné à des travaux classés dans le Gr.2, faits par des étudiants primo commençants à la suite de 28 heures de face à face, dont 2 heures de travaux écrits et 26 heures de travail commun d'enseignement/apprentissage.

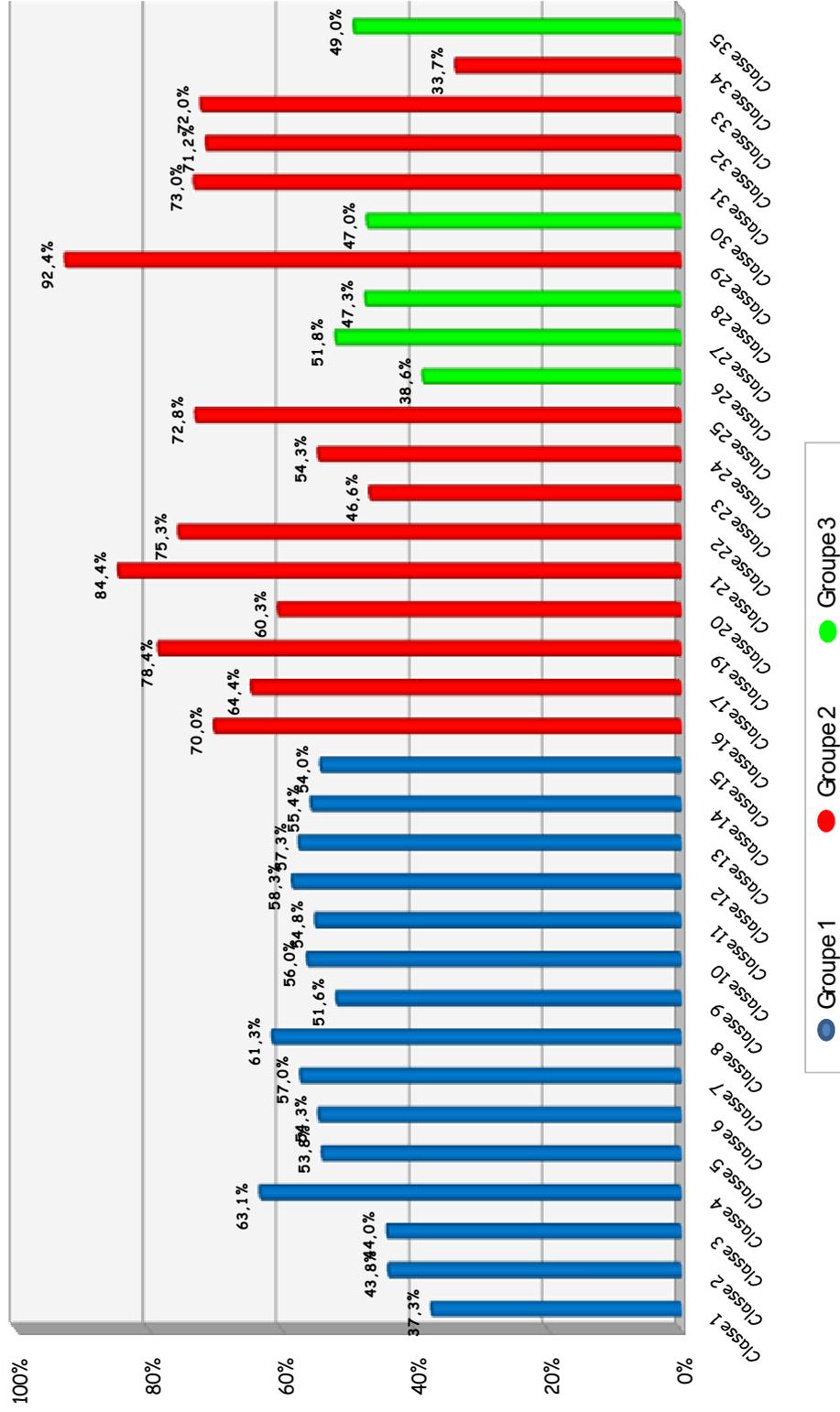
4.10 Synthèse

Moyenne du nombre de mots corrects et note par classe

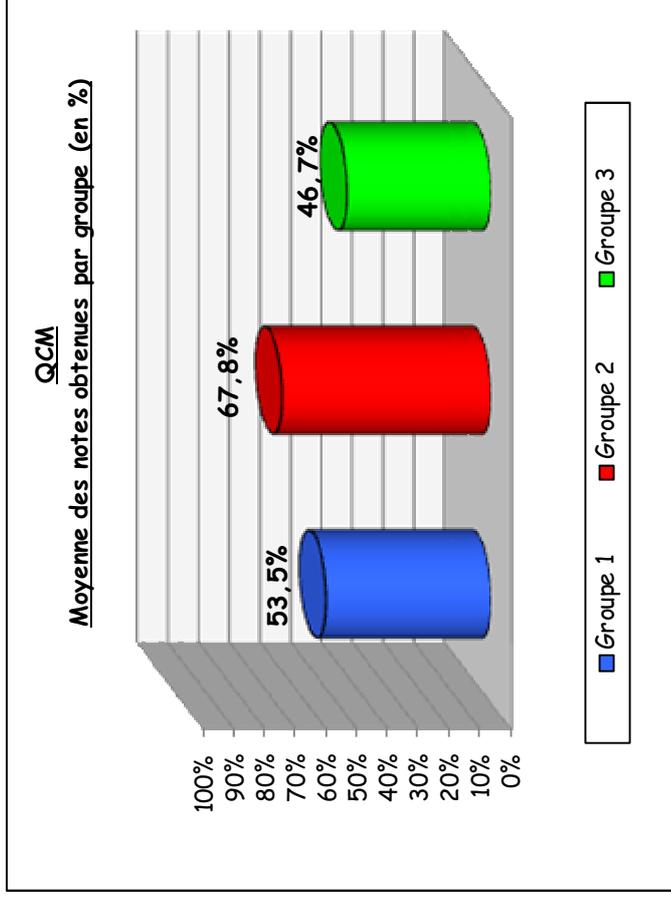
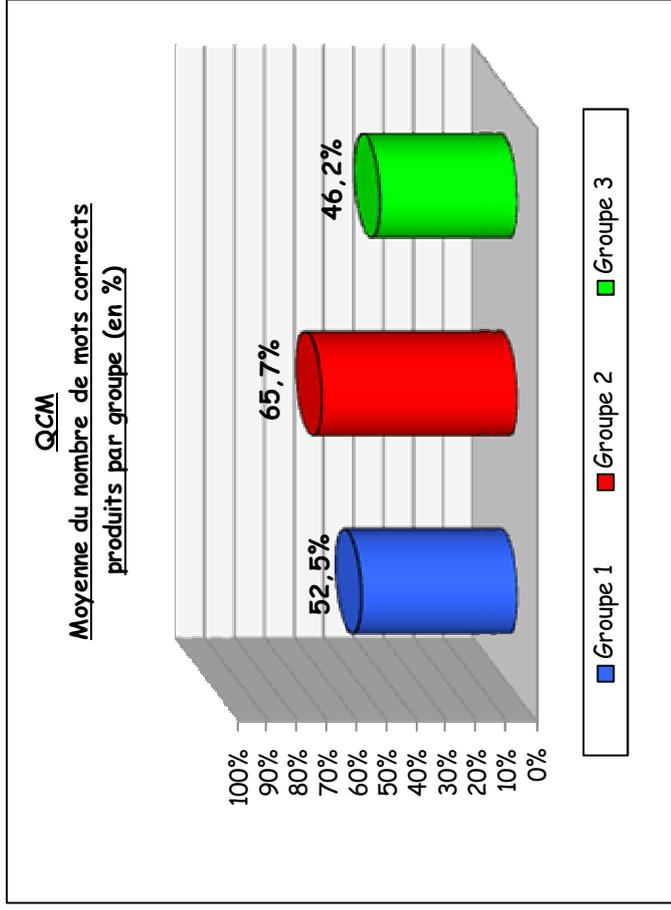


QCM

Moyenne des notes obtenues par classe (en %)



Moyenne du nombre de mots corrects et moyenne de note exprimée en % par groupe



4.11 CONCLUSION

Comme pour les exercices de compréhension et les exercices à trous, les primo commençants confirment ici la réalité de leurs acquis. Les résultats sont cependant plus tassés vers la moyenne que dans les exercices précédents. Dans les exercices communs aux trois groupes, le Gr. 2 manifeste la solidité de ses apprentissages. Nous avons analysé avec précision les passages qui étaient partagés avec les 2 autres groupes et avons souligné la correction des réponses de la part d'un certain nombre d'étudiants dans le traitement des questions.

Nous avons aussi souligné que pour les primo commençants les QCM étaient en grande partie adaptés au lexique travaillé en classe ou choisis en fonction de la possibilité de raisonnement que peut proposer une formulation dont le vocabulaire est inconnu (nous avons cité l'exemple du mécanisme de l'enclise et de la proclise, des accords en genre et en nombre, du choix de prépositions en fonction du mouvement ou du non mouvement, des accords verbaux, etc.). Cela limite la variété lexicale à laquelle certaines autres classes peuvent être confrontées et donnent un avantage quant au résultat obtenu. Mais cela n'exclut pas les savoirs et continue à jouer, en dehors de sa fonction sommative, son rôle formateur.

Cependant, la quantité de matière traitée est plus grande et les éléments du code égaux par rapport à ceux qui sont proposés à leurs camarades.

Le classement obtenu pour cet exercice est encore une fois inversé par rapport aux attentes. Le parallélisme des courbes entre la quantité de matière traitée et les notes attribuées est vérifié, ce qui est normal pour un exercice dans lequel chaque unité correspond à 1 point. L'écart est moins important entre ces deux types d'évaluation.

En revanche, l'écart dans les résultats se creuse entre le Gr.2 et les autres, les écarts étant respectivement de 13,2% avec le Gr.2 et de 19,5 % avec le Gr.3 pour ce qui concerne la quantité de matière traitée.

Le classement en dernière position du groupe 3 pose problème ; or, lorsqu'on analyse les questions proposées, nous observons que les champs lexicaux sont de plus en plus variés, privilégiant les tournures idiomatiques. Cette tendance est moins présente dans les derniers examens des annales du DELE qui privilégient à nouveau la vérification des acquis sur le code (généralement dans les nouvelles publications un exercice entier est consacré au problème SER/ESTAR) ainsi que la connaissance d'une langue plus pragmatique, tout aussi authentique que les choix antérieurs, mais moins littéraire.

La possibilité de proposer aux étudiants une partie de QCM construite en fonction du travail de la classe doit être envisagée, du moins pour le 1^{er} DS du cursus, dans une perspective de formation. Dans cette perspective, faire le lien avec les situations connues dans une partie de l'exercice permet de vérifier vraiment les acquis. On peut en même temps élargir les connaissances par un panachage avec des situations inconnues mais qui peuvent être choisies en fonction de ce que l'on pourrait appeler le « critère de reconnaissance » : l'enseignant peut choisir des domaines lexicaux nouveaux, mais comme

cela a été précisé plus haut, en prenant soin de le faire dans des structures linguistiques reconnaissables et donc traitables rationnellement. Pour cela il faut disposer d'un système de références commun et facilement utilisable.

Nous avons souligné que le QCM était un exercice « sérieux », rassurant pour l'enseignant. Il nous semble relativement inutile si les situations sont sans lien avec les connaissances de l'apprenant. Il perd aussi tout son sens s'il n'est pas, dans la phase de correction, traité autrement que de manière mécanique, c'est-à-dire en donnant seulement la réponse. Il ne peut avoir, sans ces précautions, qu'une valeur exclusivement sommative. Nous ne pensons pas que dans notre matière, en tout cas dans la phase de formation qui nous intéresse, il doive avoir ce rôle.

Il est utile de rappeler que le Gr. 3 est sous la responsabilité d'enseignants natifs pour lesquels la situation des francophones par rapport à la langue est moins connue. D'autre part, ces groupes classe ont des programmations de langue courtes, donc très espacées d'une année à l'autre. Le cours (dans un cursus de 16h), dure 2 heures et il est généralement mal placé entre des matières scientifiques lourdes et des emplois du temps parfois incertains. Ces facteurs ne jouent pas en faveur d'un travail en profondeur, même si la qualité des étudiants est réelle.

5. PHRASES DE THEME

DESCRIPTEURS DE SAISIE INFORMATIQUE DES TRAVAUX DES ETUDIANTS

5.1 A. Type d'exercice et différences entre les 3 groupes

Nous avons 636 copies à analyser, présentant des thèmes différents, mais partageant parfois un certain nombre de phrases ou de propositions identiques.

Elles sont organisées en 3 groupes : Groupe 1 ou Témoin, groupe 2 ou Expérimental, Groupe 3 ou Mixte. Les Groupes 1 et 3 partagent certains exercices ; le Gr.2 présente des exercices de même type, parfois identiques, mais avec des thématiques et un lexique différents des deux premiers. La grande différence est que dans les thèmes proposés aux étudiants des GR. 1 et 3, les tournures idiomatiques sont plus nombreuses, les thèmes du Gr. 2 présentant aussi des thématiques de la vie quotidienne mais dans une application essentiellement pragmatique, une langue plus neutre, moins colloquiale.

Nous pourrions nous arrêter à ce constat et accepter le principe selon lequel la personne qui emploie une expression idiomatique alors qu'une autre emploie une expression ayant le même effet mais dans une tournure plus neutre, a un meilleur niveau de connaissance de la langue que la seconde. Cela dépend de la quantité d'expressions connues et si elles sont employées à bon escient. Nous pensons que les choses ne sont pas si simples et que notre but étant de mesurer des écarts entre les niveaux d'acquisition de connaissances de la LE, il nous fallait trouver des moyens de comparer les travaux du Gr 2 avec ceux des autres et arriver à une interprétation de leur niveau.

Chaque copie totalise 10 phrases de traduction, certaines classes ayant eu à traiter 11, 12, 15 ou 20

phrases (2 classes ont un thème de 5 phrases ; les thèmes dépassant les 10 phrases sont ceux données à des étudiants primo commençants).

Le principe de l'exercice est de proposer aux apprenants des phrases à traduire dans la langue cible, qui peuvent être dites dans les circonstances de la vie courante entre interlocuteurs (cf. annexes).

Deux types de textes sont à l'origine de la construction des exercices ; ils partagent tous le fait qu'ils sont travaillés en laboratoire de langues et à l'oral dans de petites saynètes qui terminent toujours les séances. Un soin particulier est attaché au travail sur la prosodie et sur le rythme, les étudiants étant invités non seulement à mémoriser avec l'aide de tous les acteurs présents mais aussi à travailler sur leur rythme d'élocution afin de « faire » leur musculature à la réalisation phonétique de la LE.

C'est à partir de ces saynètes que sont construits les exercices de thème.

Il arrive que des sujets techniques travaillés en classe à partir de documents sociaux soient aussi à l'origine de certaines phrases (c'est le cas pour des étudiants tels que les DEUST GNM). Ce qu'il faut retenir est que toute la matière qui constitue ces exercices a été l'objet du travail collectif et individuel dans la classe à chacun des cours.

5.2 Evaluation des thèmes

Tous les thèmes ont été évalués par les enseignants responsables des classes. Chaque phrase est notée sur 5 et l'exercice vaut 50 points pour les 10 phrases (plus pour certains exercices en fonction du nombre de phrases). Le principe de notation accordé par l'équipe enseignante est que chaque erreur est comptée soit par $\frac{1}{4}$ ou $\frac{1}{2}$ point en moins sur les 5 points, avant de pondérer le résultat obtenu par la valorisation des traitements corrects des éléments de la phrase. (Malgré cette harmonisation des critères nous avons observé lors de l'analyse des thèmes que certains enseignants étaient plus « larges » que d'autres dans leur notation.)

Notre but étant de mesurer les écarts des acquis entre primo commençants et étudiants ayant bénéficié d'un cursus traditionnel dans la LE, la notation des copies ne nous est pas d'un grand secours. Il nous faut trouver le moyen de comparer ce qui semble incomparable tant les phrases des travaux des primo commençants et celles des autres groupes peuvent paraître différentes. Il est vrai que les documents sonores utilisés en laboratoire ne sont pas les mêmes³⁸³.

Alors, comment s'y prendre pour essayer de les comparer?

5.3 La dimension quantitative

Nous avons souligné, pour les autres exercices, l'importance de la notion de quantité lexicale et morphosyntaxique en LE. Un mot connu par un locuteur non natif peut débloquent une situation d'essai

³⁸³ *Communiquer en espagnol* est la méthode utilisée pour les étudiants confirmés ; *L'espagnol tout de suite* est celle utilisées pour les primo commençants. Ce sont des méthodes d'auto formation accessibles à toutes les personnes voulant travailler la LE seuls. La pratique institutionnelle montre que ce sont d'excellents adjuvants à condition que l'apprenant ait un guide en la personne de l'enseignant. Trop d'éléments implicites du code sont présents dans les textes proposés pour pouvoir être durablement acquis sans une explication détaillée.

de communication avec un natif. Le sens est solidaire, dans ce cas, des contextes dans lesquels se trouvent les interlocuteurs ; mais le fait qu'aucun échange, nécessairement social, ne puisse se vérifier ailleurs que dans un contexte, donne au critère quantitatif toute sa valeur dans une perspective que nous voulons essentiellement pragmatique. C'est donc à partir d'une opposition entre les dimensions pragmatique et esthétique que nous prenons comme premier outil de mesure la quantité de mots produits par les apprenants. En ce sens nous n'établissons pas de hiérarchie entre les mots du lexique et ceux du code.

Un mot de lexique peut débloquent une situation, mais un marqueur morphosyntaxique aussi. L'« orientation » que l'esprit construit, à travers les indices qu'il peut reconnaître (un mot du lexique ou un élément du code) permet d'établir par sa cohérence le « sens » de la compréhension. Elle peut être indiquée par le geste ou le corps en relation à un contexte donné. Elle peut aussi être induite par les marqueurs prépositionnels, adverbiaux ou temporels qui construisent le rapport à l'Espace/Temps, ainsi que les marqueurs de genre ou de nombre qui peuvent aider à lever les confusions. Un élément qui paraît insignifiant dans la logique de la classe ou peu valorisé dans la culture institutionnelle peut être central pour la compréhension dans une circonstance réunissant des (inter) locuteurs ne partageant qu'une infime partie d'une langue. Nous pourrions aller plus loin dans cette perspective pragmatique en tenant un raisonnement par l'absurde pour ce qui concerne les langues : une langue de sourds muets qui ne serait pas basée sur la représentation alphabétique des langues mais sur une grammaire de la gestuelle associée symboliquement à des circonstances de vie définies par la même nomenclature serait un excellent moyen de ne plus avoir à étudier une LE!

Ce que nous soulignons ici, d'un point de vue totalement pragmatique dans un contexte d'enseignement/apprentissage pour non spécialistes, c'est que toute connaissance de mots de la langue étrangère, quelle que soit leur fonction dans la phrase, est centrale dans notre démarche.

5.4 Comptage des mots

Pour pouvoir comparer des travaux non comparables par leurs thématiques et leurs contenus linguistiques, il nous fallait trouver une méthode. Nous avons choisi de procéder de la manière suivante.

Partant du principe que quelle que soit la thématique d'une conversation le code employé reste le même dans ses articulations (marqueurs morphosyntaxiques, système prépositionnel et système verbal, articulations logiques ou coordonnées, etc.), nous avons décidé de nous donner les moyens de voir, dans un premier temps, quels étaient les éléments du code partagés par tous les groupes.

La deuxième préoccupation serait par la suite d'établir une hiérarchie des difficultés demandées, car

l'usage d'un subjonctif imparfait³⁸⁴ est toujours plus complexe que celui d'un indicatif présent de verbe de 1^{er} groupe.

Une fois cette comparaison établie, la comparaison du lexique devenait possible.

La mise en œuvre de la démarche sur cette masse d'exercices (presque 7000 phrases à traiter avec une moyenne de 25 mots chacune) est importante. C'est celle qui a demandé le plus de temps de préparation avant d'aboutir à l'analyse. Sa mise en œuvre n'a pas été simple et il a fallu pour cela créer un système de lecture et d'analyse informatique adapté aux besoins définis par notre recherche.

5.5 Origine de la méthodologie choisie pour faire l'analyse

Dans un premier temps, la connaissance d'un logiciel tel qu' ALCESTE, nous a invitée à réfléchir sur la faisabilité d'un travail d'analyse et de synthèse des thèmes. L'idée selon laquelle un programme informatique peut reconnaître et regrouper des éléments textuels semblables et de donner un résultat de la fréquence d'utilisation nous a intéressée.

Pour pouvoir procéder à une telle expérience, il fallait rentrer en machine tous les textes des étudiants afin de procéder à leur comparaison informatique. Le travail étant très important, nous avons fait appel à un service de saisie informatique de données qui s'est informé auprès des concepteurs d'ALCESTE de la faisabilité de la chose, car l'application que nous voulions en faire n'était pas la même. L'expérience a été tentée mais n'a donné aucun résultat satisfaisant. Comprenant le procédé de ce logiciel et consciente des besoins réels pour le traitement des thèmes dans la perspective définie ci-dessus, nous avons demandé à un informaticien de concevoir un programme qui répondrait à nos besoins en respectant la démarche que nous décrivons à la suite.

5.6 Modalités du programme informatique crée dans le but du traitement des thèmes

Nous avons procédé à la saisie du travail des étudiants (dans le respect scrupuleux des éléments proposés par la copie, erreurs ou traitement corrects, mots manquants ou en plus, ponctuation) : il fallait que le programme informatique en permette l'utilisation que nous allons décrire.

5.6.1 Etablissement d'un modèle de référence

Pour pouvoir compter les mots constituant chaque phrase et chaque exercice il nous fallait établir un modèle de référence, afin de pouvoir mesurer précisément le travail de chaque étudiant. Chaque thème donné par un enseignant totalise un nombre de mots qui peut être variable, mais qui donne un ordre de grandeur de l'exercice proposé à l'étudiant. Ainsi, nous avons procédé à la traduction de chacune des phrases en tenant compte des modèles proposés par les textes de référence utilisés par les étudiants

³⁸⁴ Nous pouvons nous questionner sur la valeur immédiatement pragmatique d'une telle forme même s'il nous semble parfaitement pragmatique que sa valeur conceptuelle d'hypothèse, dans une concordance de présent ou de passé, soit connue et assimilée. Il y a d'autres moyens, telles celui de périphrases au présent d'indicatif, qui peuvent en remplacer la valeur.

dans leur travail de préparation des exercices. Le modèle établi (chaque enseignant en a un comme référence explicite pour l'évaluation qu'il fait du travail de l'apprenant) a été calqué sur les documents source et concerté avec les enseignants des classes.

La « phrase modèle » ainsi constituée occupe une première ligne sur l'écran de l'ordinateur, chaque mot occupant une seule case : le rôle du programme étant de garantir rigoureusement le modèle, sans possibilité de variables.

5.6.2 Introduction des phrases des étudiants

a. Ligne des mots corrects

La première ligne constituée de cases contenant chacune un mot de la phrase modèle est suivie par une deuxième ligne dont la fonction est celle de recevoir les propositions correctes faites par l'étudiant. Le programme refuse toute possibilité d'erreur : seuls les mots corrects peuvent occuper la case qui se trouve sous la case du même mot dans la phrase modèle. Cela suppose, dans le cas où la phrase comporte des erreurs, que certaines cases de cette deuxième ligne restent vides. Ce qui signifie que toutes les cases sont pleines quand il n'y a aucune erreur.

b. Ligne des mots corrects en plus par rapport à la phrase modèle

La 3^{ème} ligne, qui se situe dessous, accepte les mots en plus apportés par l'étudiant, redondances correctes mais non demandées par la phrase modèle. La prise en compte de cette ligne respecte la variété des connaissances des apprenants. Les éléments à intégrer dans cette catégorie sont relativement peu nombreux mais ont le mérite d'être présents dans certains devoirs.

c. La 4^{ème} ligne ou ligne des erreurs

La 4^{ème} ligne du « tableau » que finissent par constituer les lignes saisies avec chaque élément dans la case qui lui correspond en fonction du modèle proposé, reçoit les erreurs. Cette ligne –là est le « négatif » de la ligne des réponses correctes : à une case pleine de la ligne des réponses correctes correspond une case vide de la ligne des erreurs et inversement. Dans les colonnes ainsi constituées ne peuvent se trouver deux cases pleines. Le système informatique n'accepte pas que dans une même colonne une case de la ligne incorrecte et la même de la ligne correcte soit occupée, garantissant, par là même, la justesse de la correction informatique.

d. La 5^{ème} et la 6^{ème} lignes

Elles contiennent, toujours par cases, la saisie fidèle de chaque phrase produite par l'apprenant. La 5^{ème} permet de faire « glisser » chaque mot dans une des cases des lignes qui se trouvent au-dessus (ligne

des mots corrects, ligne des mots en plus et ligne des erreurs) ; la 6^{ème} conserve le modèle de la phrase étudiant afin que toute vérification puisse être faite.

e. La nomenclature

Corriger les phrases par rapport au modèle est indispensable afin d'établir la hiérarchie entre les résultats et mesurer les écarts. Mais notre but étant de comparer les éléments comparables, c'est-à-dire ceux du code, nous avons besoin d'une ligne établissant la nomenclature des catégories grammaticales constituant les phrases. (Nous précisons que la nomenclature créée l'est par rapport aux éléments présents dans les phrases et ne provient pas d'un modèle général standard : nous verrons si elle rejoint le modèle standard de la langue par la suite).

Une ligne chapeautant le tableau de correction, extérieure à ce dernier mais connectée au système, permet en dernière phase de compter le nombre d'éléments correctement traités ainsi que le nombre d'erreurs et leur nature linguistique. Il permet surtout de donner la catégorie grammaticale à laquelle les réponses, correctes ou erronées, appartiennent. Nous pouvons ainsi faire une comparaison des éléments du code partagés par les 3 groupes, tout en quantifiant, en toute dernière analyse, les réponses correctes et les erreurs de codes exprimées en pourcentages. Cela nous donnera un idée précise de ce qui réussit ou pose problème à un francophone pour la langue de Cervantès. Nous avons souligné dans les analyses précédentes le parallélisme général des courbes de résultats pour les réponses correctes et pour les erreurs. Nous verrons ce qu'il en est dans cet exercice.

5.7 Préparation du travail pour faire tourner le programme

a. Saisie des phrases

Pour pouvoir procéder au travail décrit de saisie et correction des phrases de manière systématique, il a été nécessaire :

- de créer des blocs contenant les thèmes pouvant être chargés dans le programme établissant le « tableau » de chaque phrase d'apprenant
- d'analyser phrase par phrase en procédant au « glissement » des mots dans les cases correspondant aux critères de correction
- d'enregistrer cette saisie afin de pouvoir l'envoyer vers le logiciel ACCESS pour établir des tableaux débouchant sur un calcul statistique des résultats de chaque apprenant, de chaque groupe et de leur valeur en termes de nomenclature grammaticale.

b. Etablissement des tableaux

Une fois le transfert effectué entre le programme de la saisie des phrases et de leur traitement par rapport à la phrase modèle, le logiciel Access traduit la correction afin d'établir les résultats chiffrés

par rapport au modèle proposé et par rapport à la nomenclature. La dernière phase de ce travail important débouche sur la possibilité de comparer les résultats des copies et des groupes et de visualiser, à travers les graphiques, qu'il est possible d'établir la place occupée par le Groupe Expérimental au regard du travail des 2 autres groupes.

c. Variantes correctes et modèle de correction

Il existe des cas où l'étudiant propose une autre traduction, correcte, que celle que propose le modèle de référence. Dans ce cas cette traduction est acceptée dans les réponses correctes même si elle n'est pas identique, dans les cas où le sens produit est le même. Cette même option a été choisie pour la place des mots : l'ordre de ces derniers peut être différent de celui choisi par le correcteur mais être tout aussi correct. Cette variante a aussi été intégrée dans les réponses correctes.

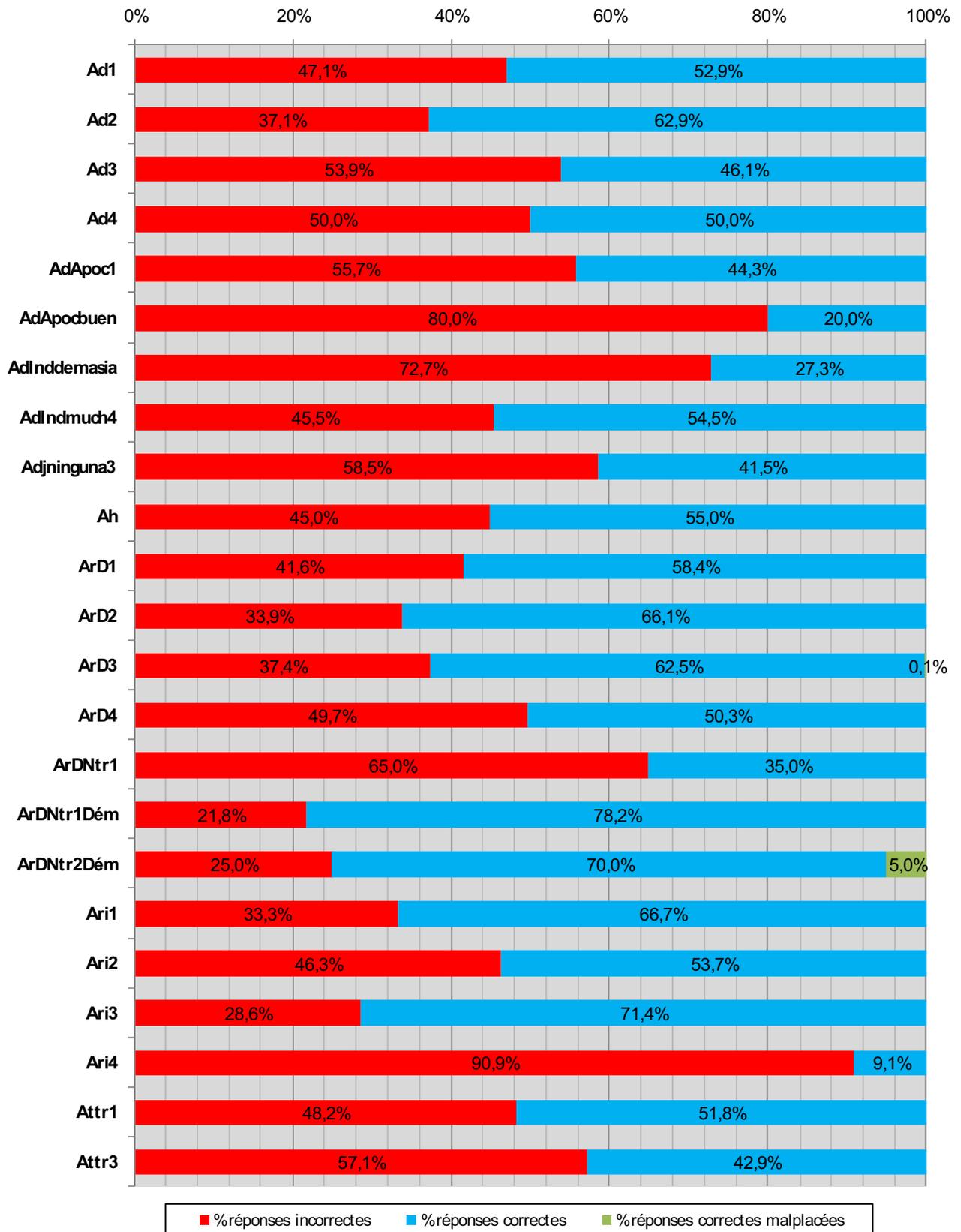
5.8 RESULTATS ET ANALYSES

5.8.1 Articles, Attributs et Adjectifs

Résultats des thèmes sous forme de tableaux

Groupe 01

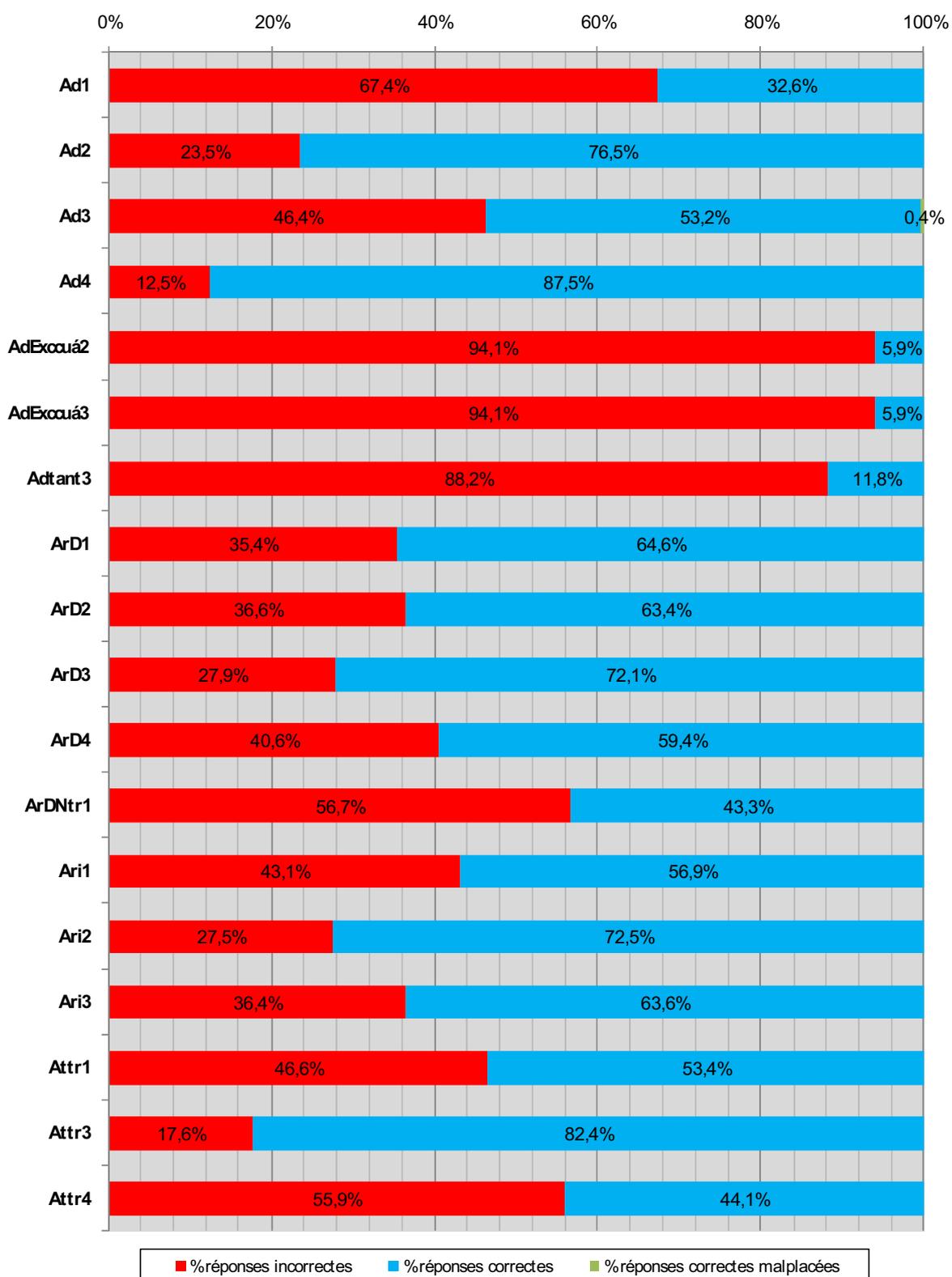
Synthèse du Groupe :
Articles, Attributs et Adjectifs : % de réussite et d'erreur



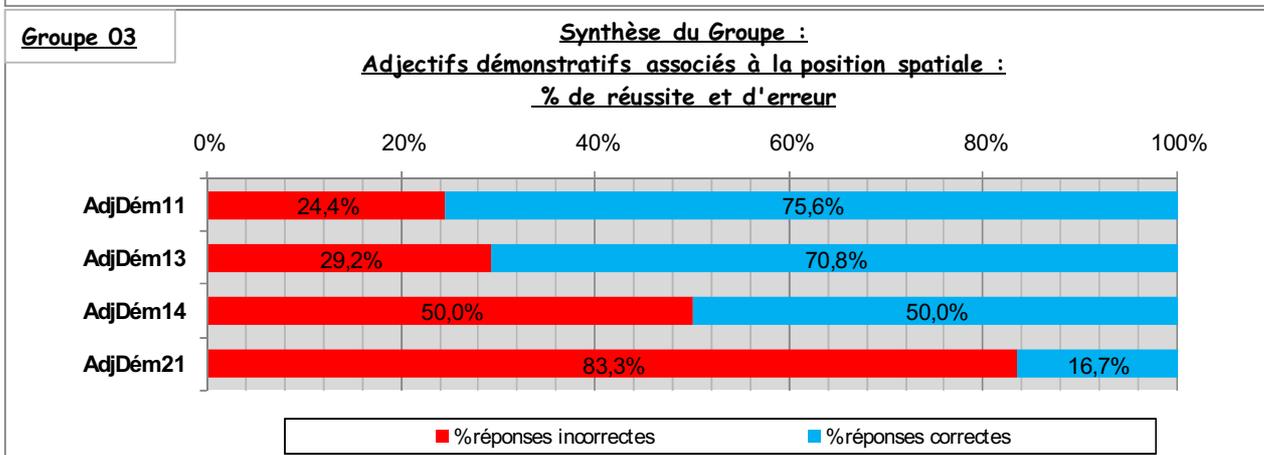
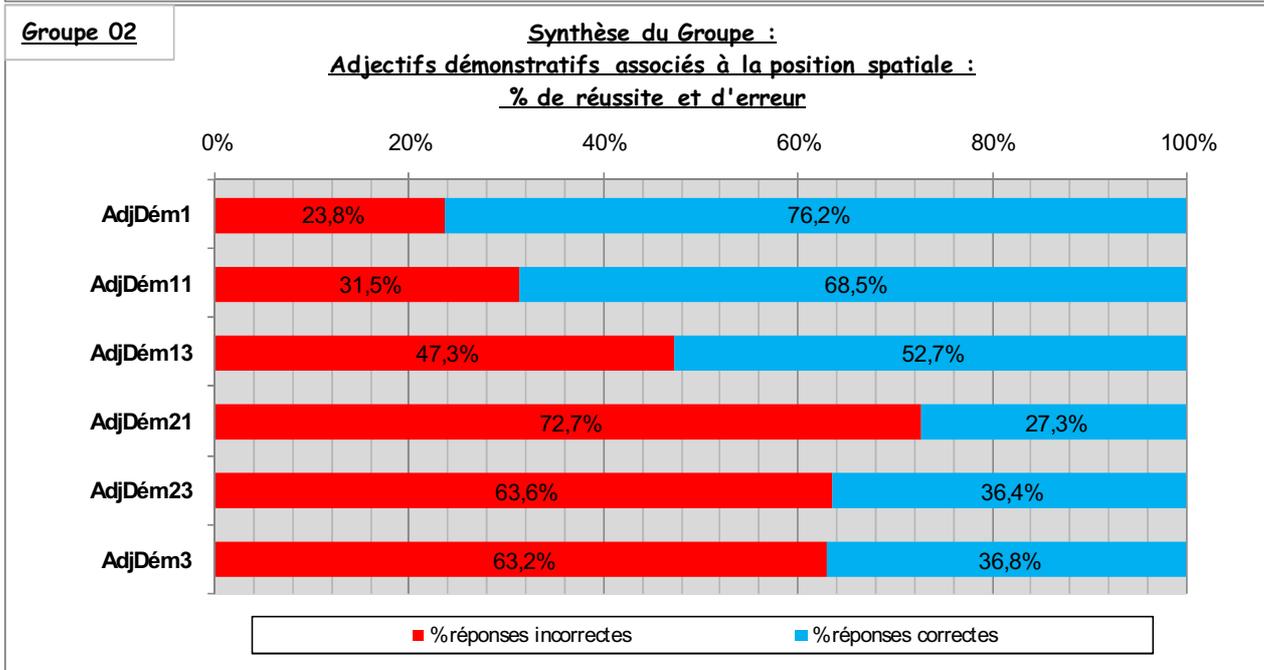
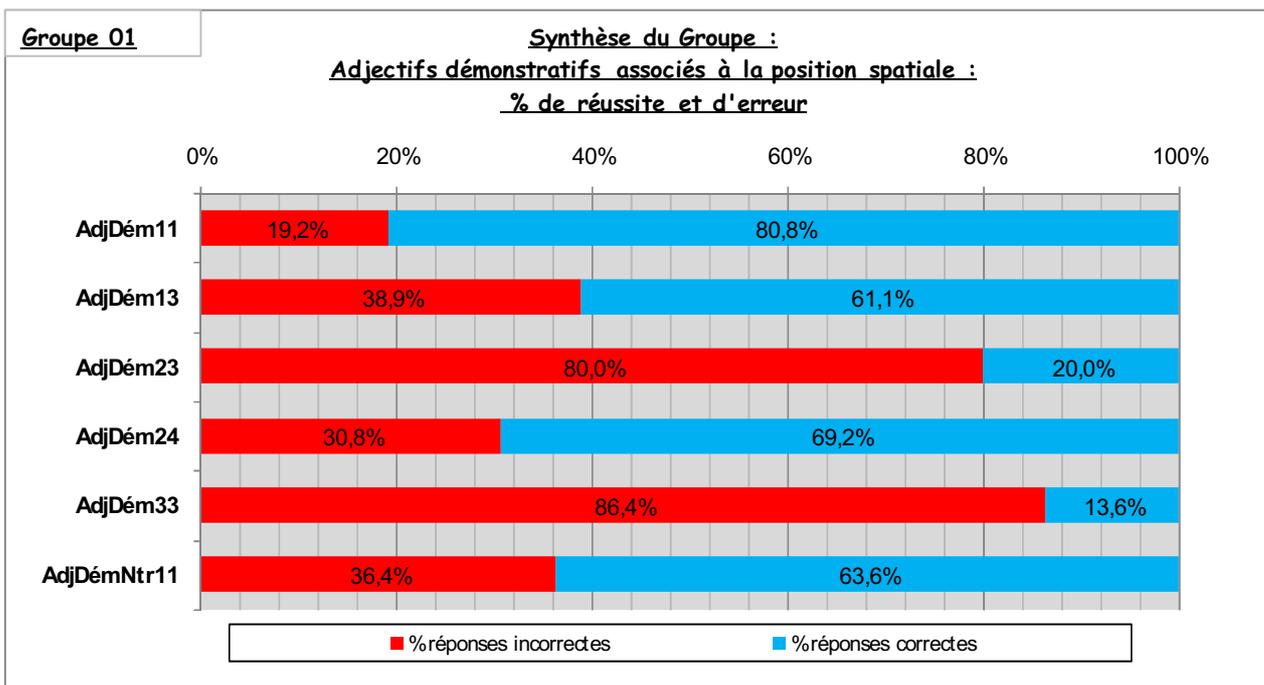
Synthèse du Groupe
Articles, Attributs et Adjectifs : % de réussite et



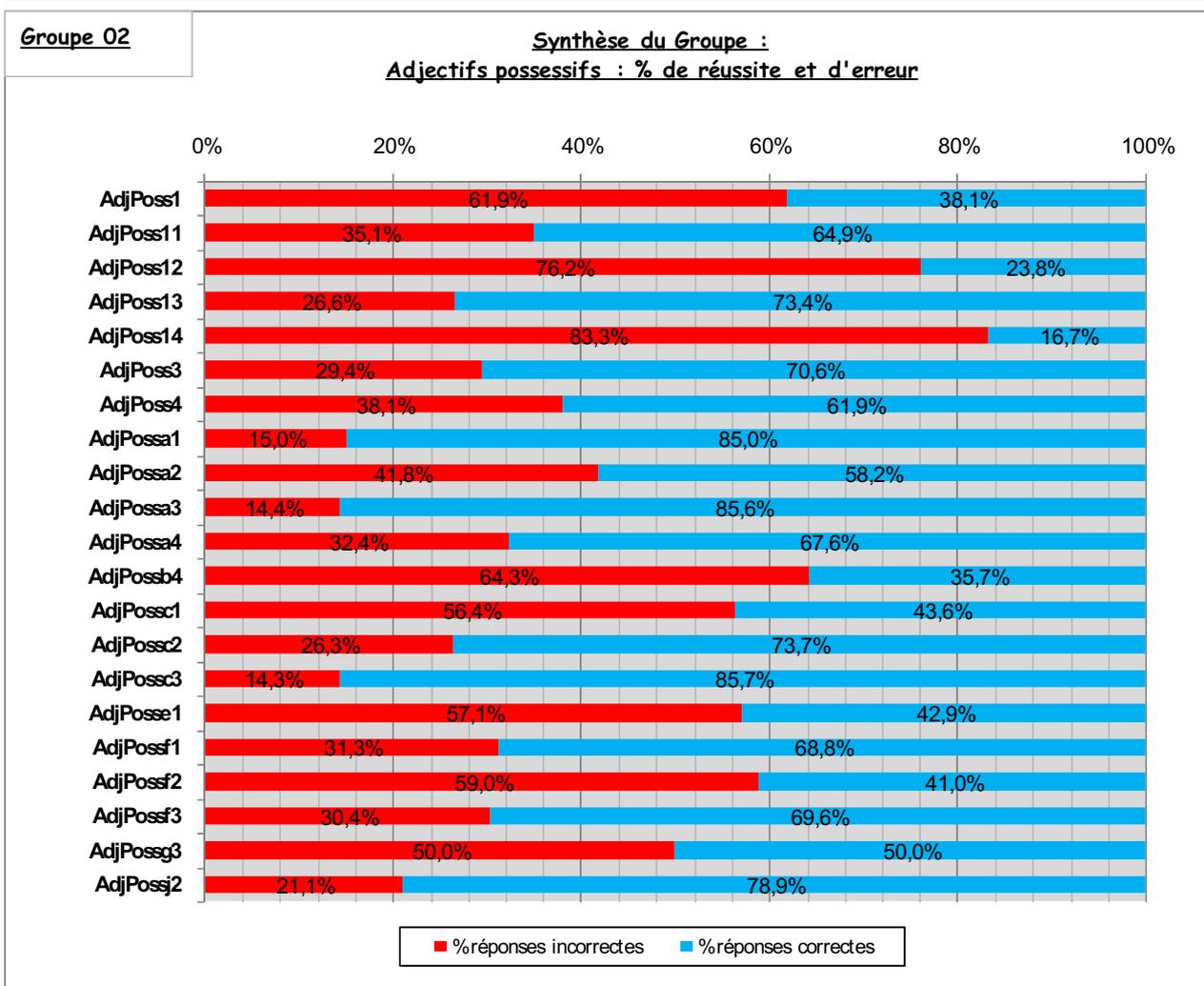
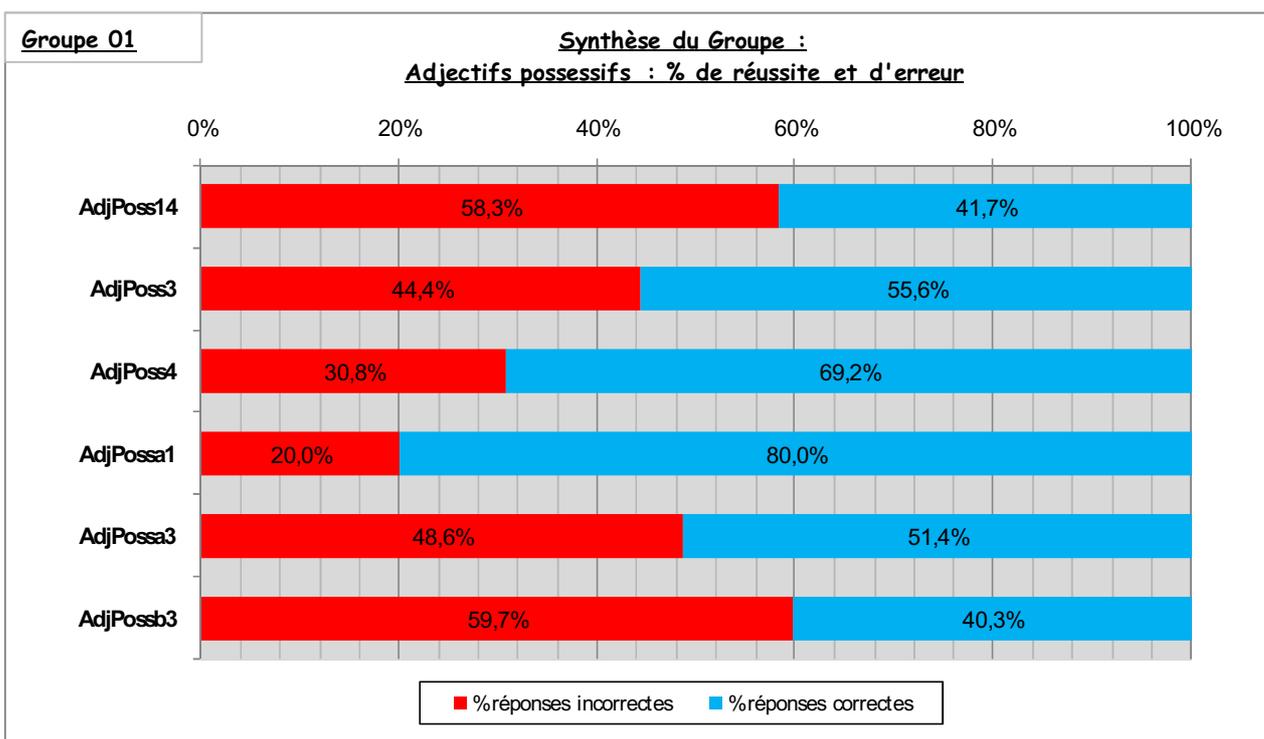
Synthèse du Groupe :
Articles, Attributs et Adjectifs : % de réussite et d'erreur



5.8.2 Adjectifs démonstratifs associés à la position spatiale

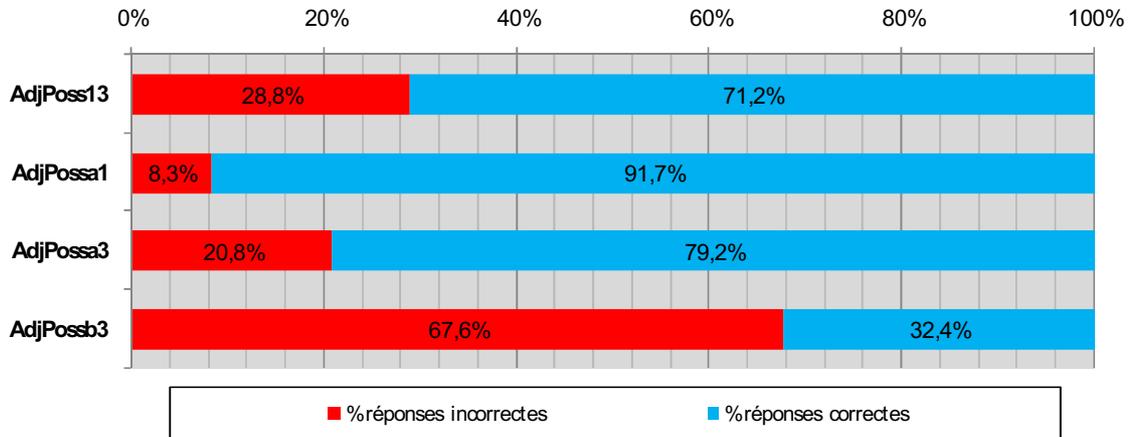


5.8.3 Adjectifs possessifs

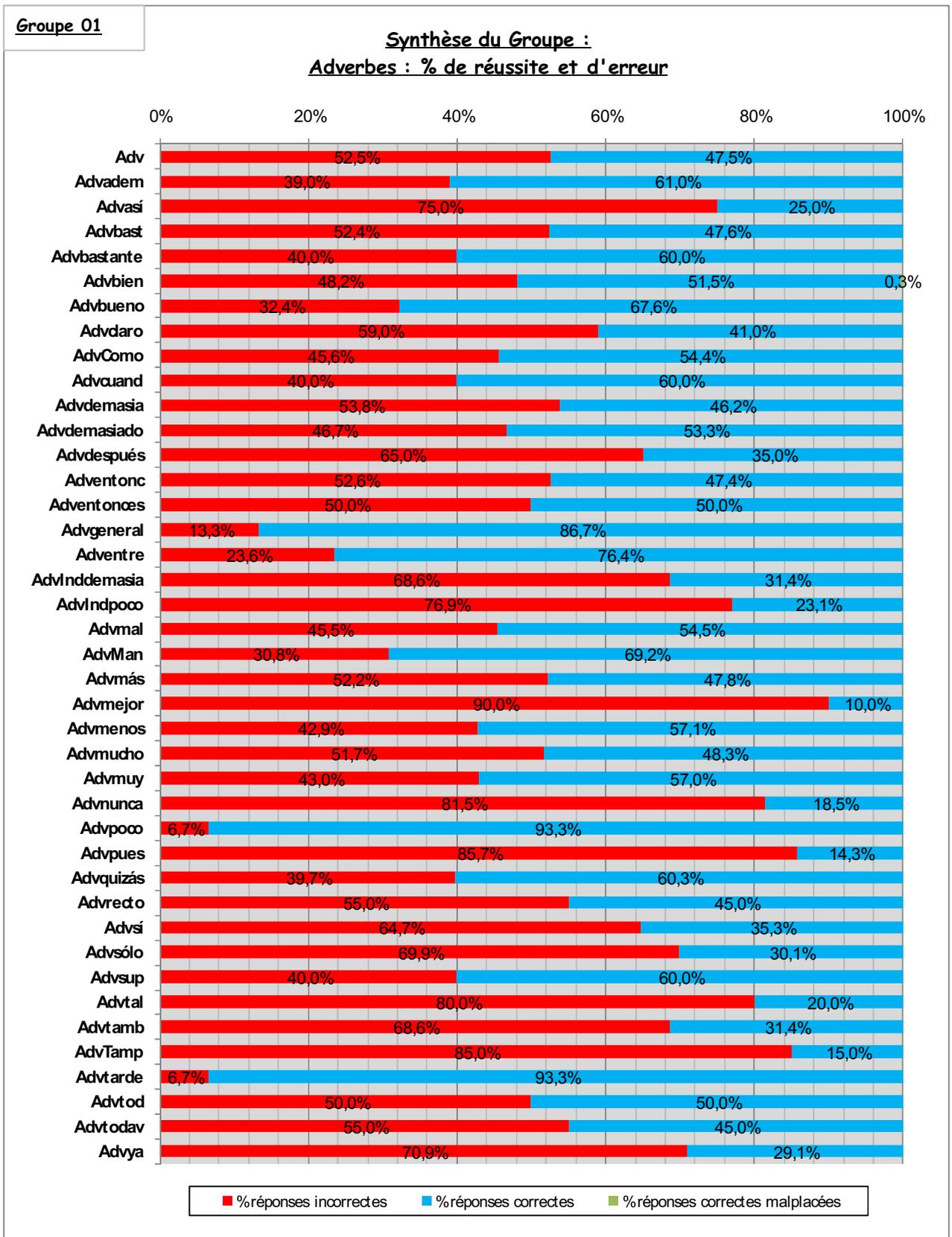


Groupe 03

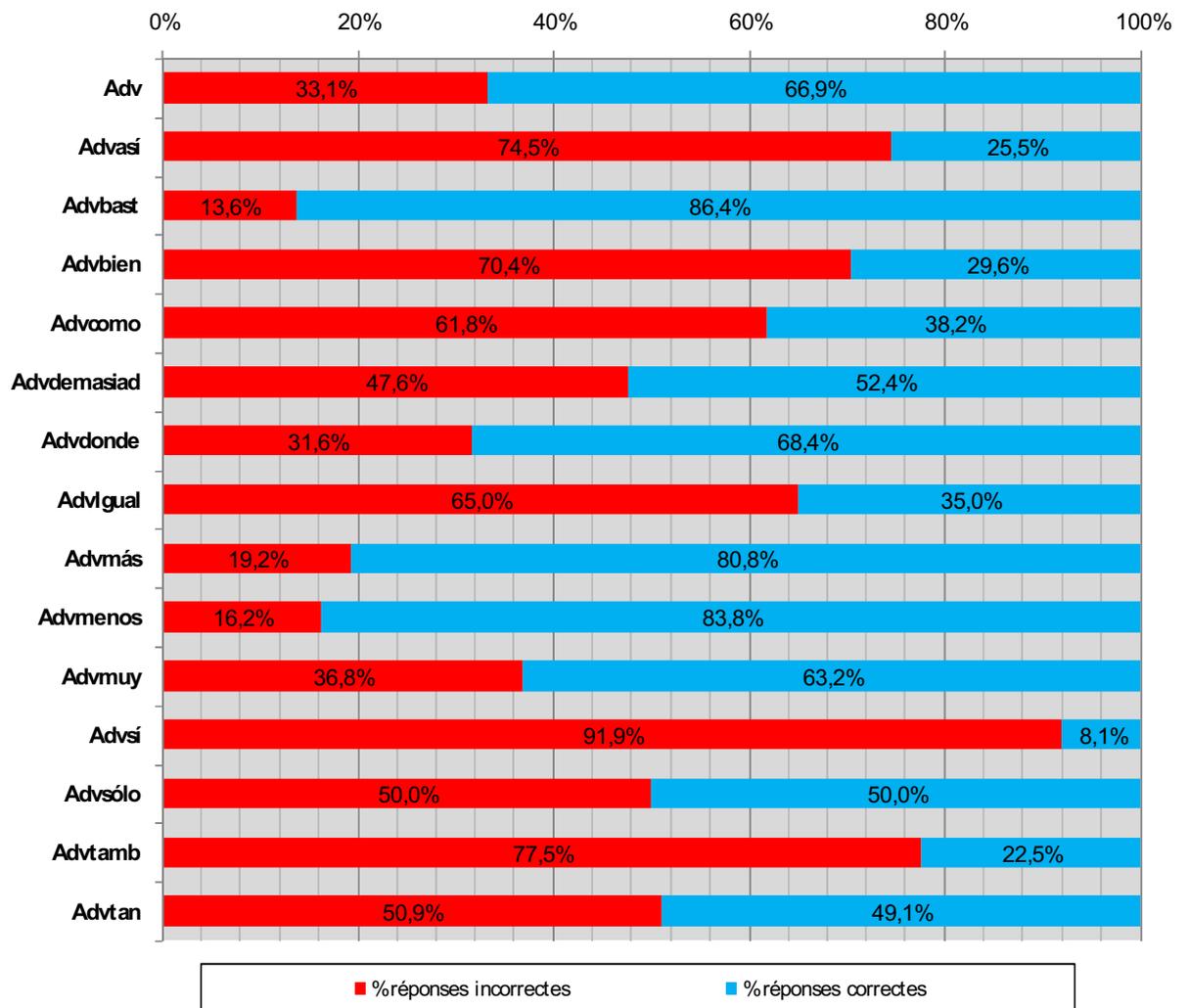
**Synthèse du Groupe :
Adjectifs possessifs : % de réussite et d'erreur**



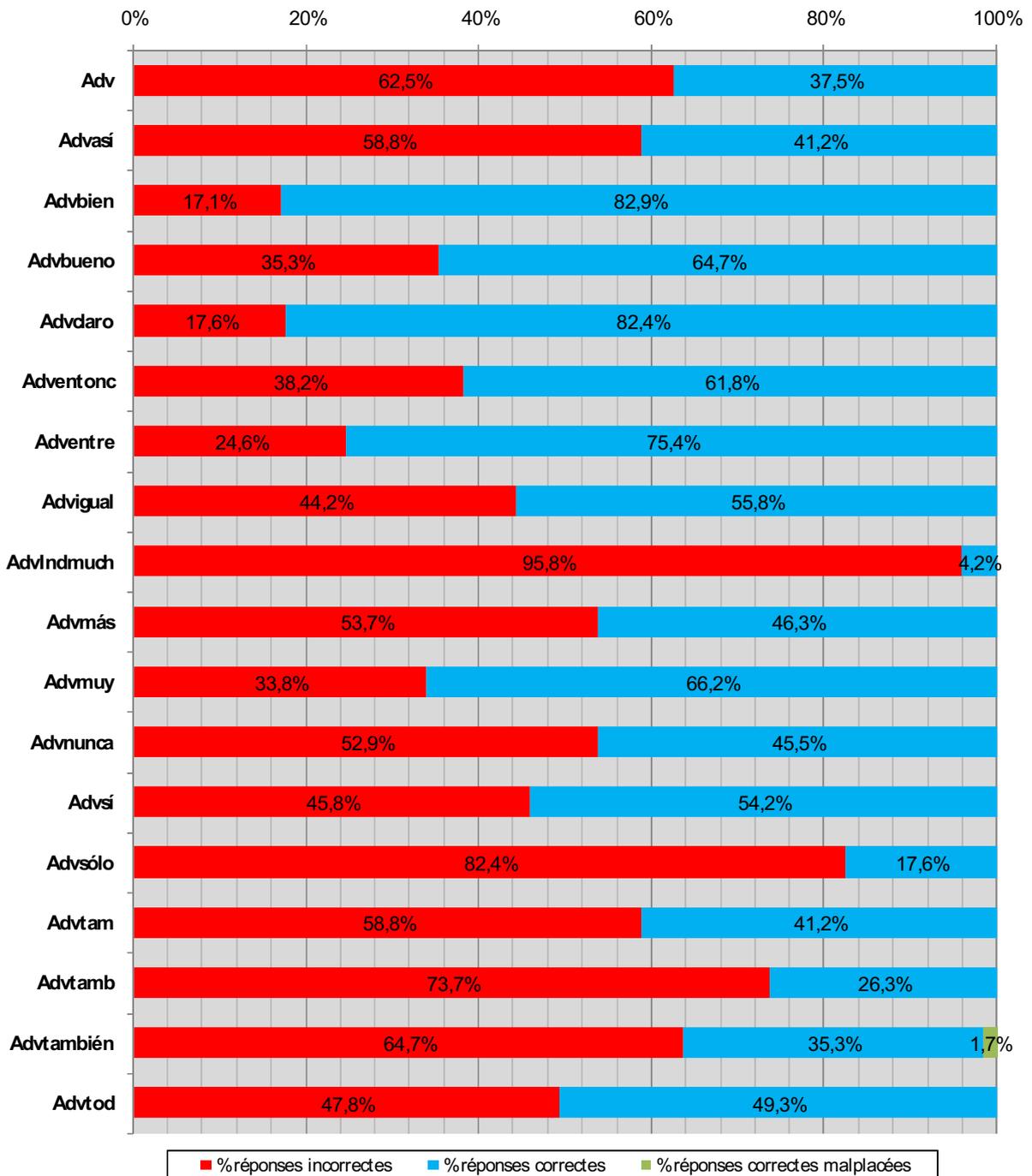
5.8.4 Adverbes



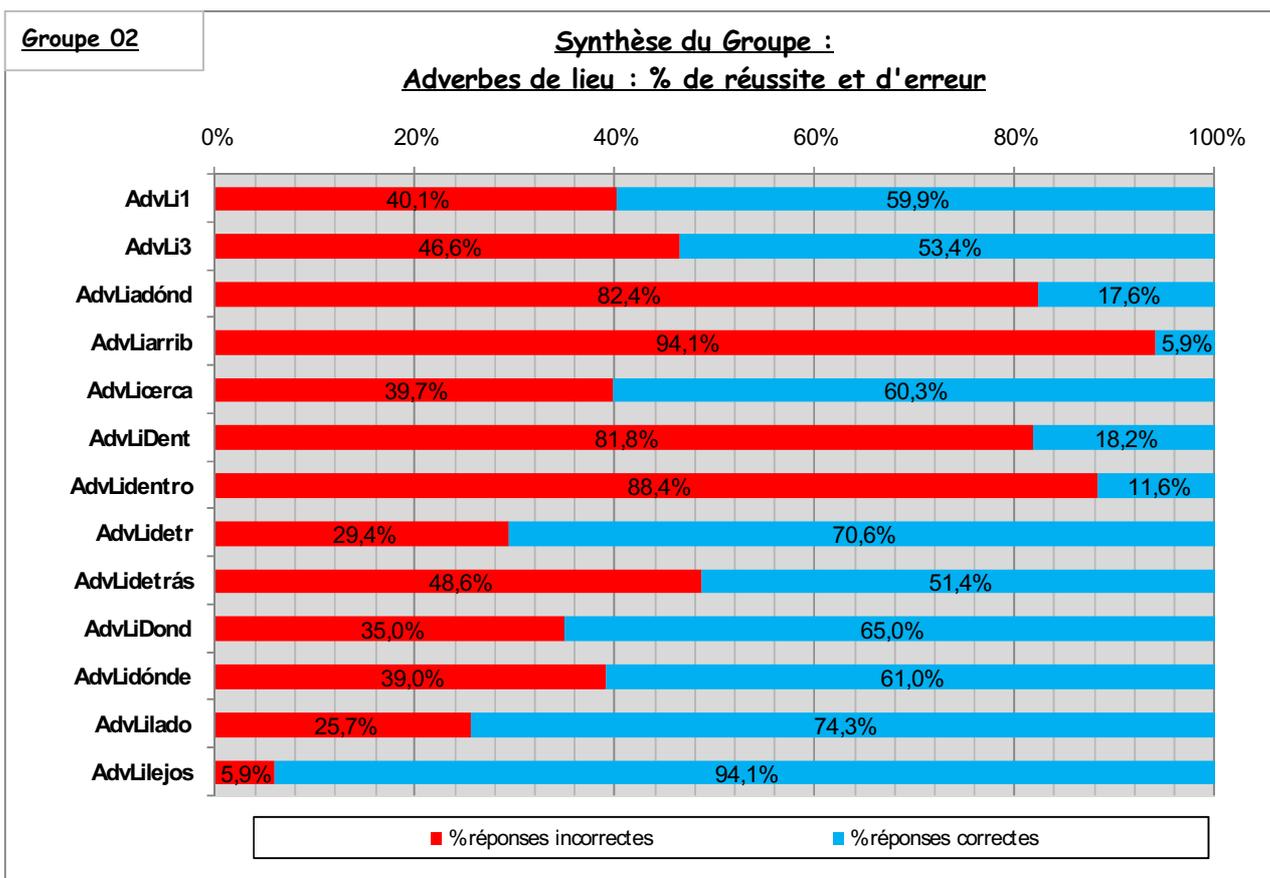
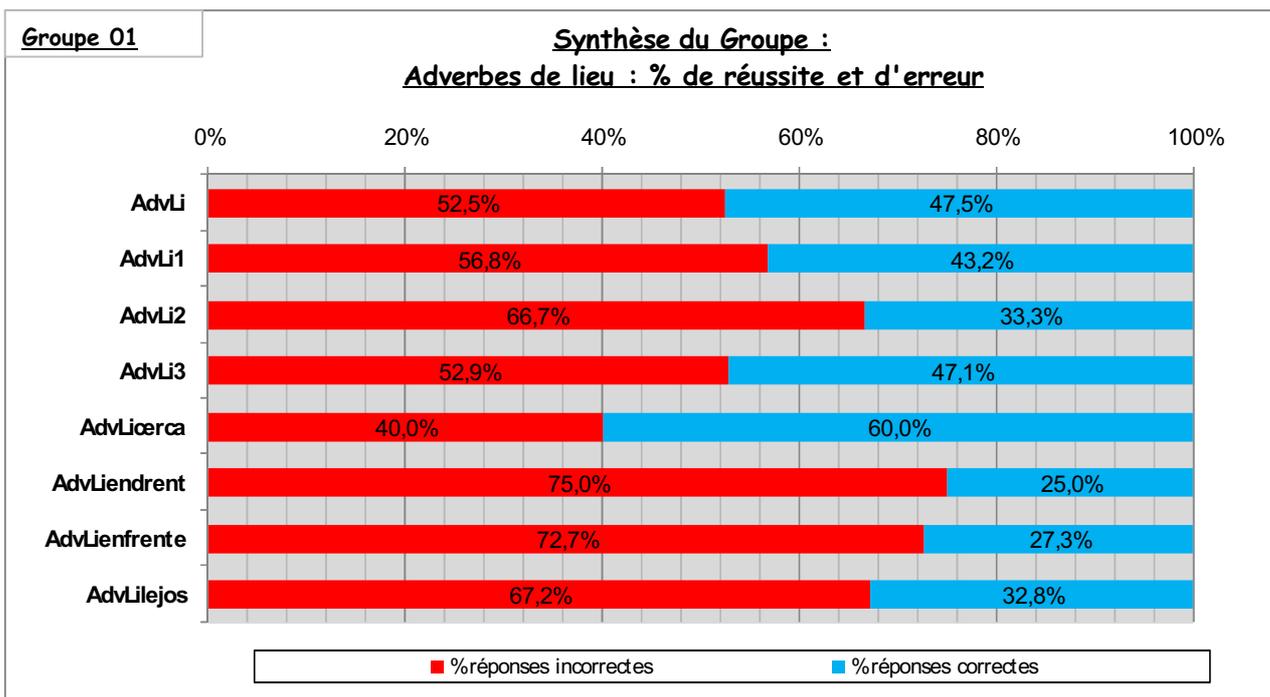
Synthèse du Groupe :
Adverbes : % de réussite et d'erreur



Synthèse du Groupe :
Adverbes : % de réussite et d'erreur

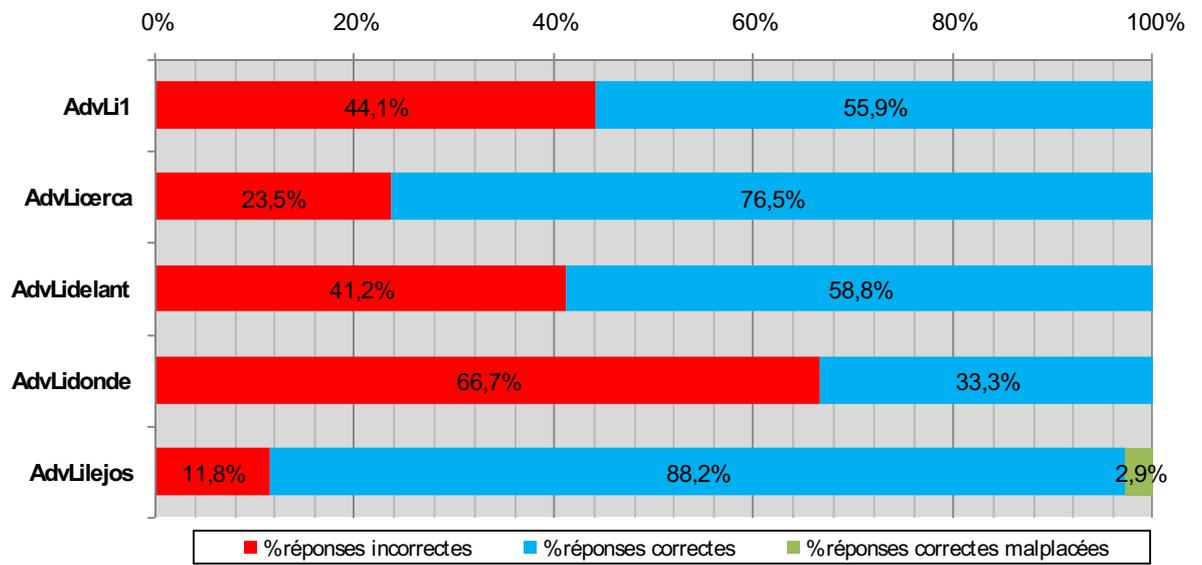


a. Adverbes de lieu

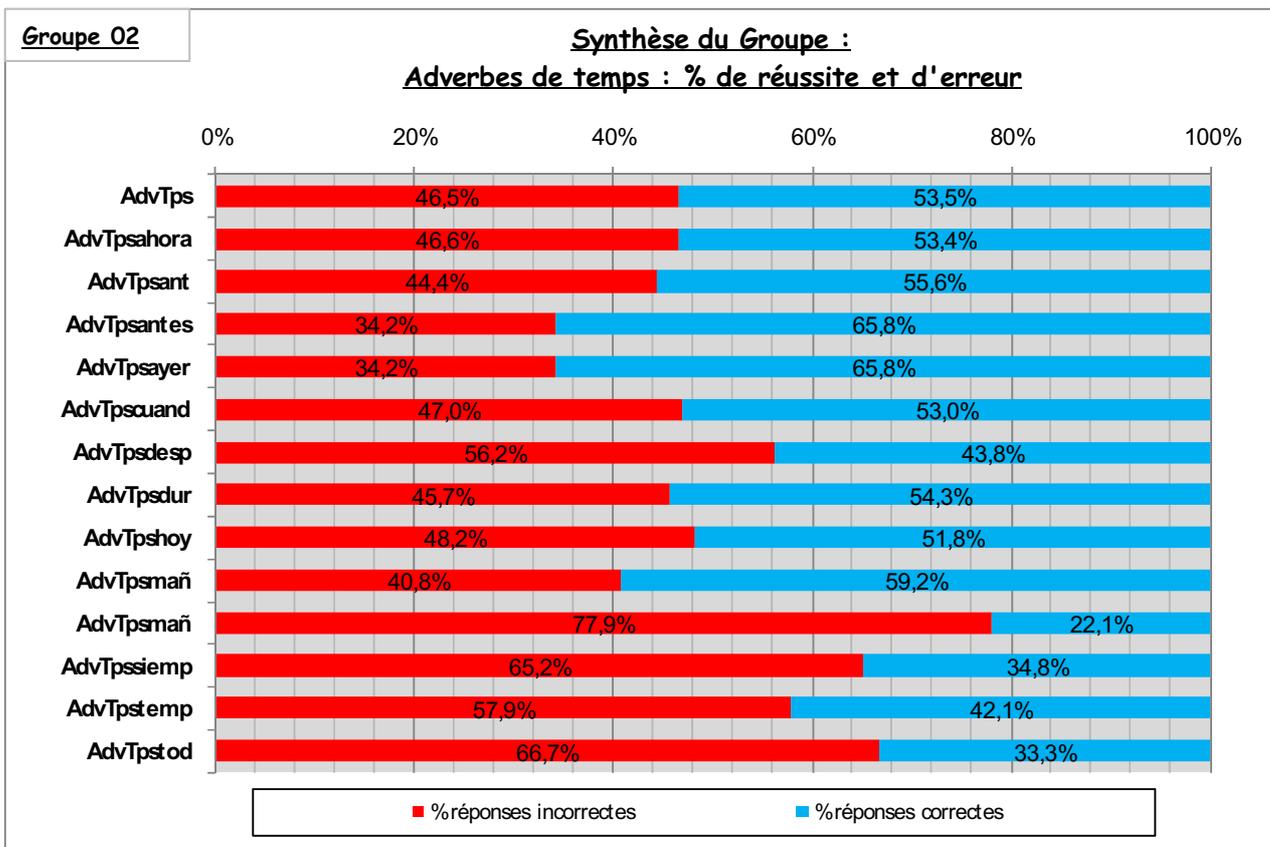
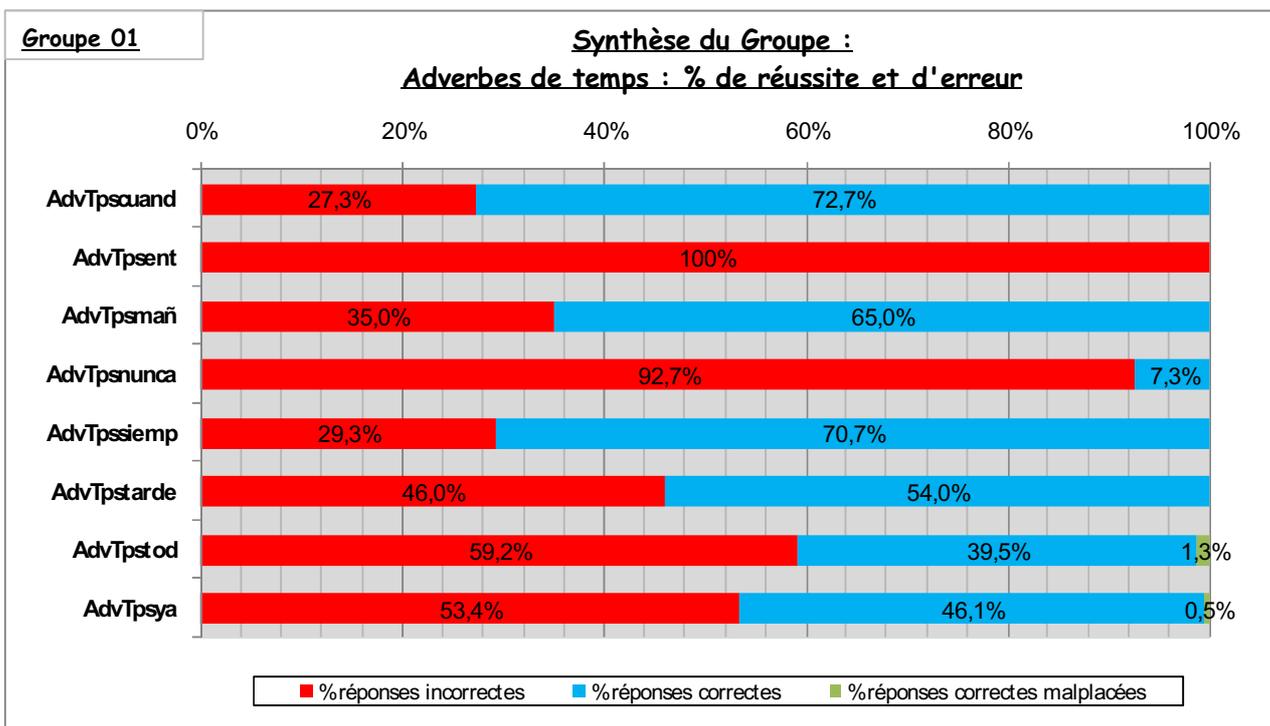


Groupe 03

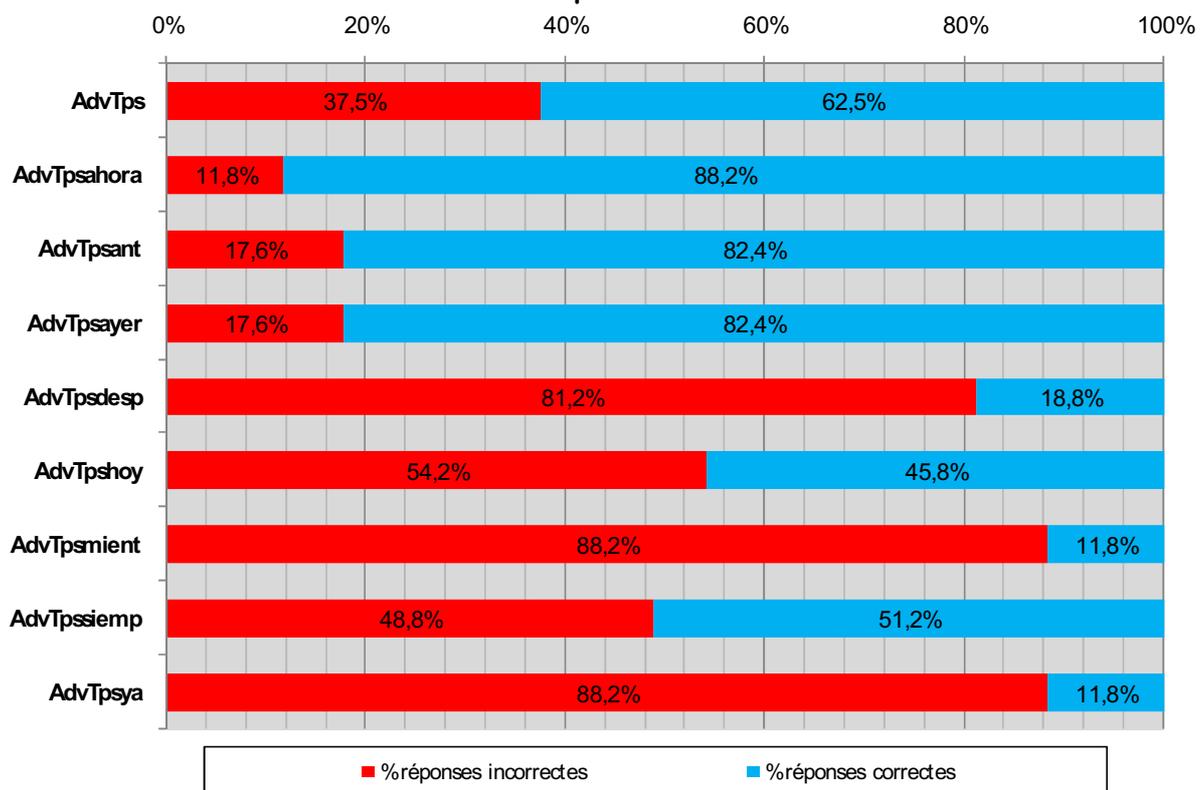
Synthèse du Groupe :
Adverbes de lieu : % de réussite et d'erreur



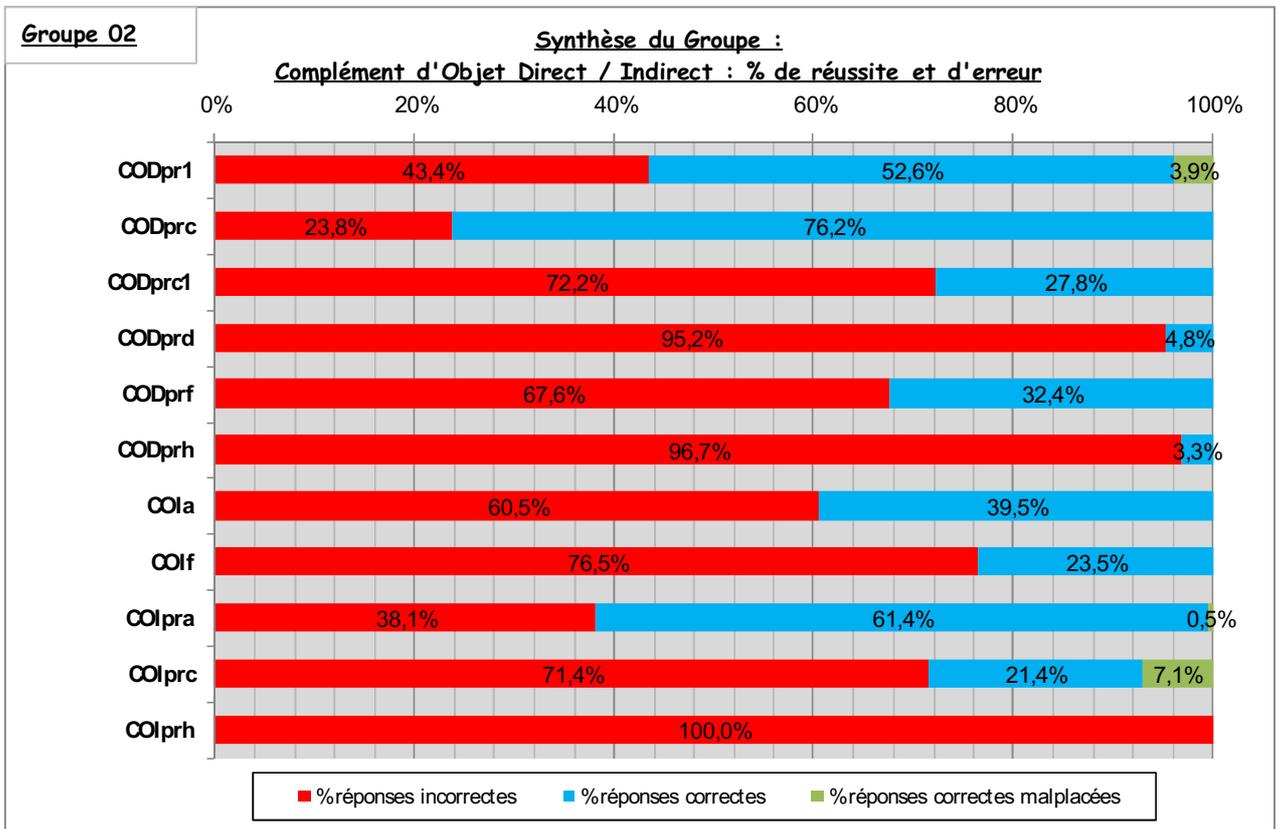
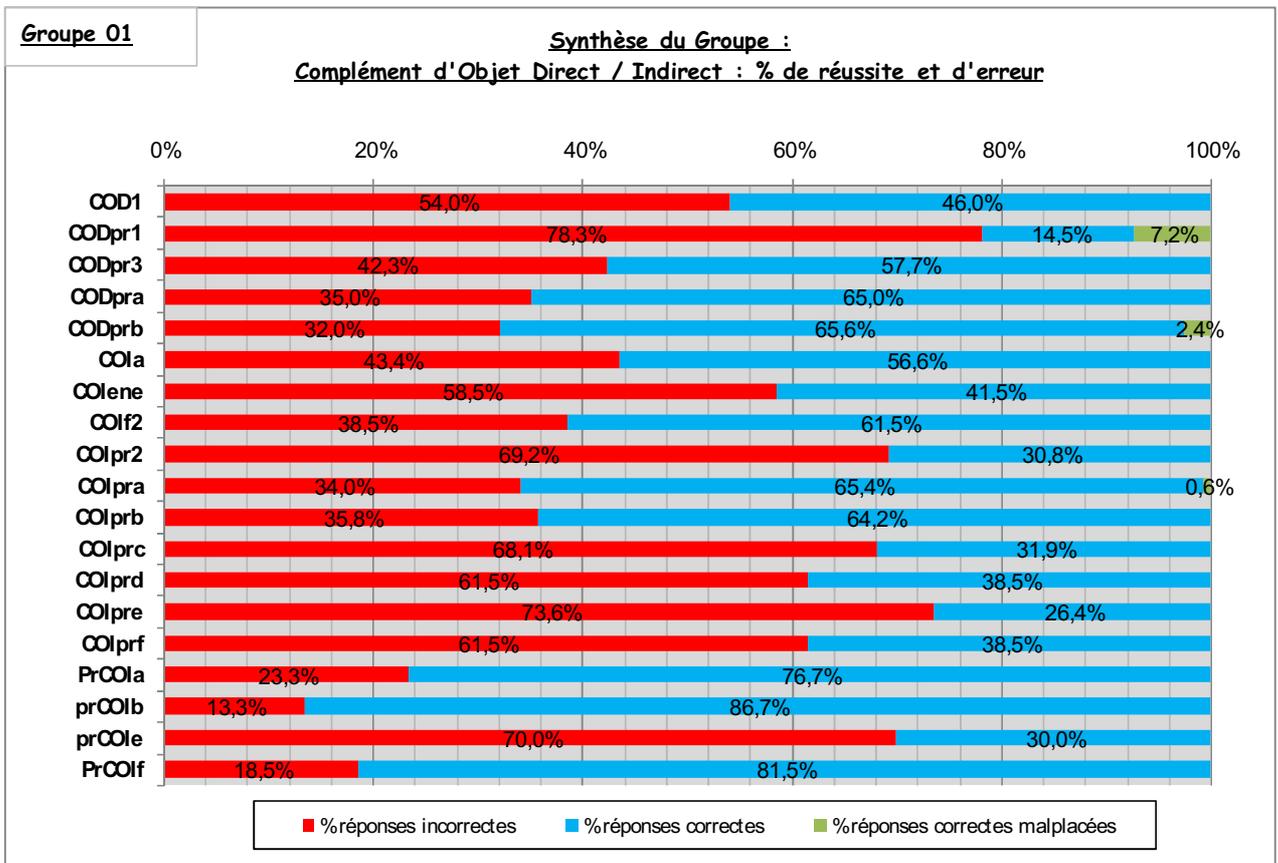
b. Adverbes de temps



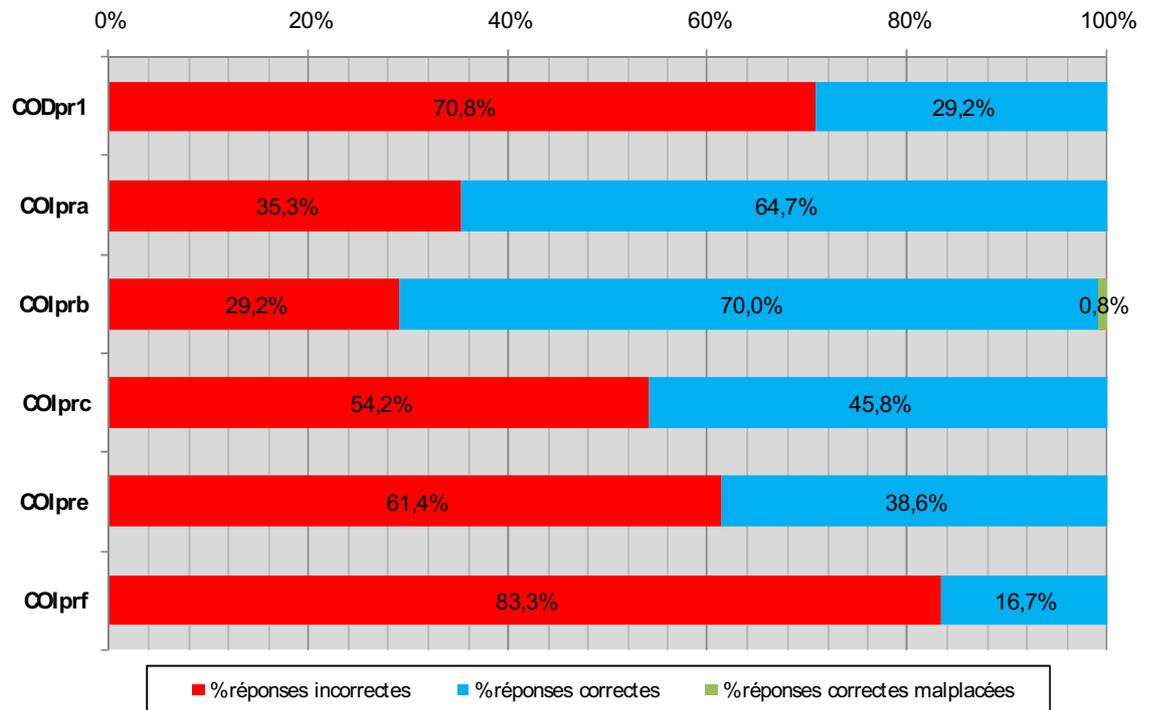
Synthèse du Groupe :
Adverbes de temps : % de réussite et d'erreur



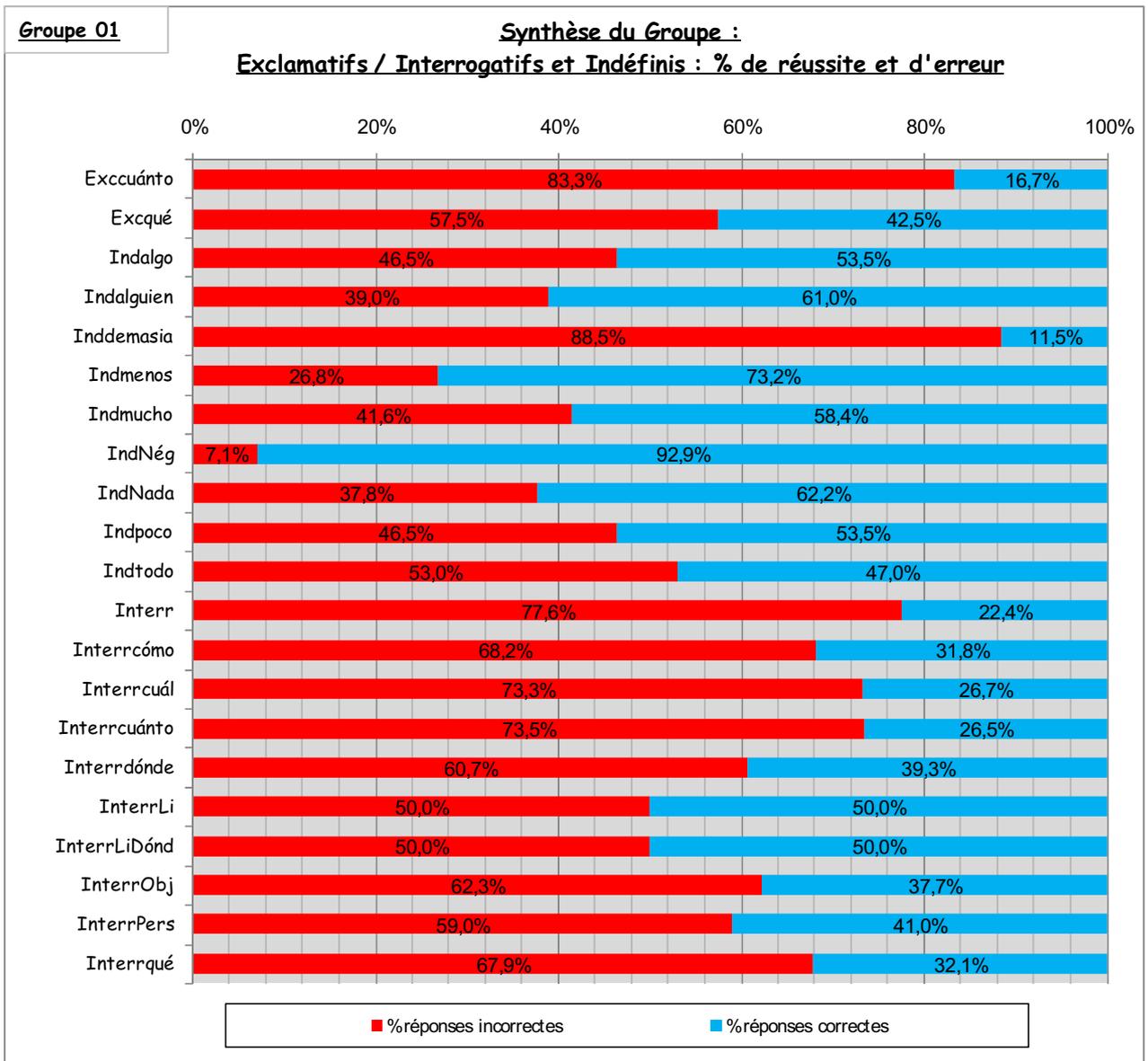
5.8.5 Complément d'Objet Direct / Indirect



Synthèse du Groupe :
Complément d'Objet Direct / Indirect : % de réussite et d'erreur

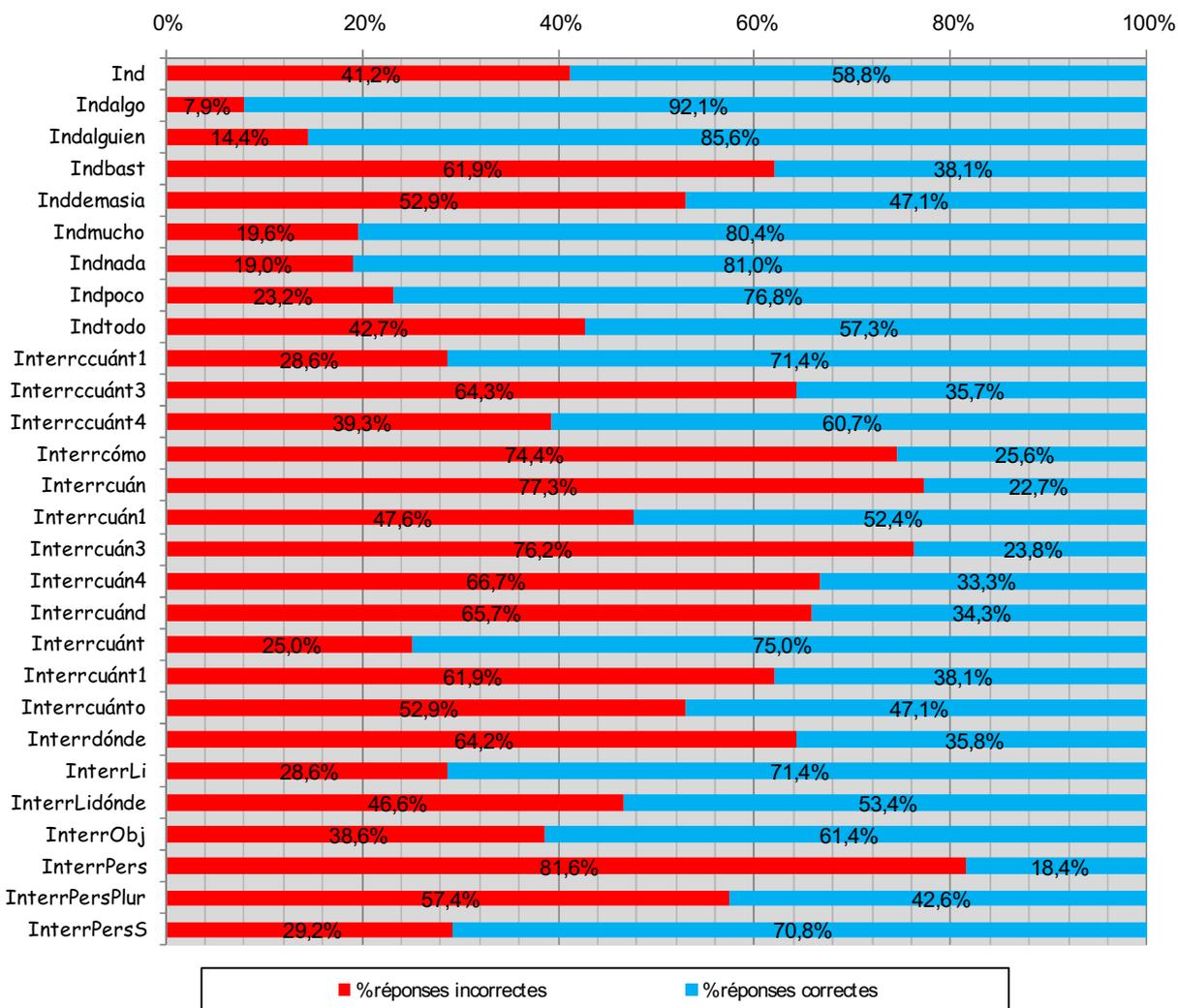


5.8.6 Exclamatifs / interrogatifs et Indéfinis



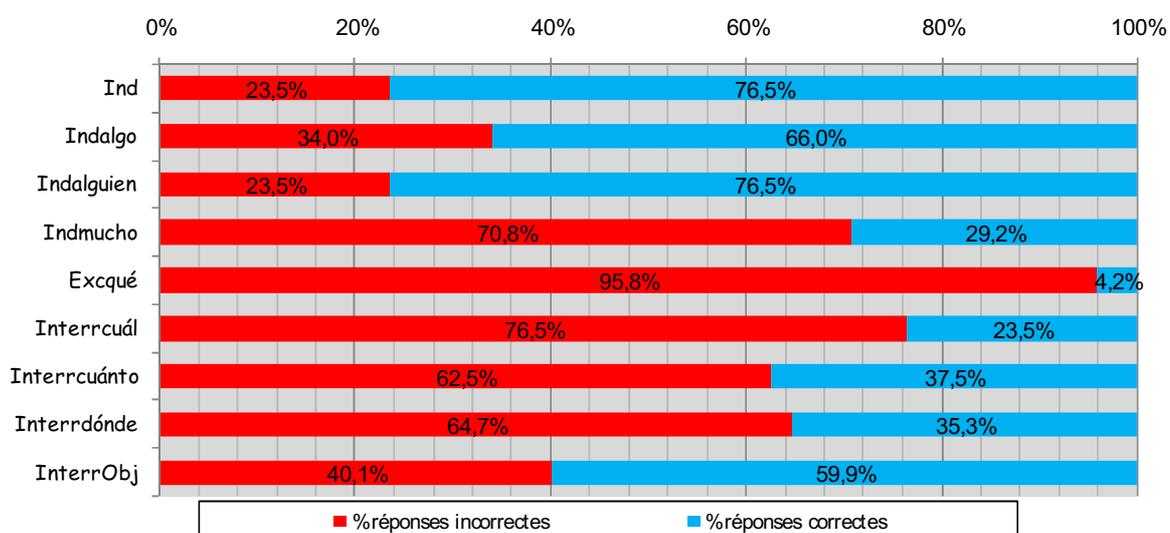
Groupe 02

**Synthèse du groupe :
Indéfinis et Interrogatifs : % de réussite et d'erreur**

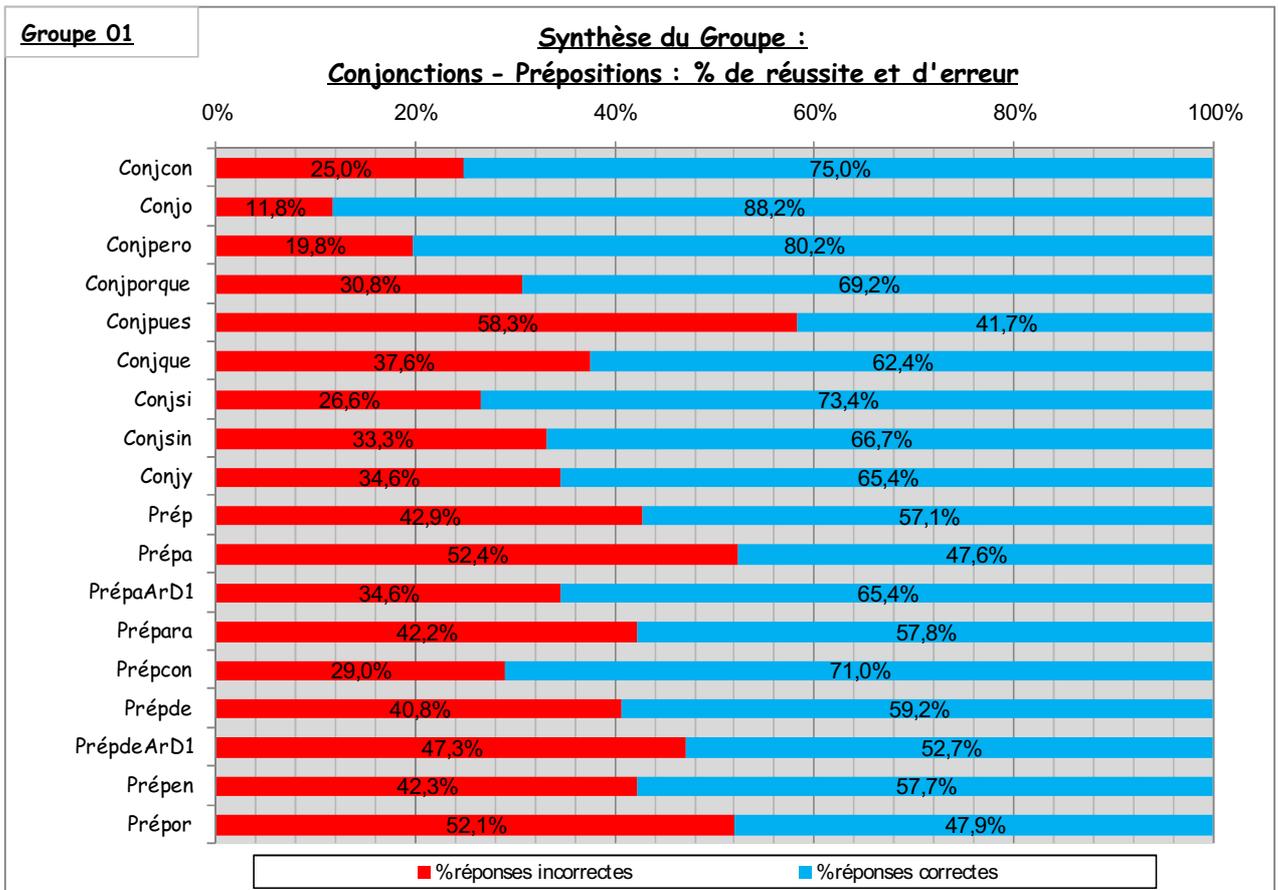


Groupe 03

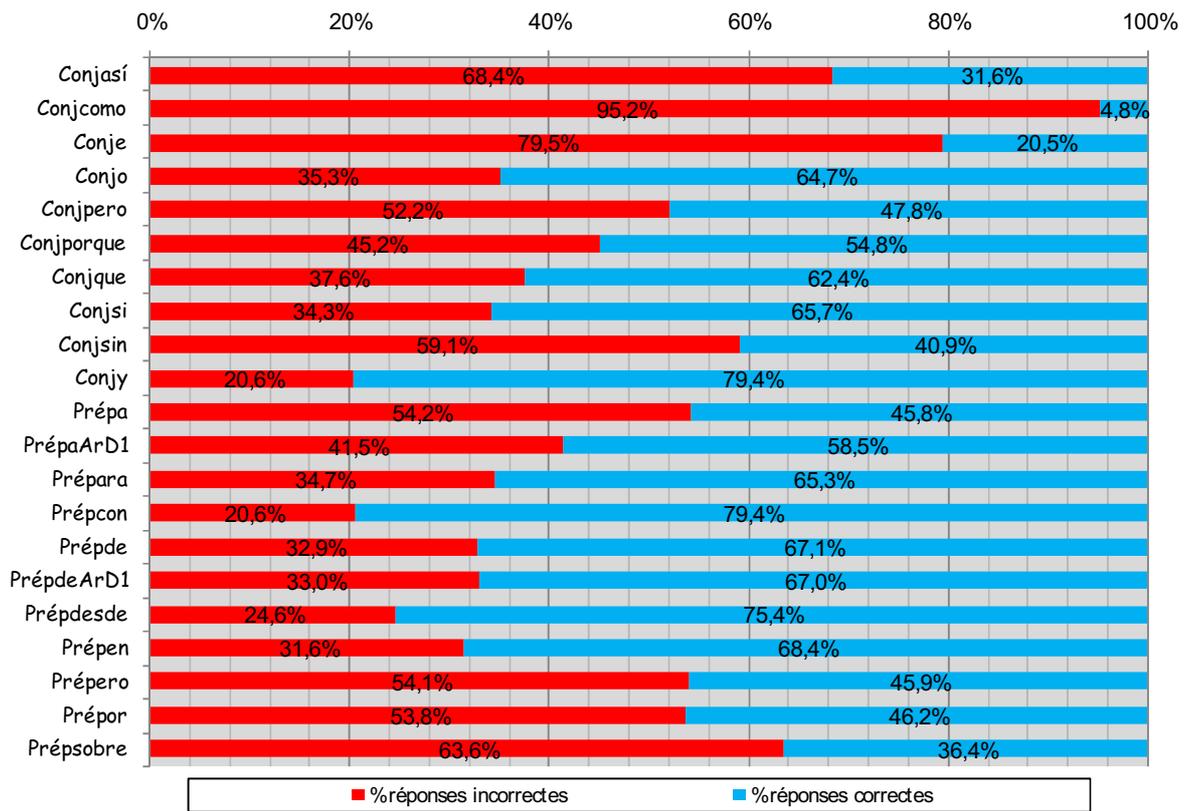
**Synthèse du groupe :
Exclamatifs, Interrogatifs et Indéfinis : % de réussite et d'erreur**



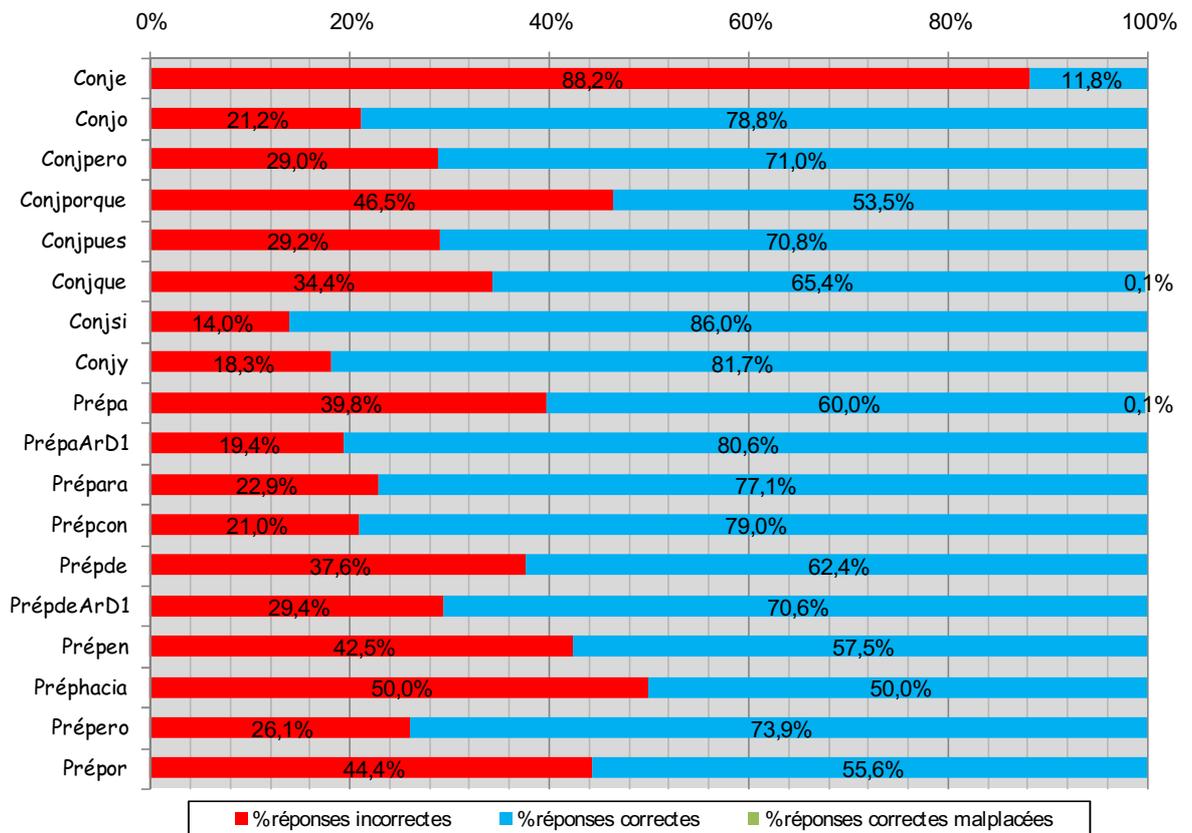
5.8.7 Conjonctions et prépositions



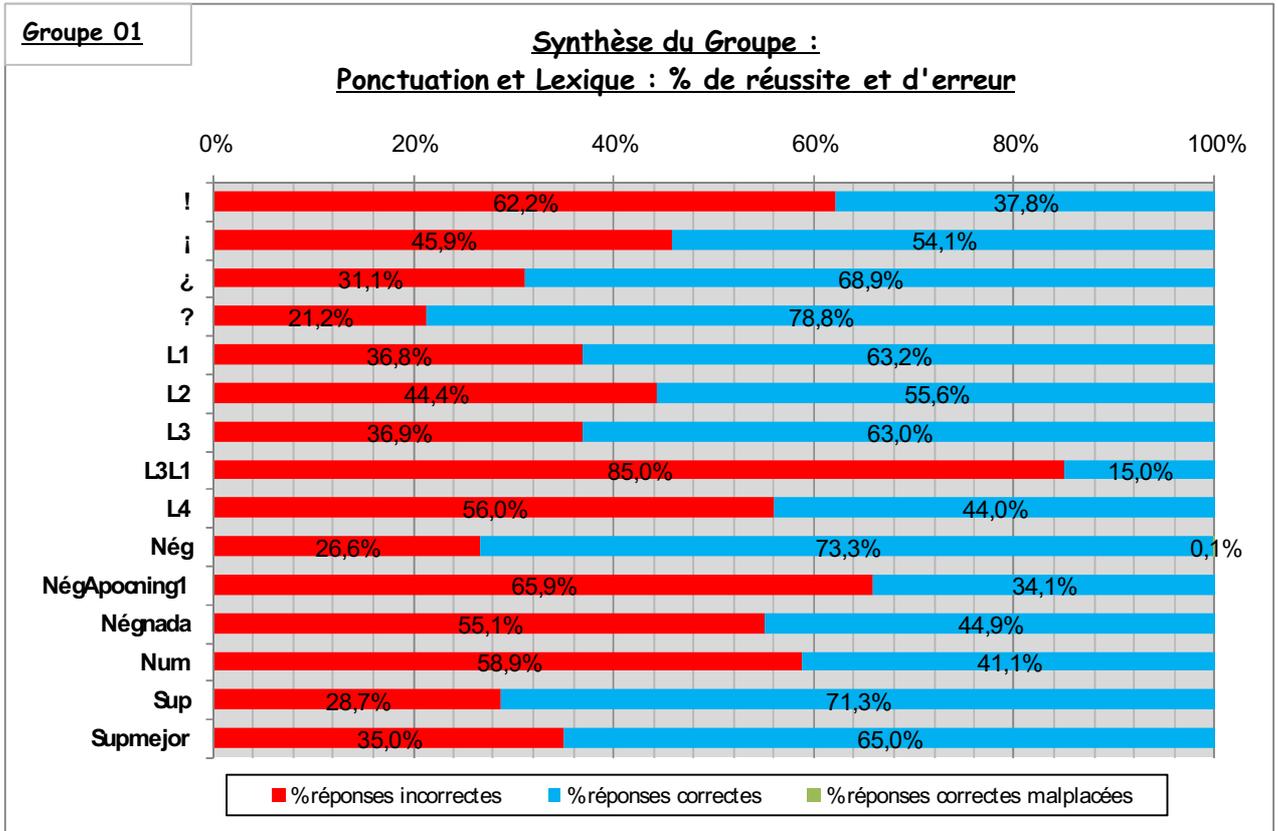
Synthèse du Groupe :
Conjonctions - Prépositions : % de réussite et d'erreur



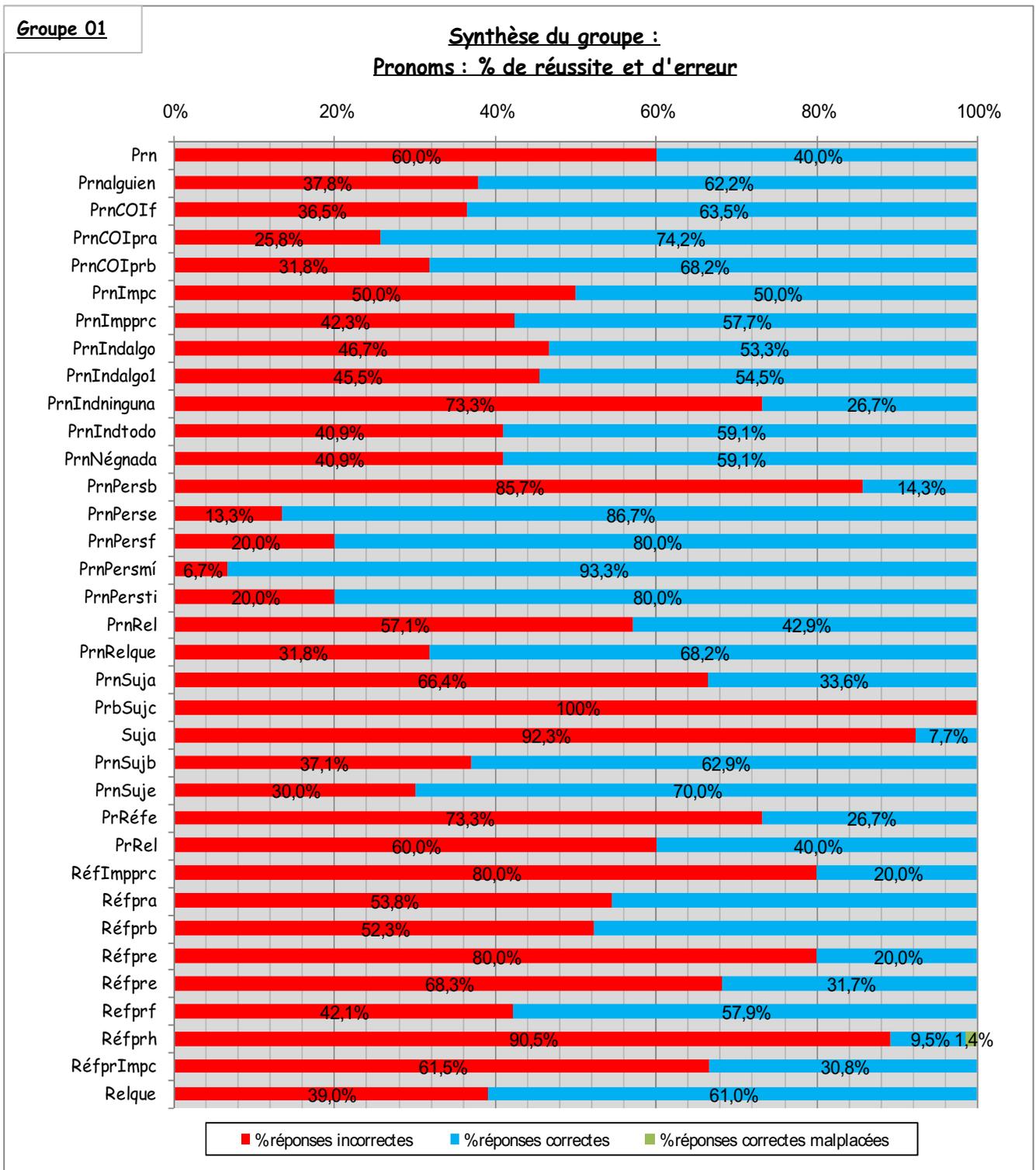
Synthèse du Groupe :
Conjonctions - Prépositions : % de réussite et d'erreur



5.8.8 Ponctuation et lexique

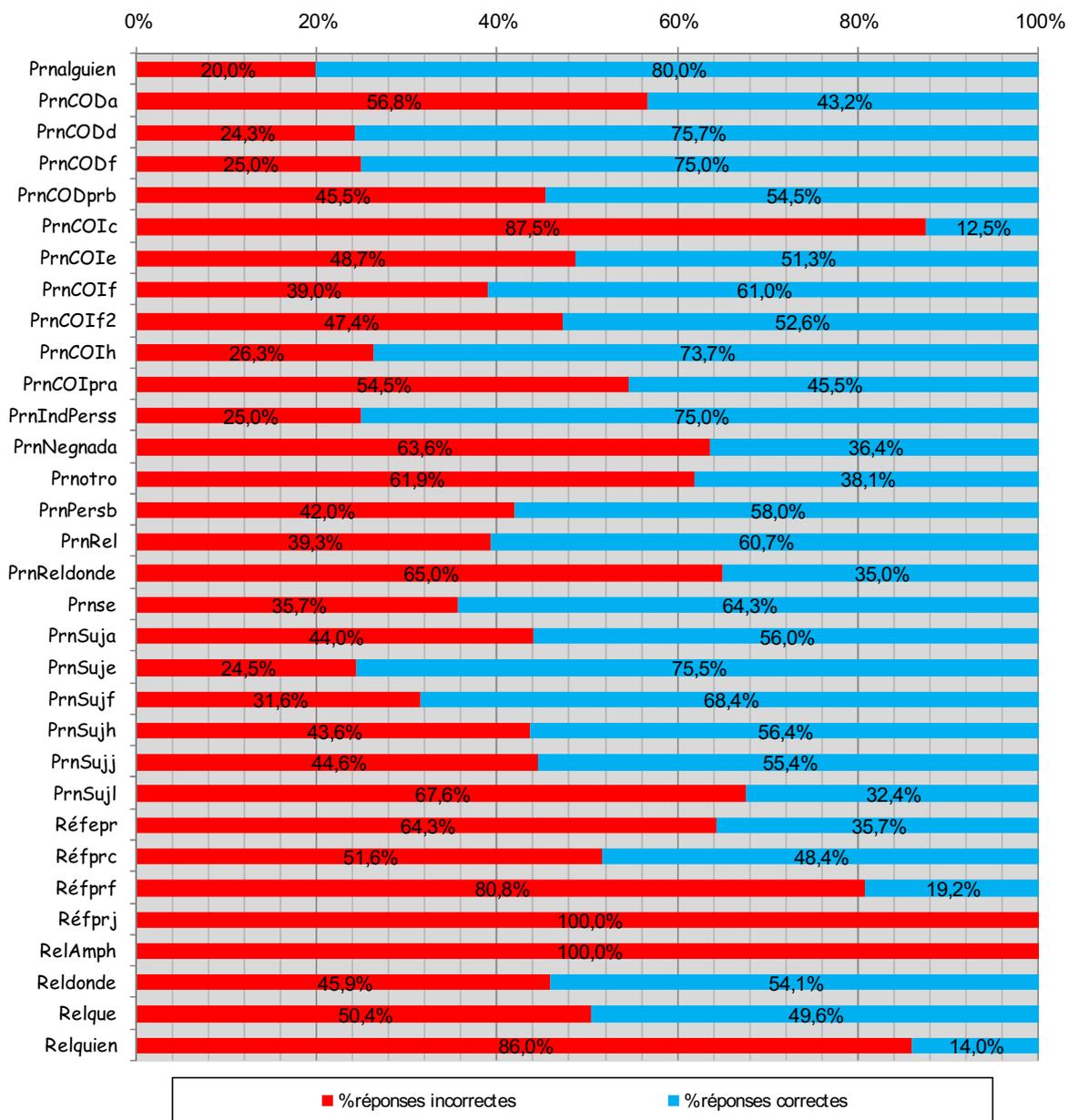


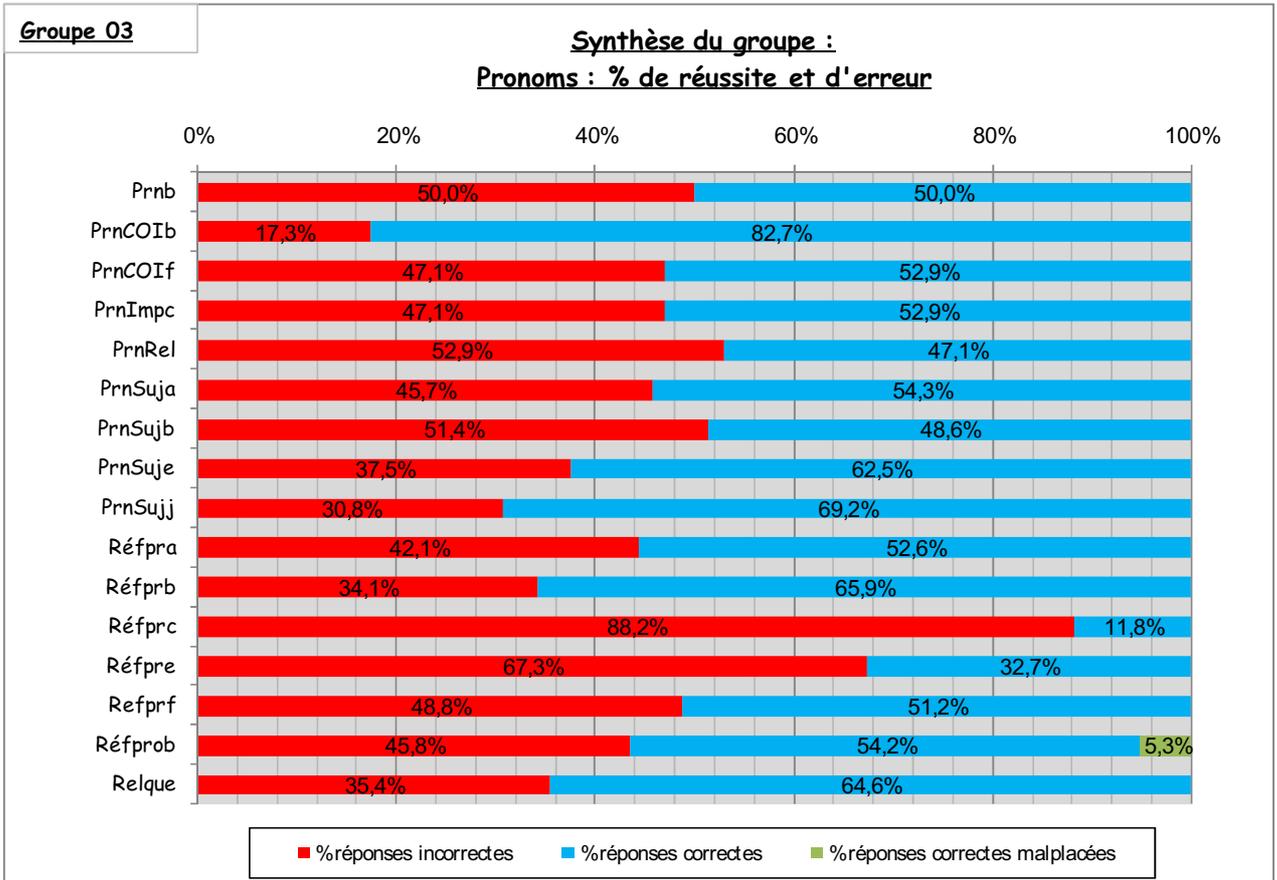
5.8.9 Pronoms



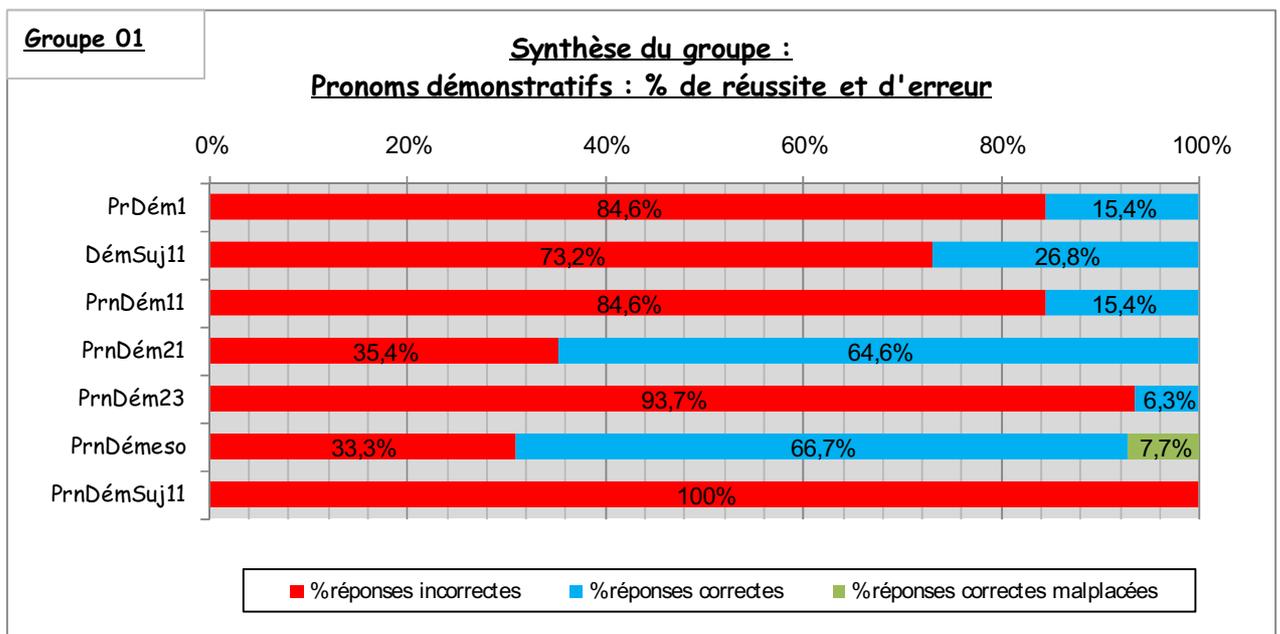
Groupe 02

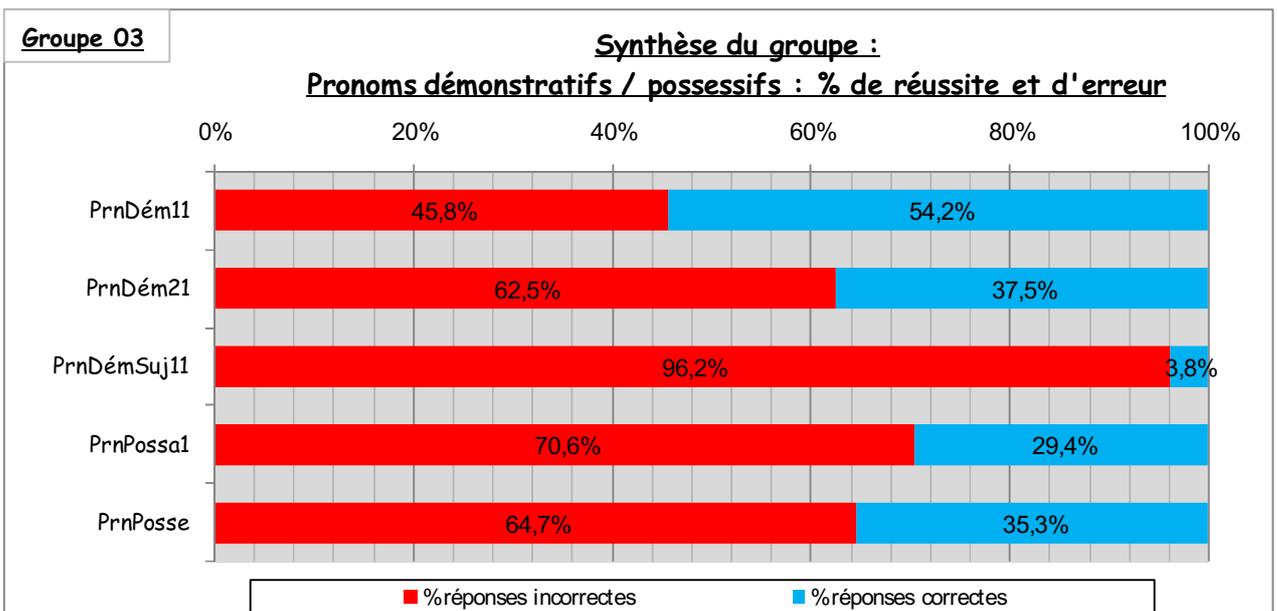
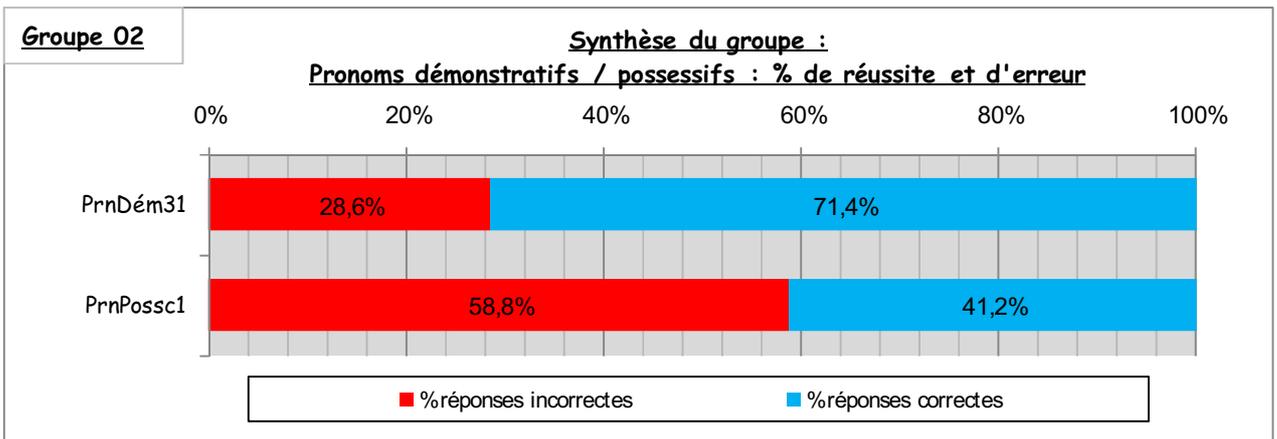
Synthèse du groupe :
Pronoms : % de réussite et d'erreur



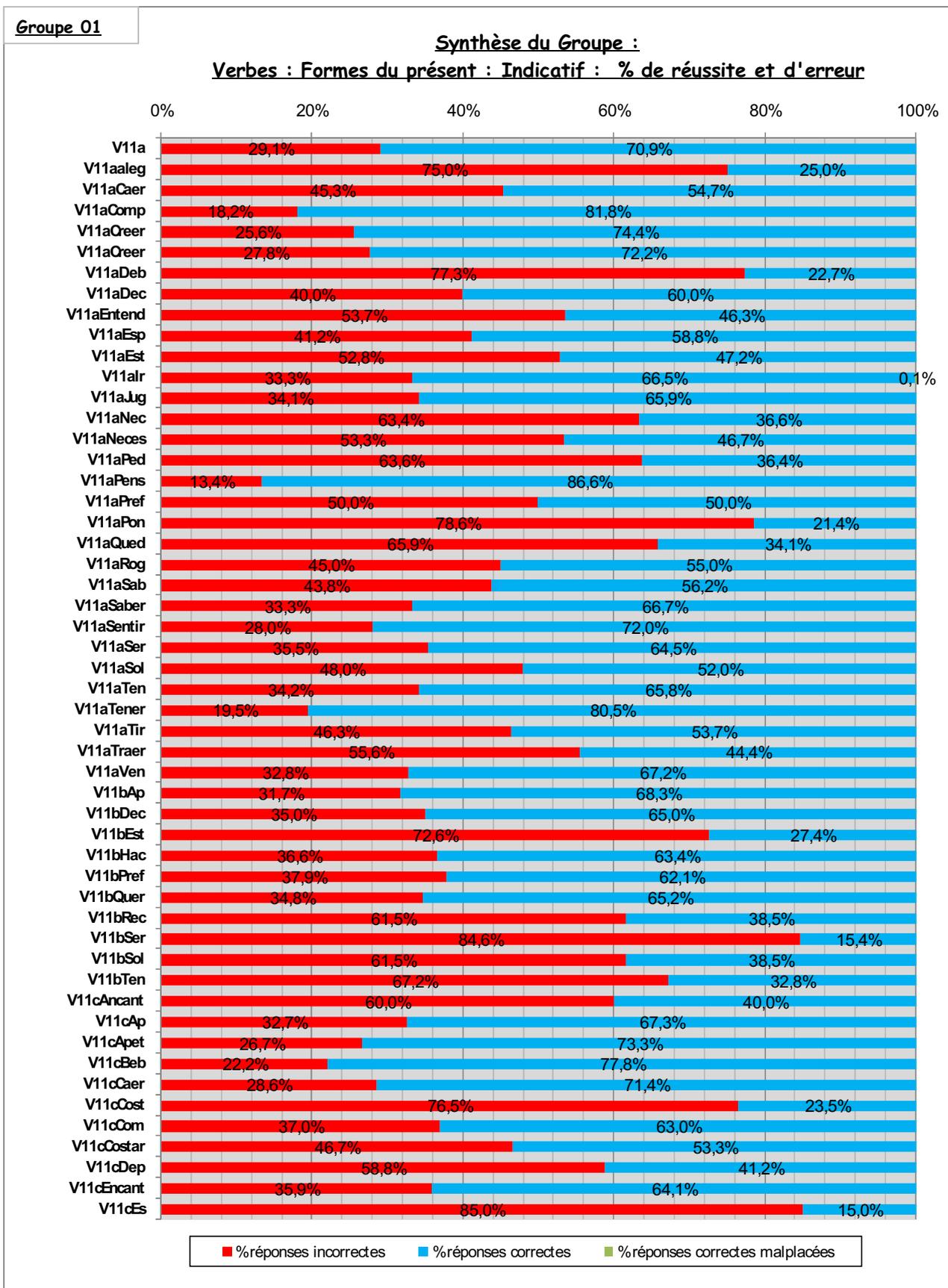


5.8.10 Pronoms démonstratifs et possessifs

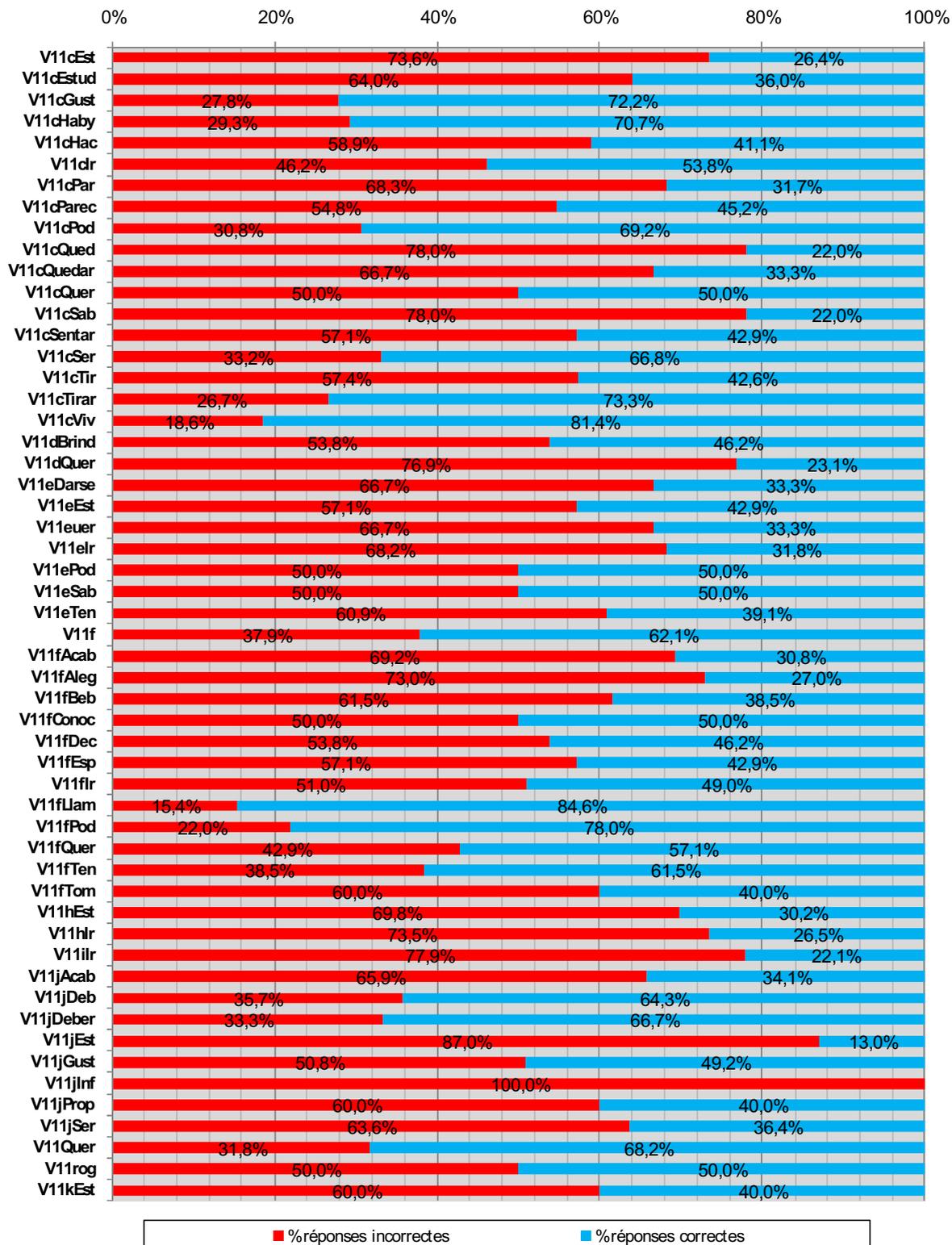




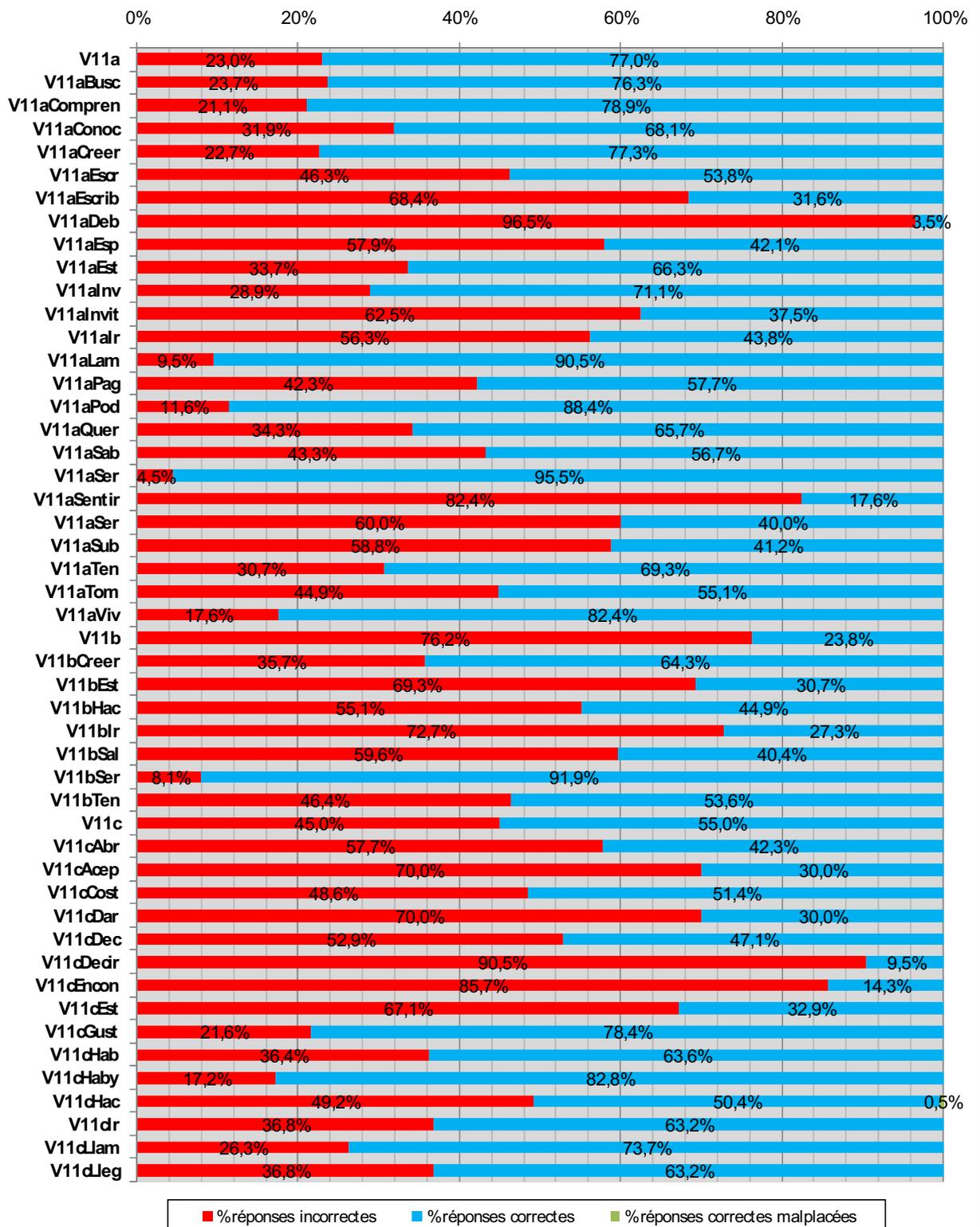
5.8.11 Verbes – Formes du présent – Indicatif



Synthèse du Groupe :
Verbes : Formes du présent : Indicatif : % de réussite et d'erreur

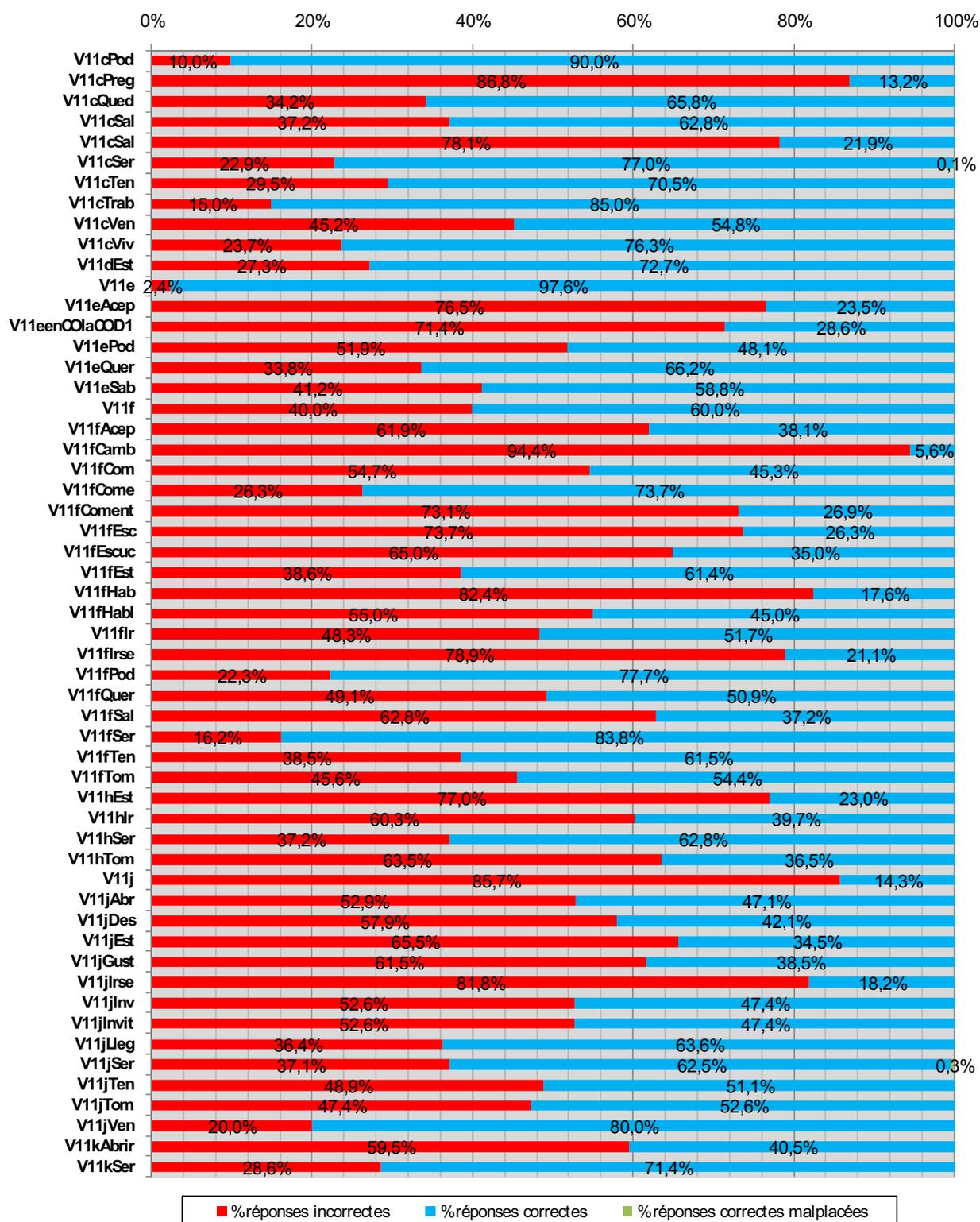


Synthèse du Groupe :
Verbes : Formes du présent : Indicatif : % de réussite et d'erreur

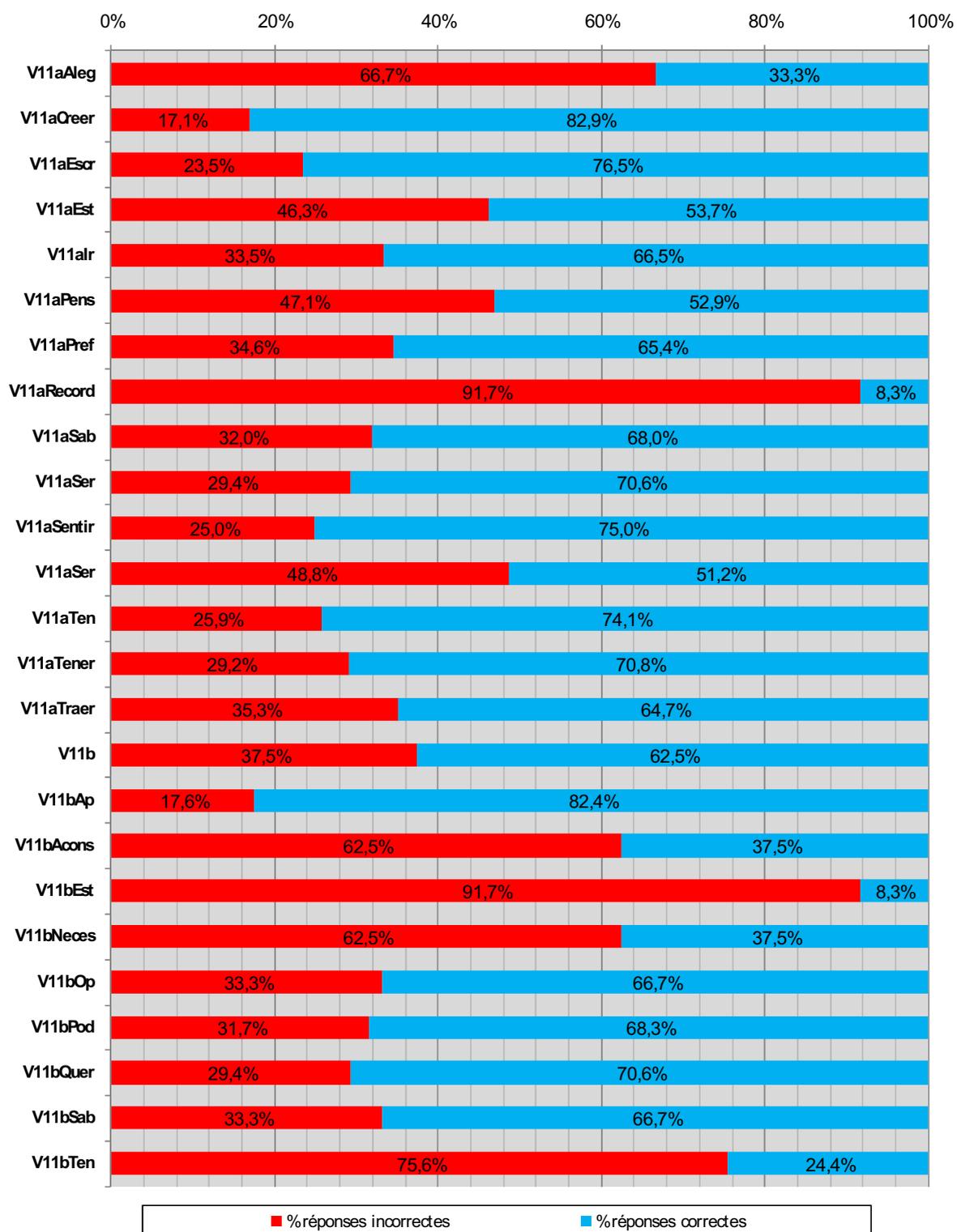


Synthèse du Groupe :

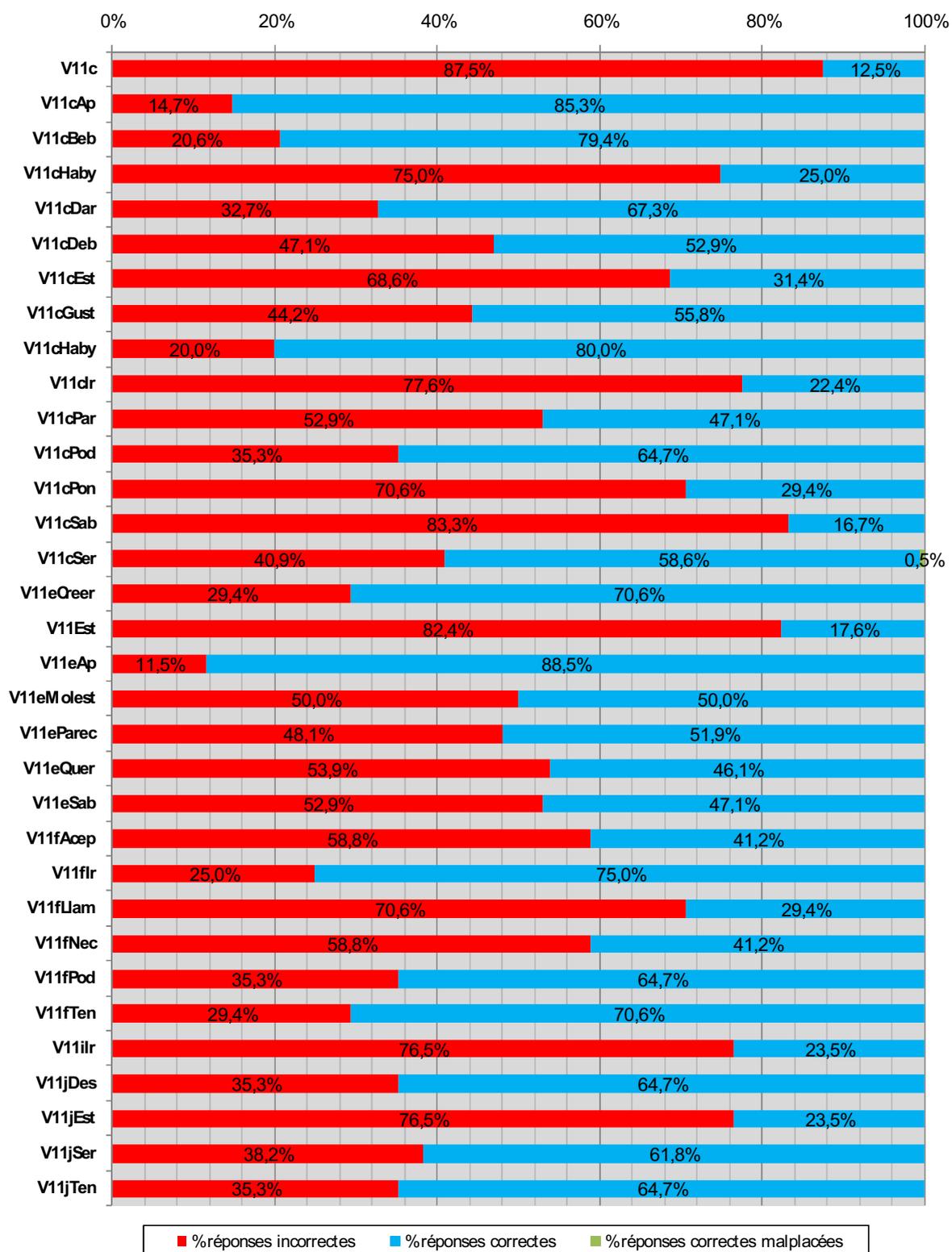
Verbes : Formes du présent : Indicatif : % de réussite et d'erreur



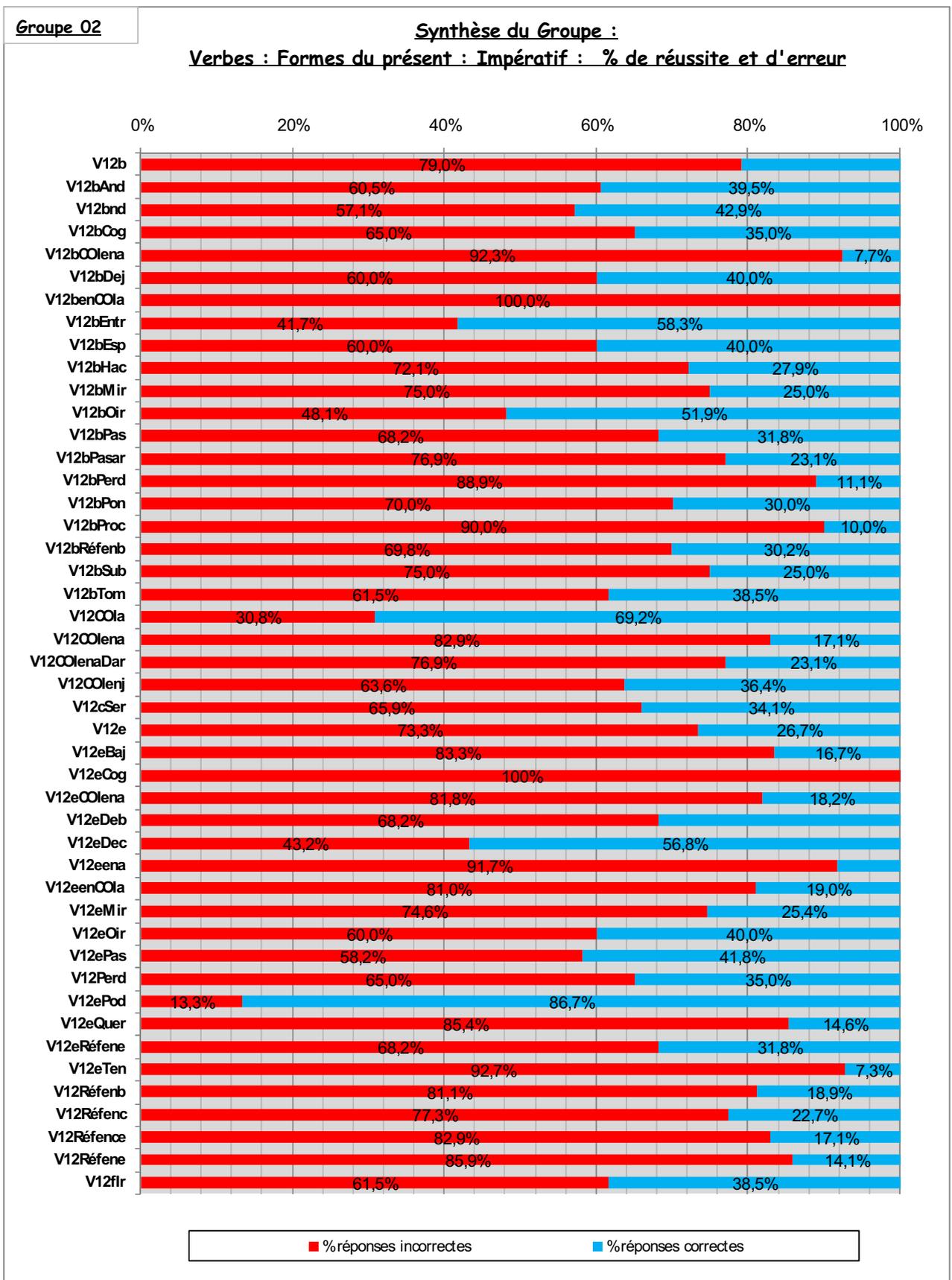
Synthèse du Groupe :
Verbes : Formes du présent : Indicatif : % de réussite et d'erreur



Synthèse du Groupe 3 :
Verbes : Formes du présent : Indicatif : % de réussite et d'erreur

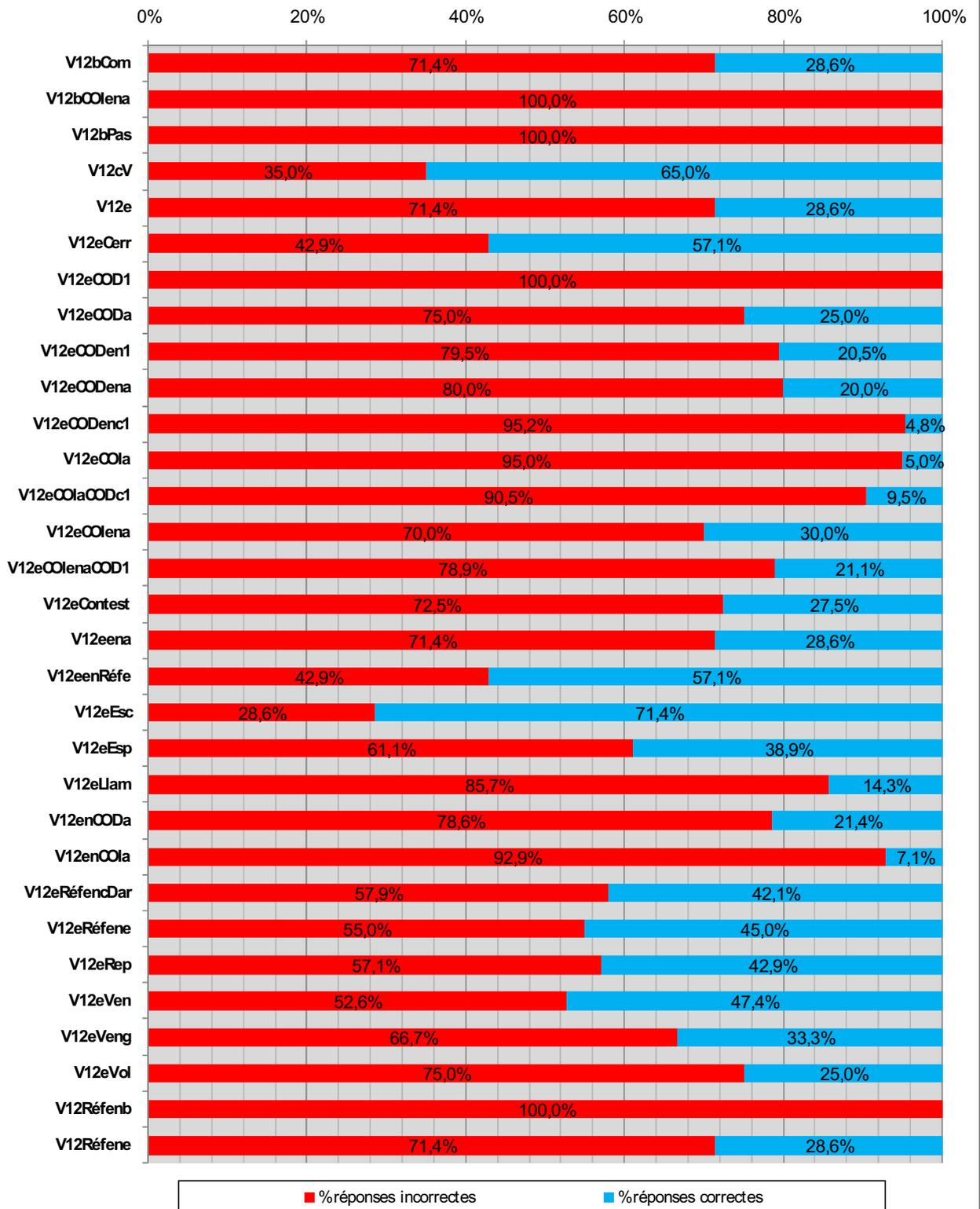


5.8.12 Verbes – Formes du présent – Impératif

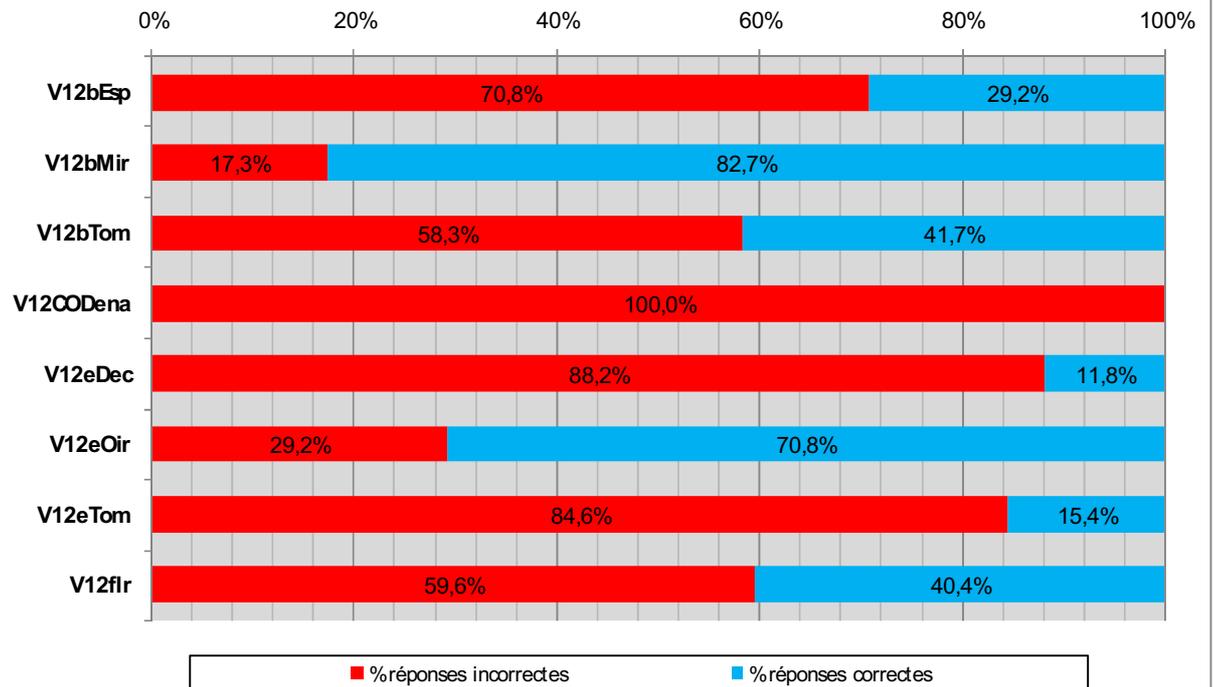


Groupe 02

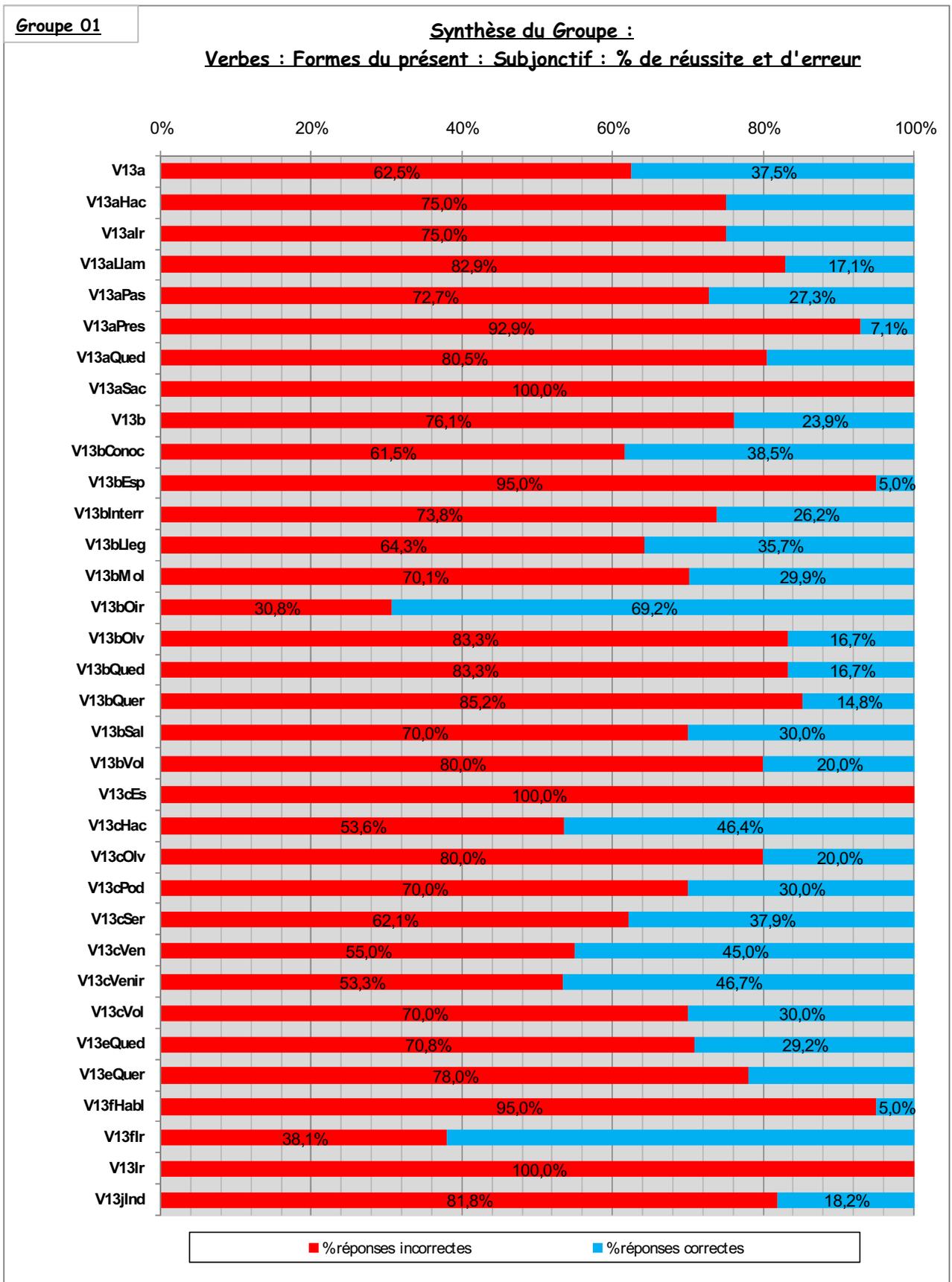
Synthèse du Groupe :
Verbes : Formes du présent : Impératif : % de réussite et d'erreur

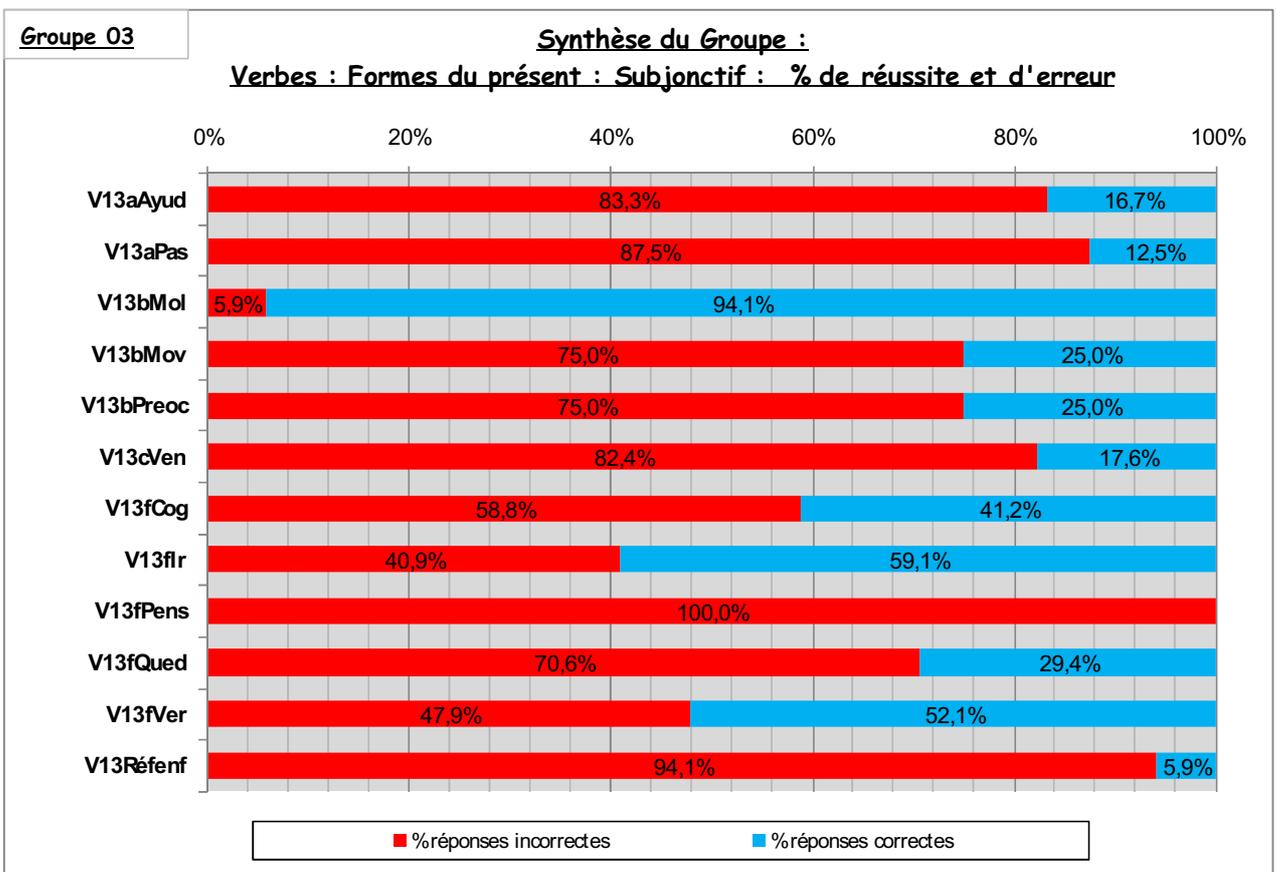
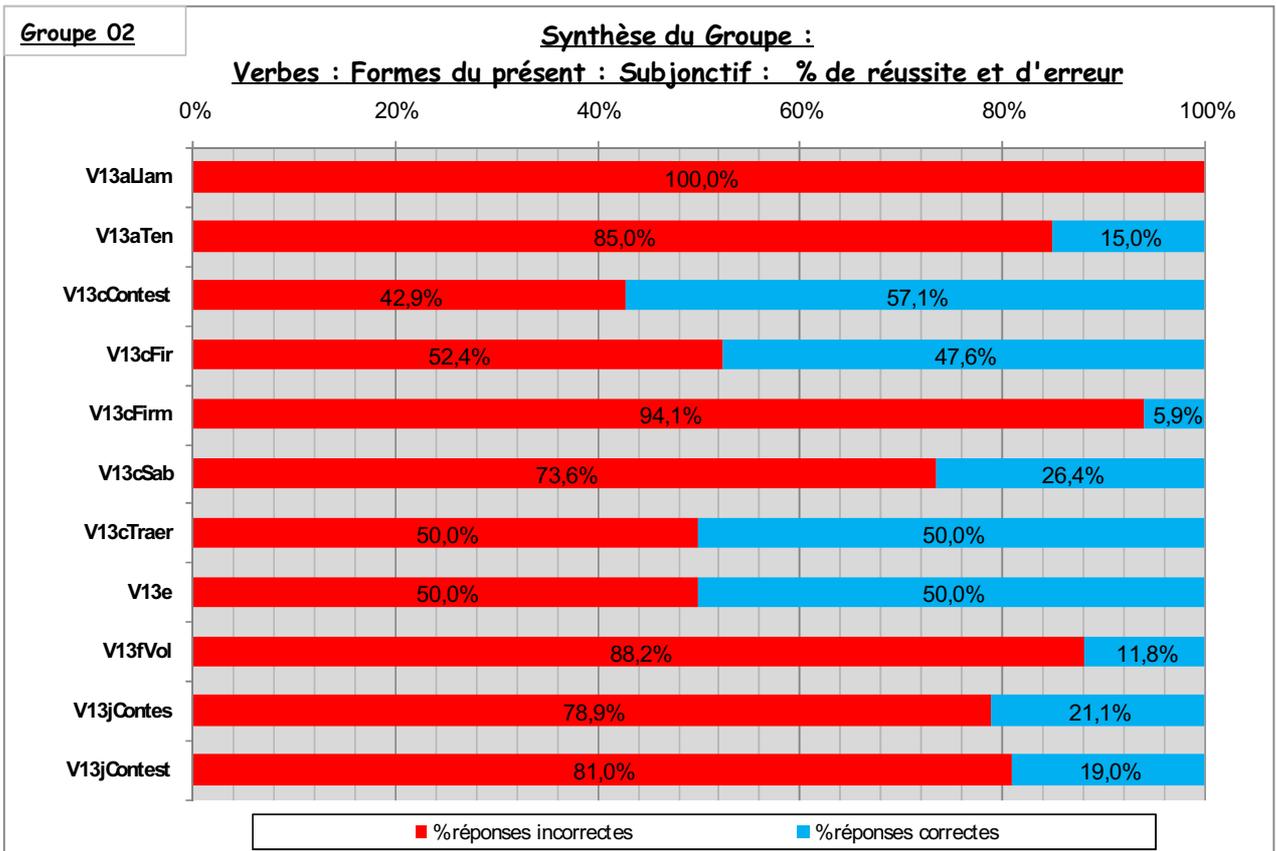


Synthèse du Groupe :
Verbes : Formes du présent : Impératif : % de réussite et d'erreur

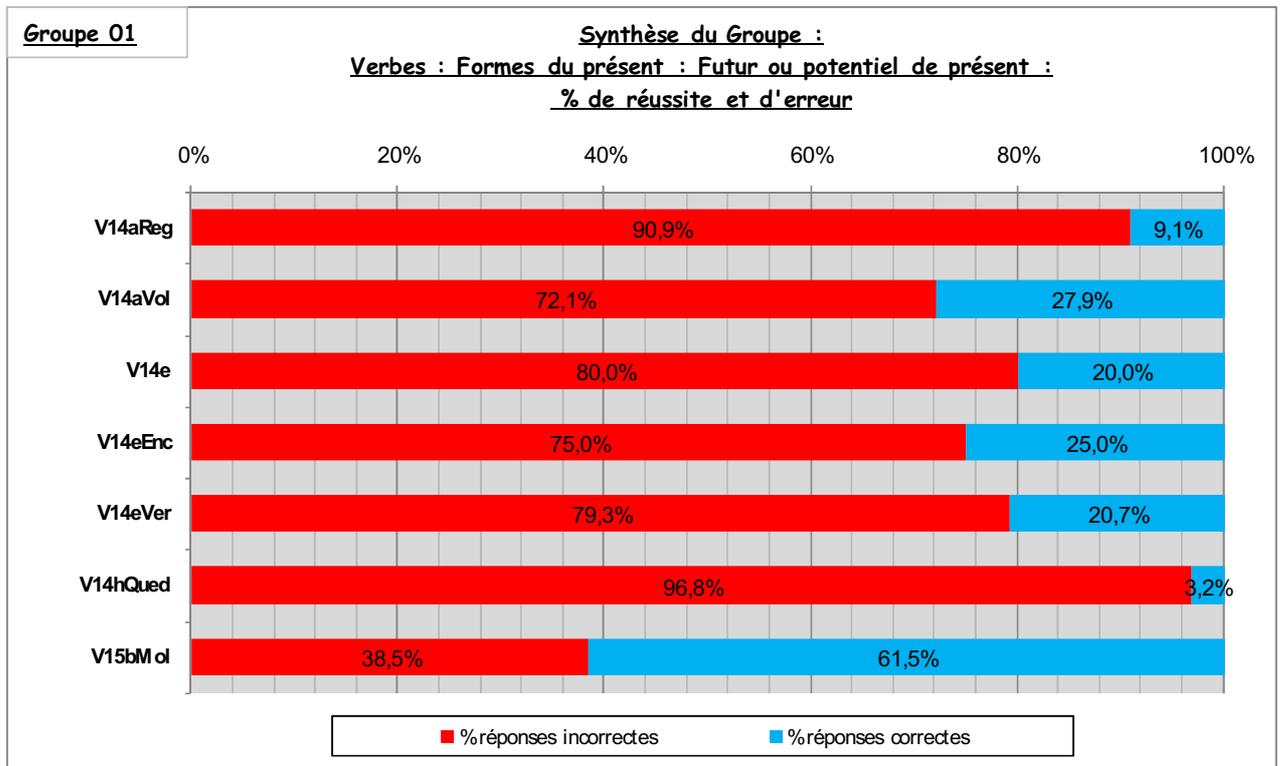


5.8.13 Verbes – Formes du présent – Subjonctif



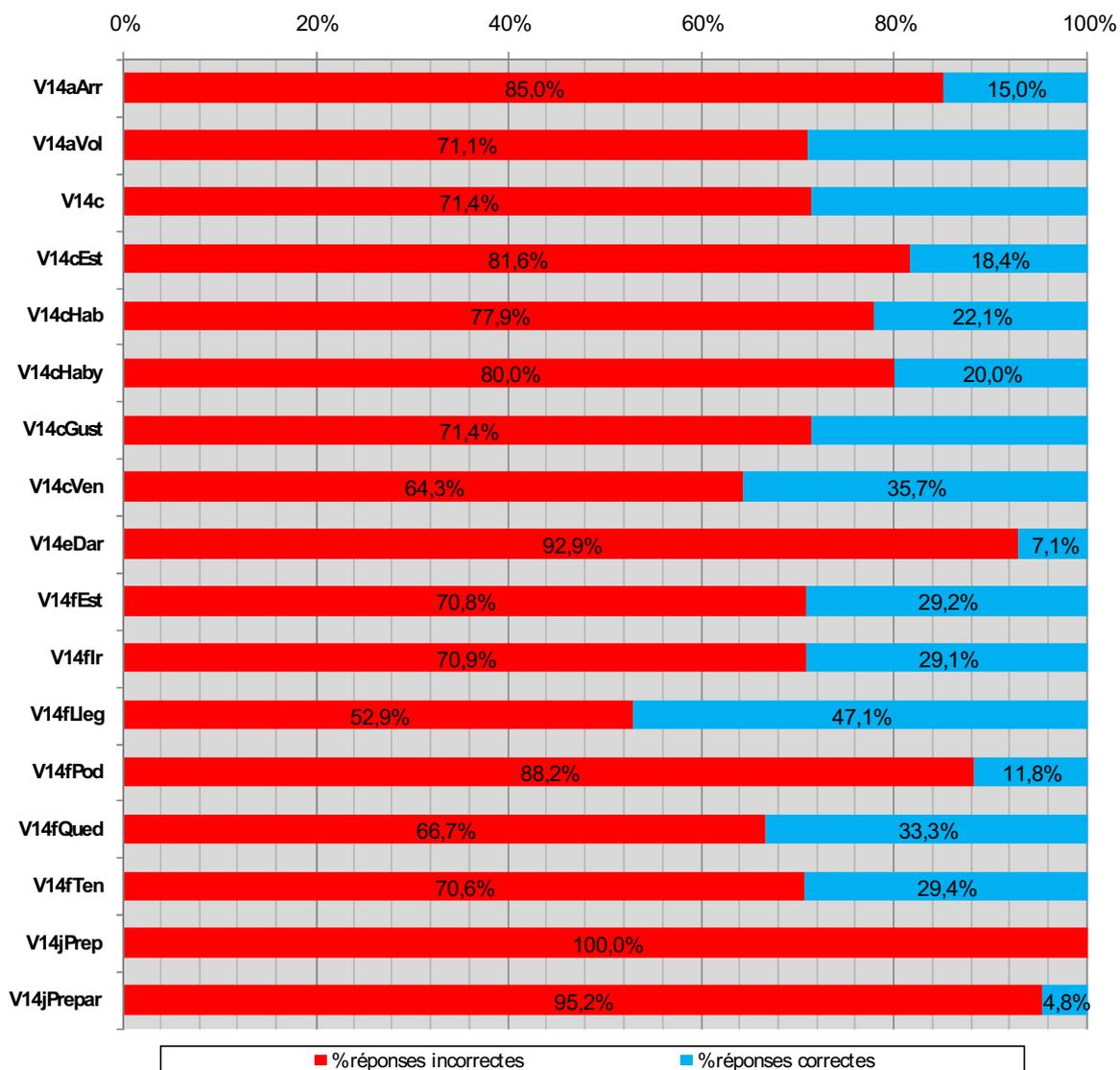


5.8.14 Verbes – Formes du présent – Futur ou Potentiel de présent



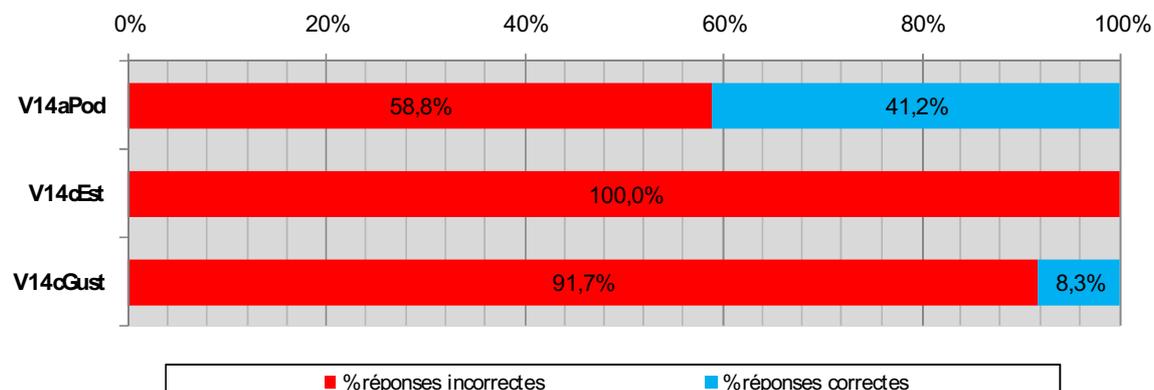
Groupe 02

Synthèse du Groupe :
Verbes : Formes du présent : Futur ou potentiel de présent :
% de réussite et d'erreur

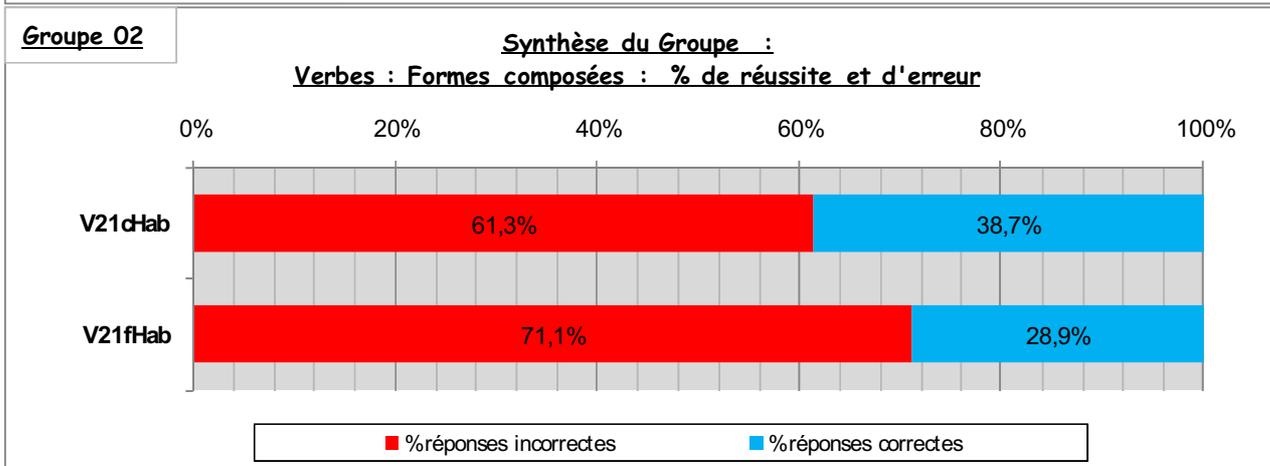
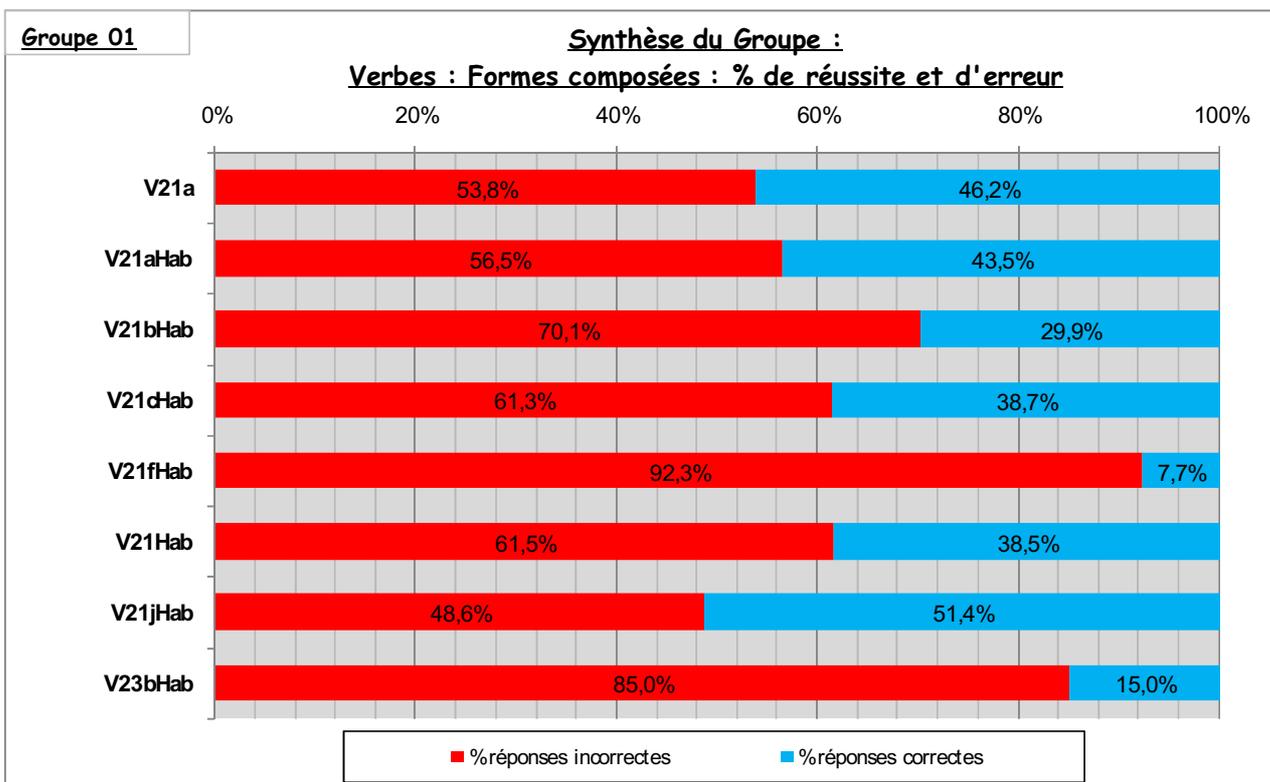


Groupe 03

Synthèse du Groupe :
Verbes : Formes du présent : Futur ou potentiel de présent :
% de réussite et d'erreur

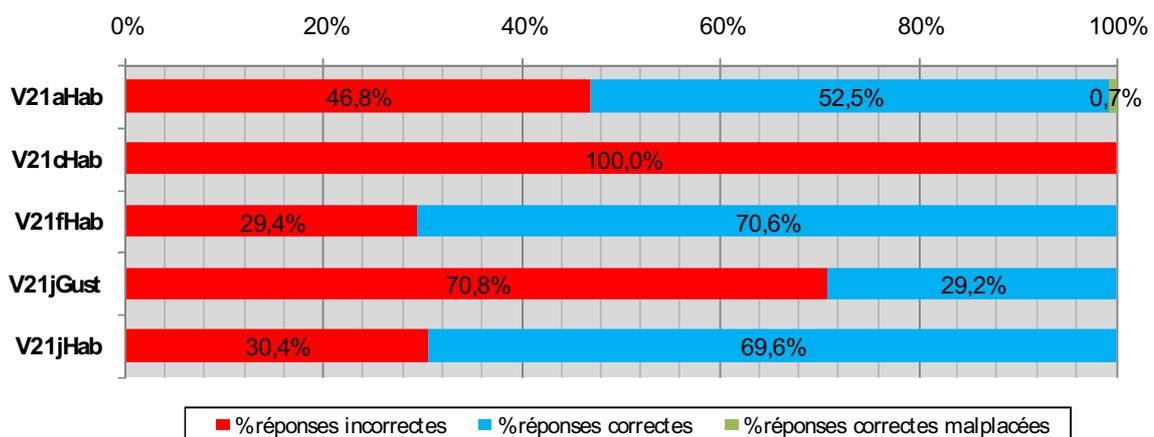


5.8.15 Verbes – Formes composées

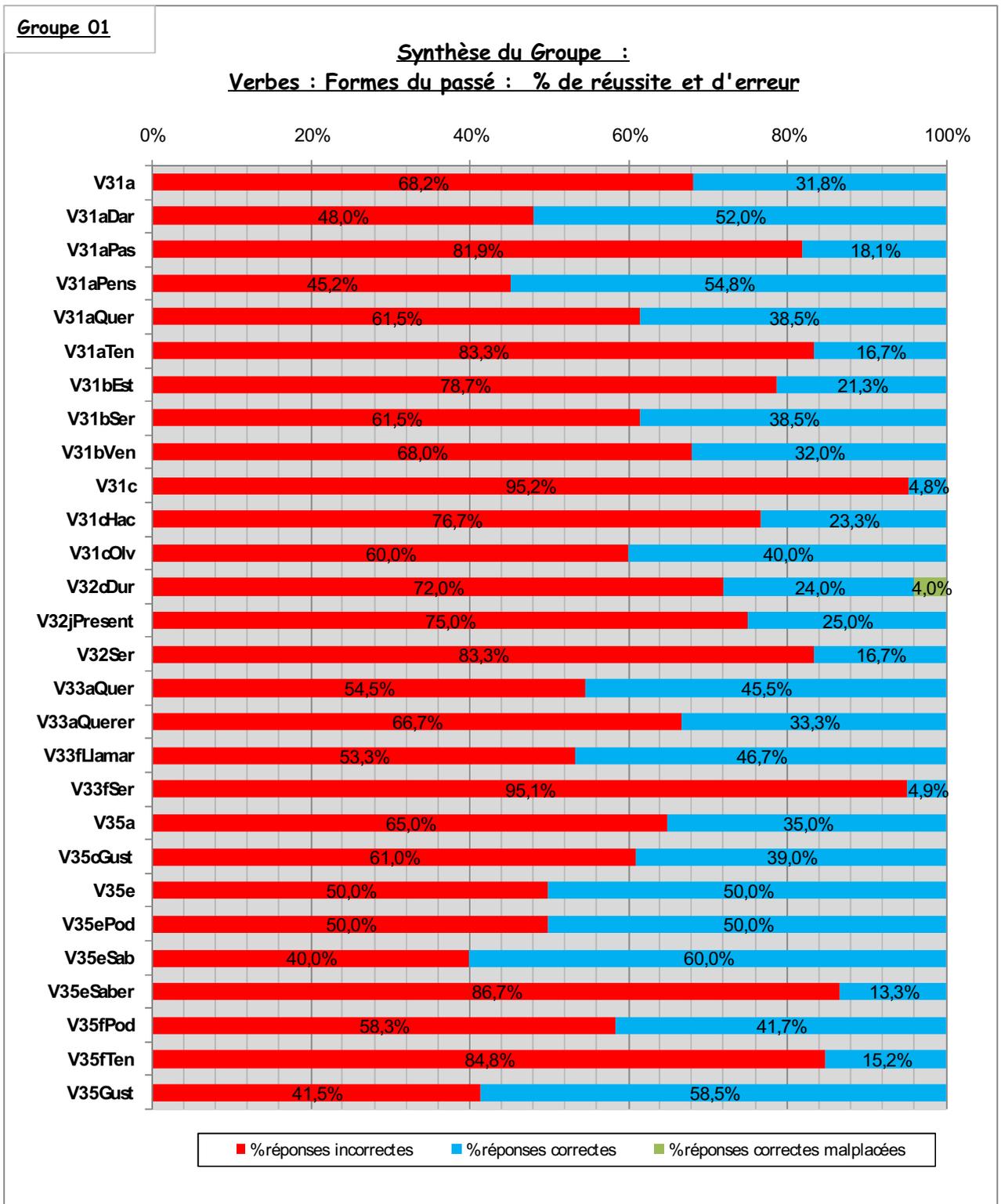


Groupe 03

Synthèse du Groupe 3 :
Verbes : Formes composées : % de réussite et d'erreur

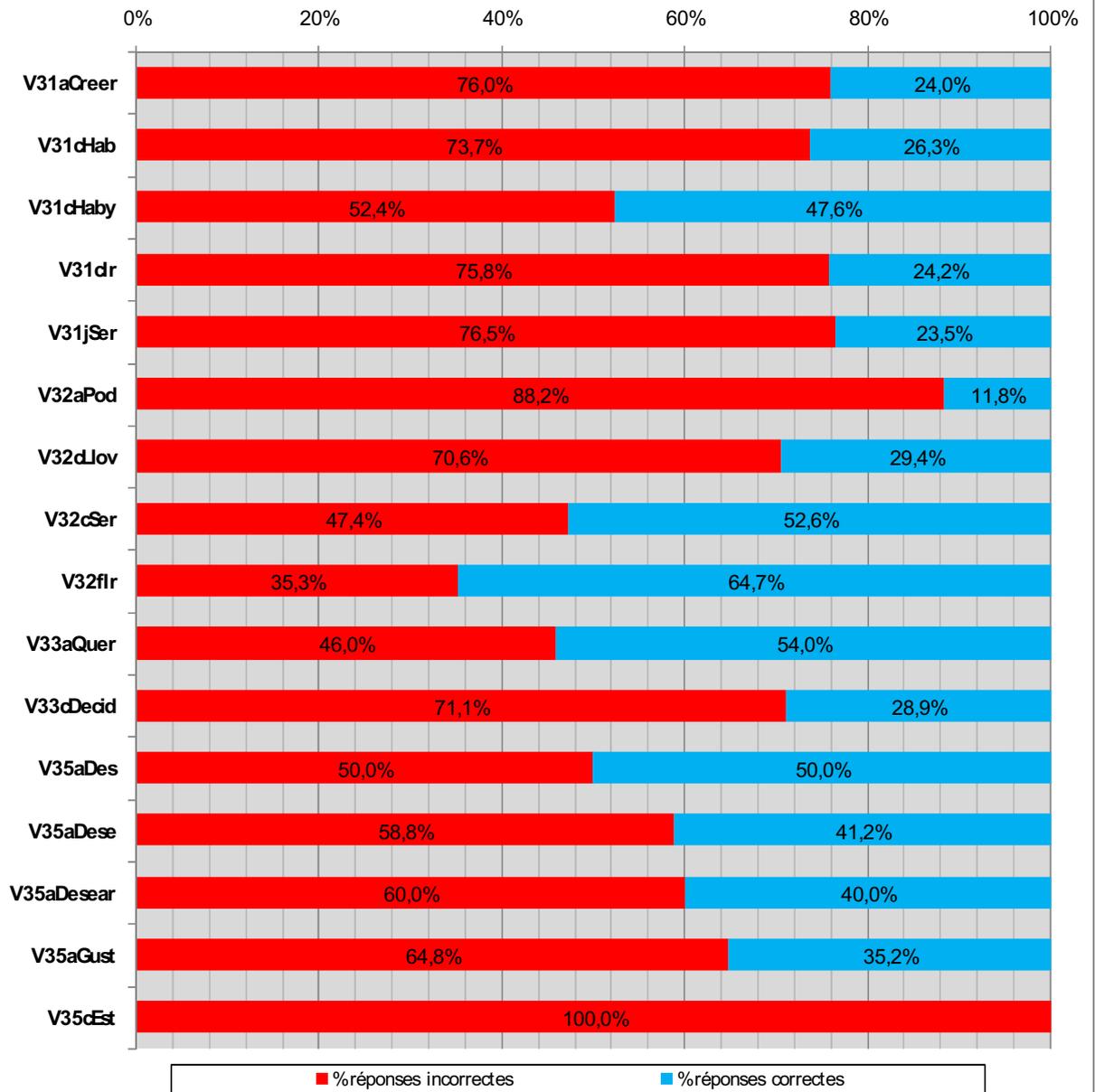


5.8.16 Verbes – Formes du passé



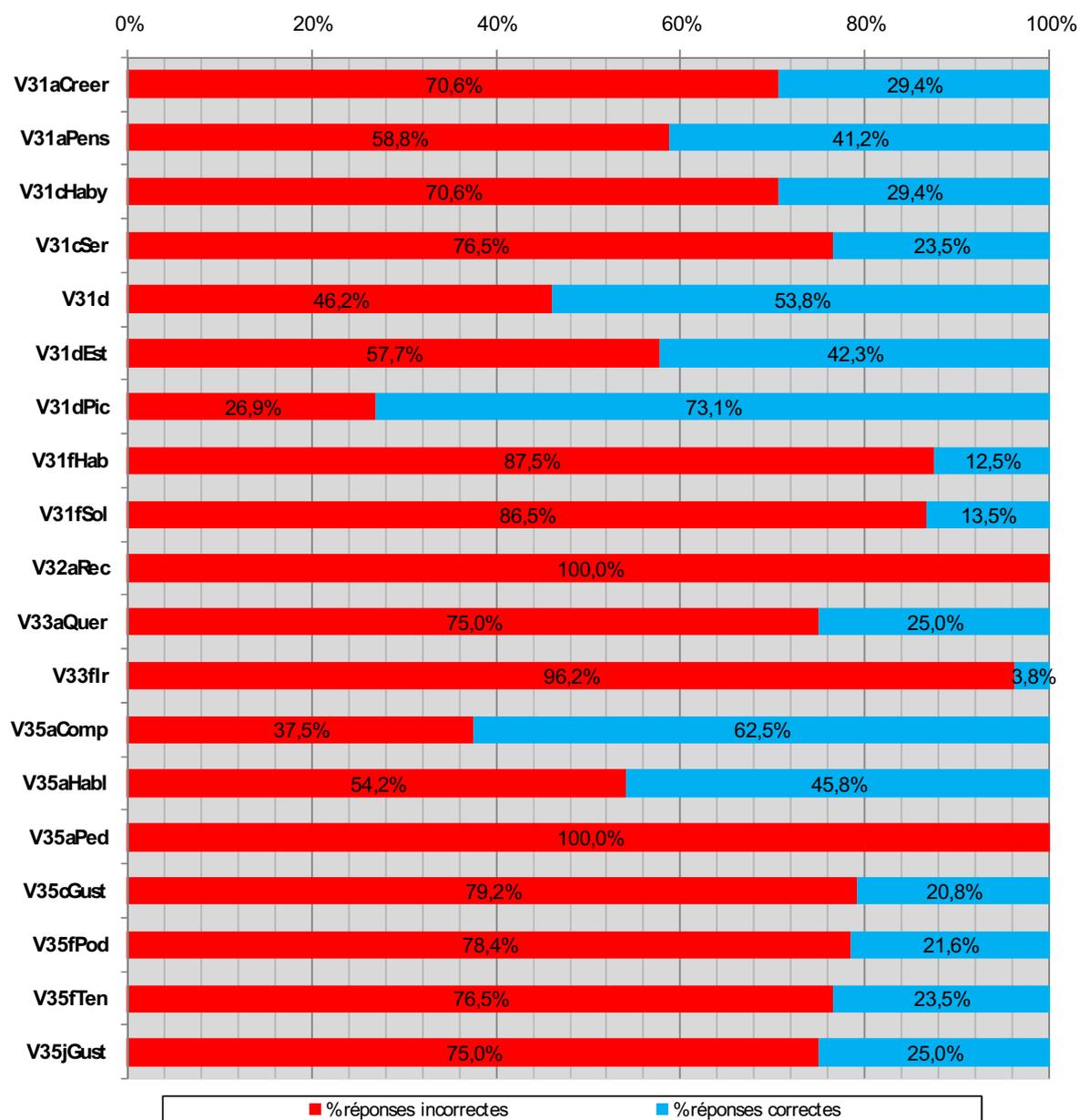
Groupe 02

Synthèse du Groupe :
Verbes : Formes du passé : % de réussite et d'erreur

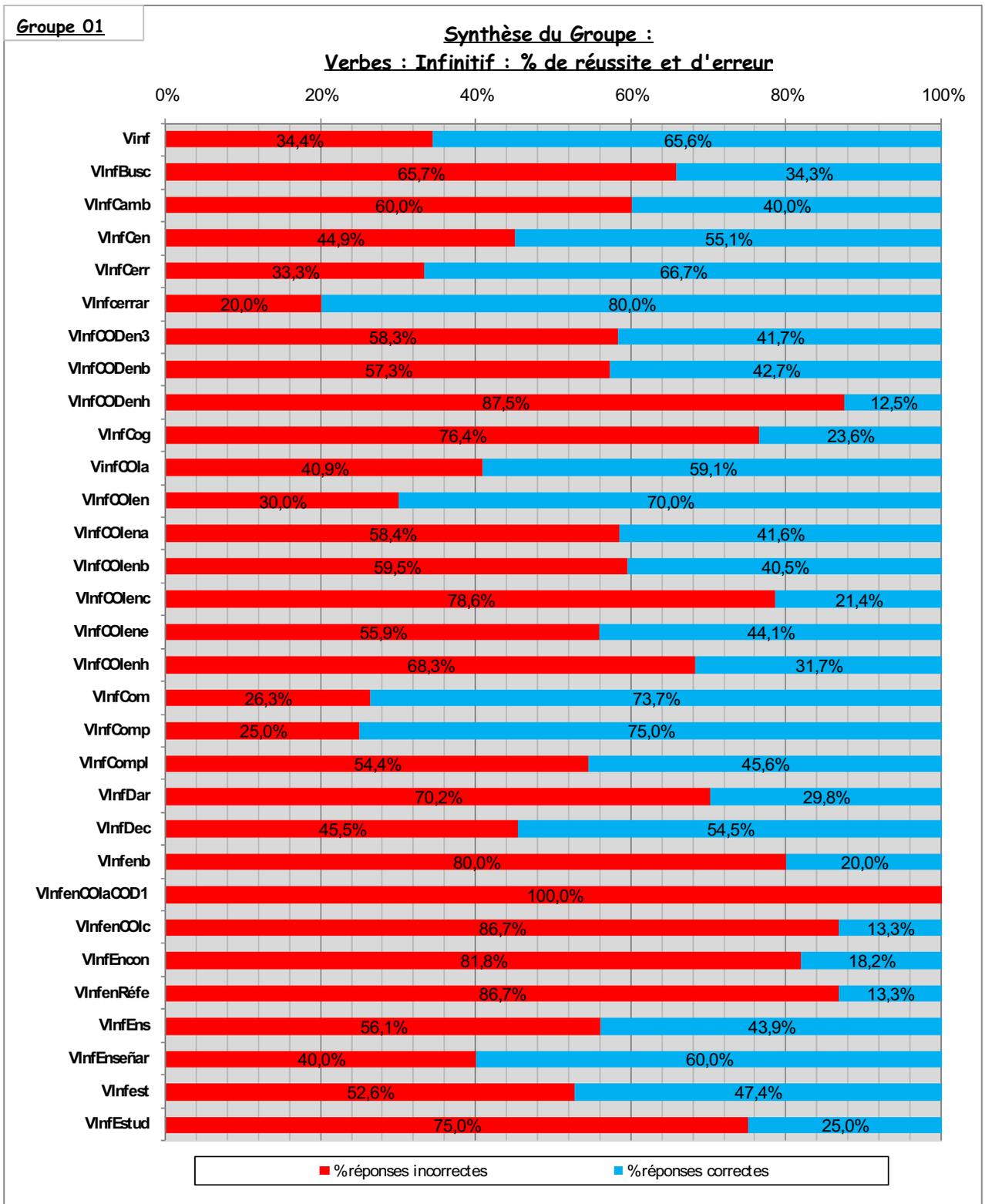


Groupe 03

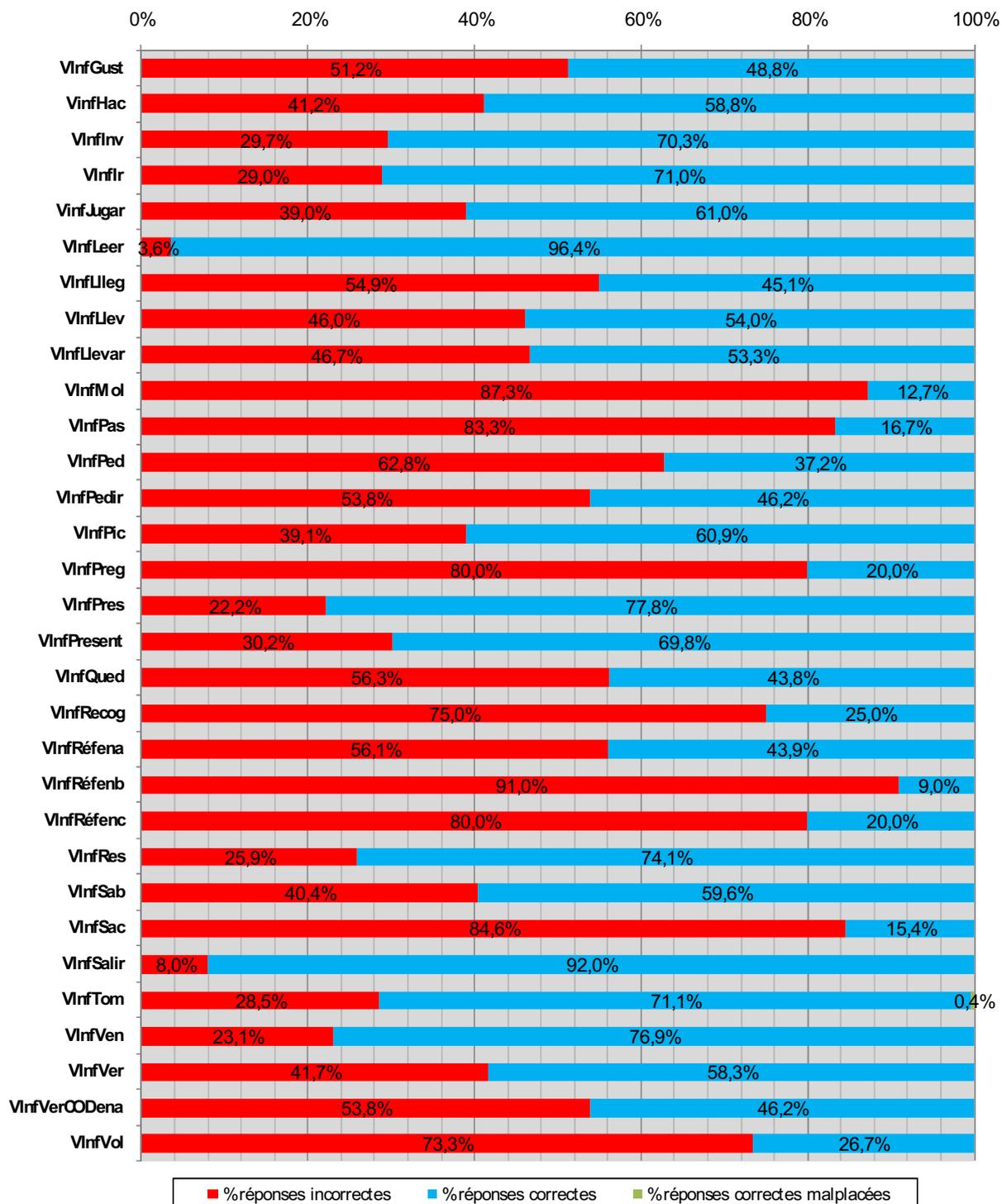
Synthèse du Groupe :
Verbes : Formes du passé : % de réussite et d'erreur



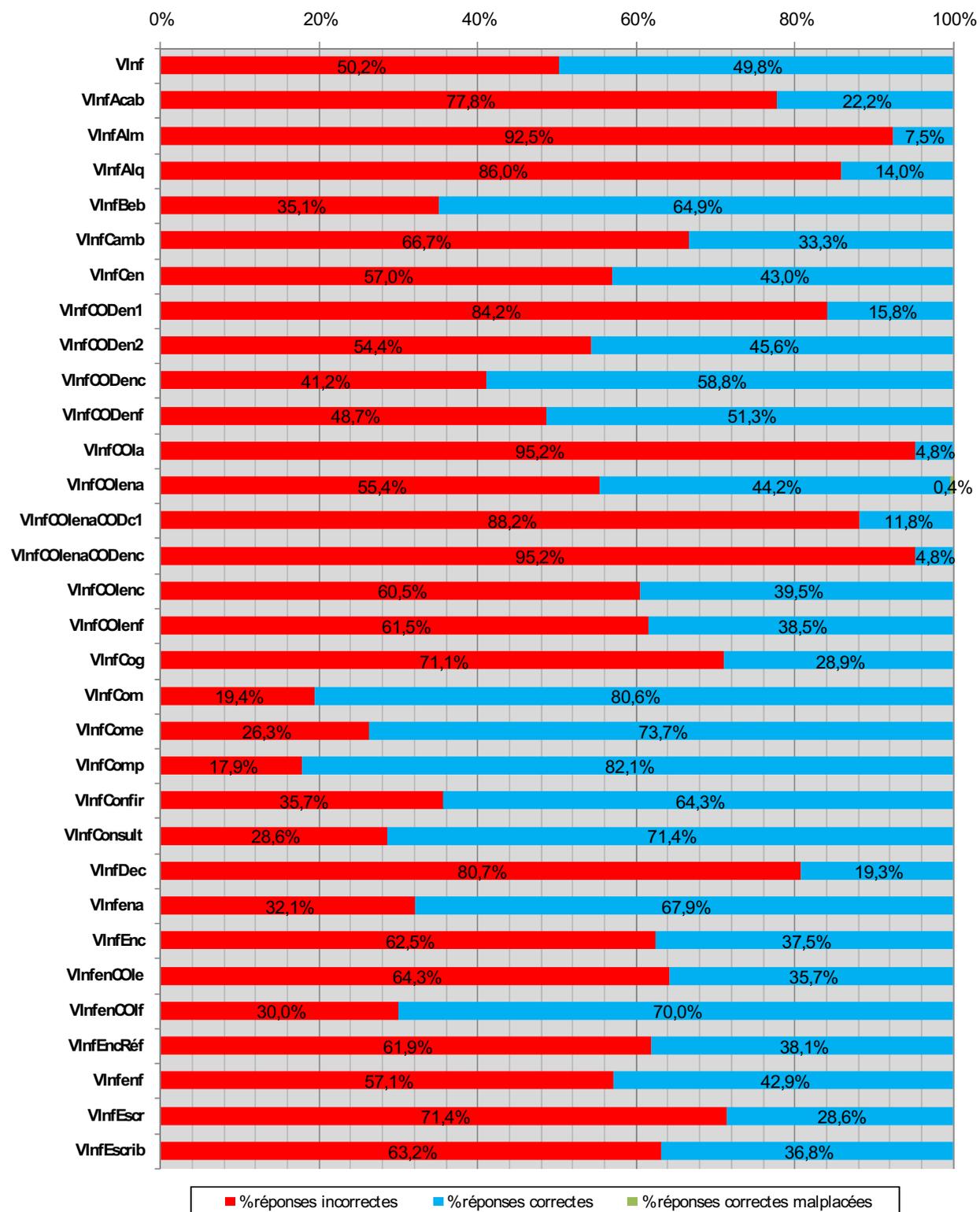
5.8.17 Verbes – Infinitif



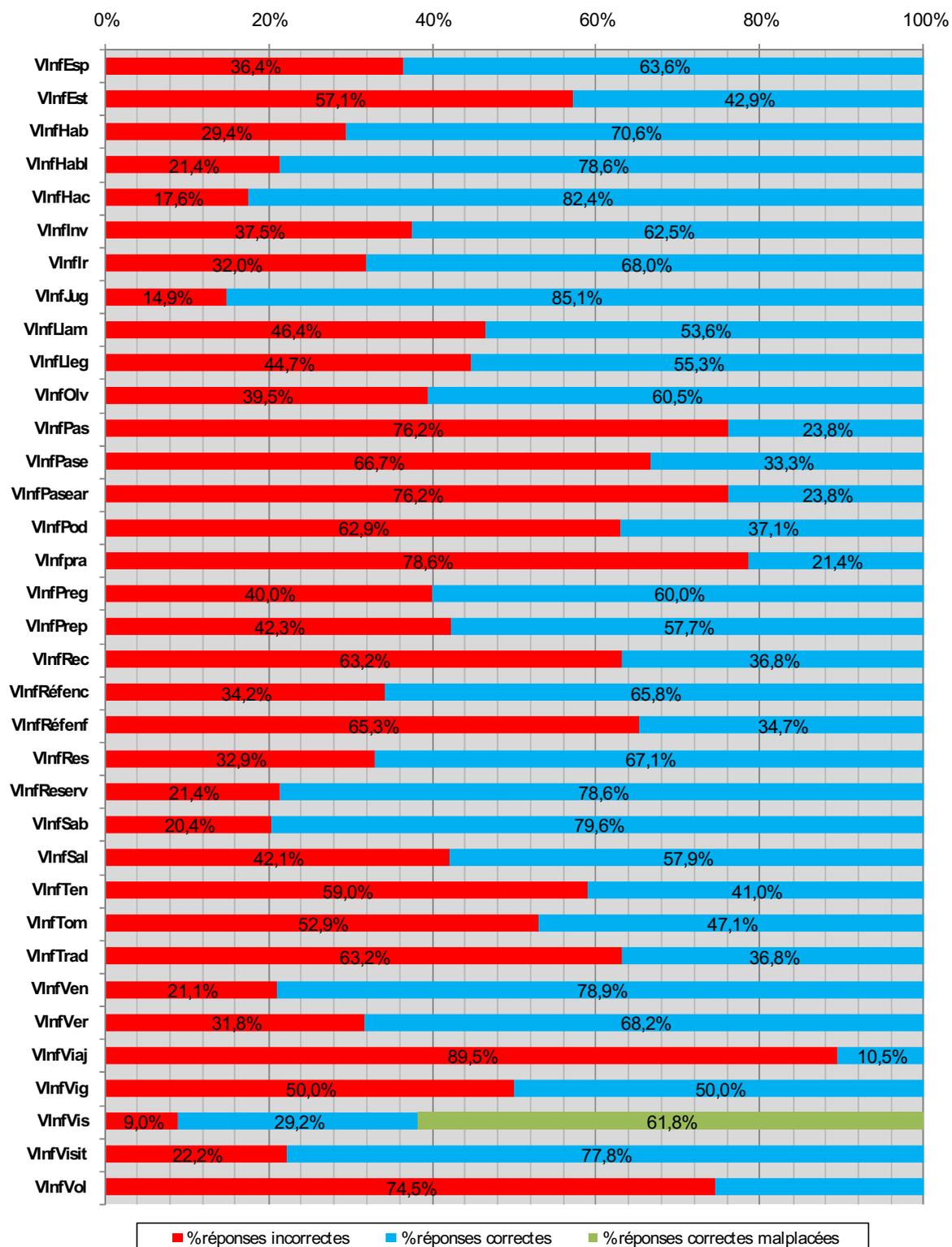
Synthèse du Groupe :
Verbes : Infinitif : % de réussite et d'erreur



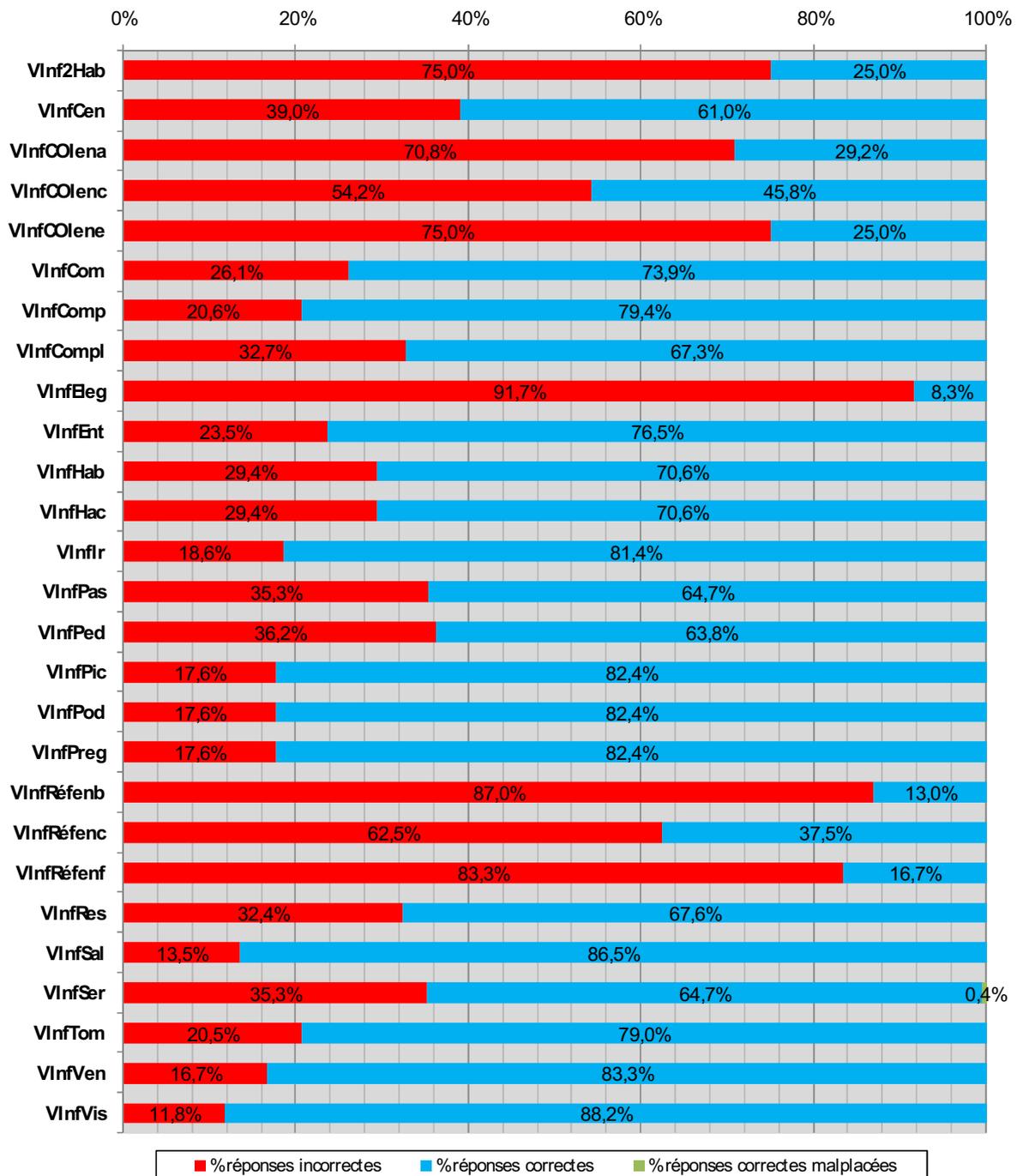
Synthèse du Groupe :
Verbes : Infinitif : % de réussite et d'erreur



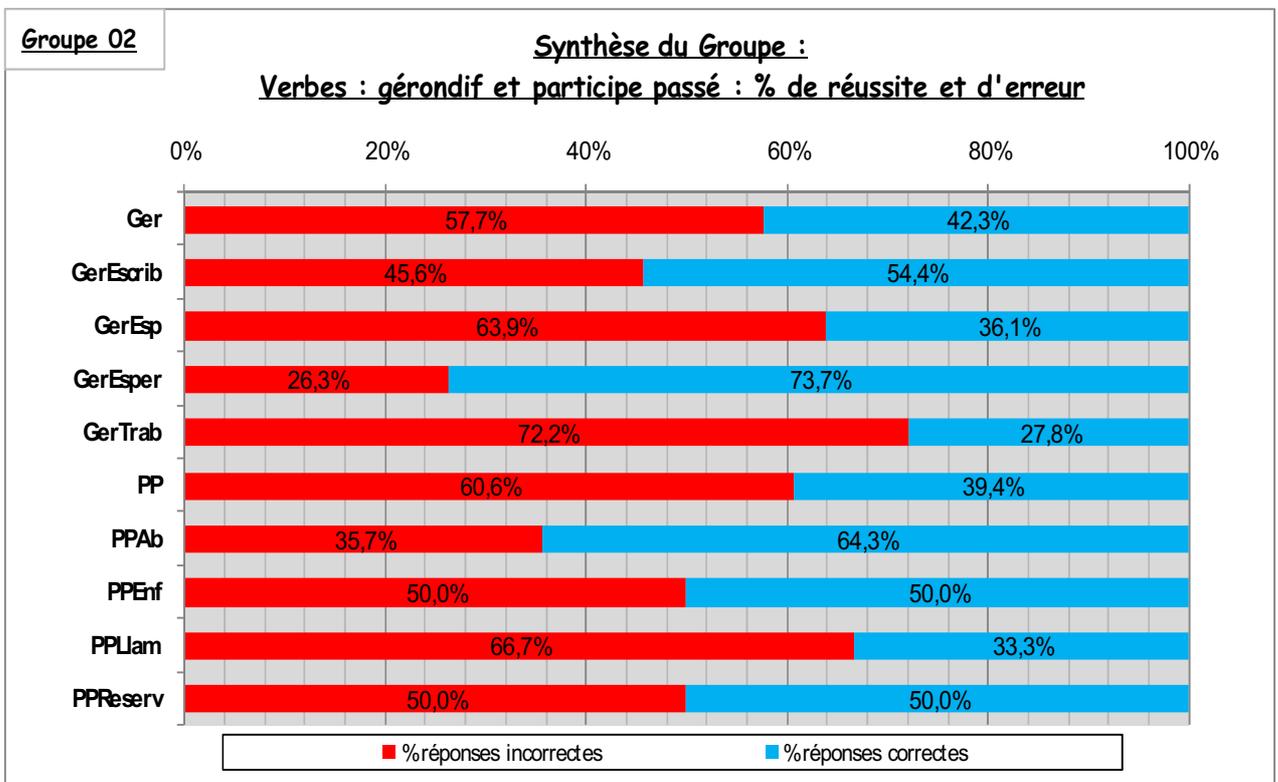
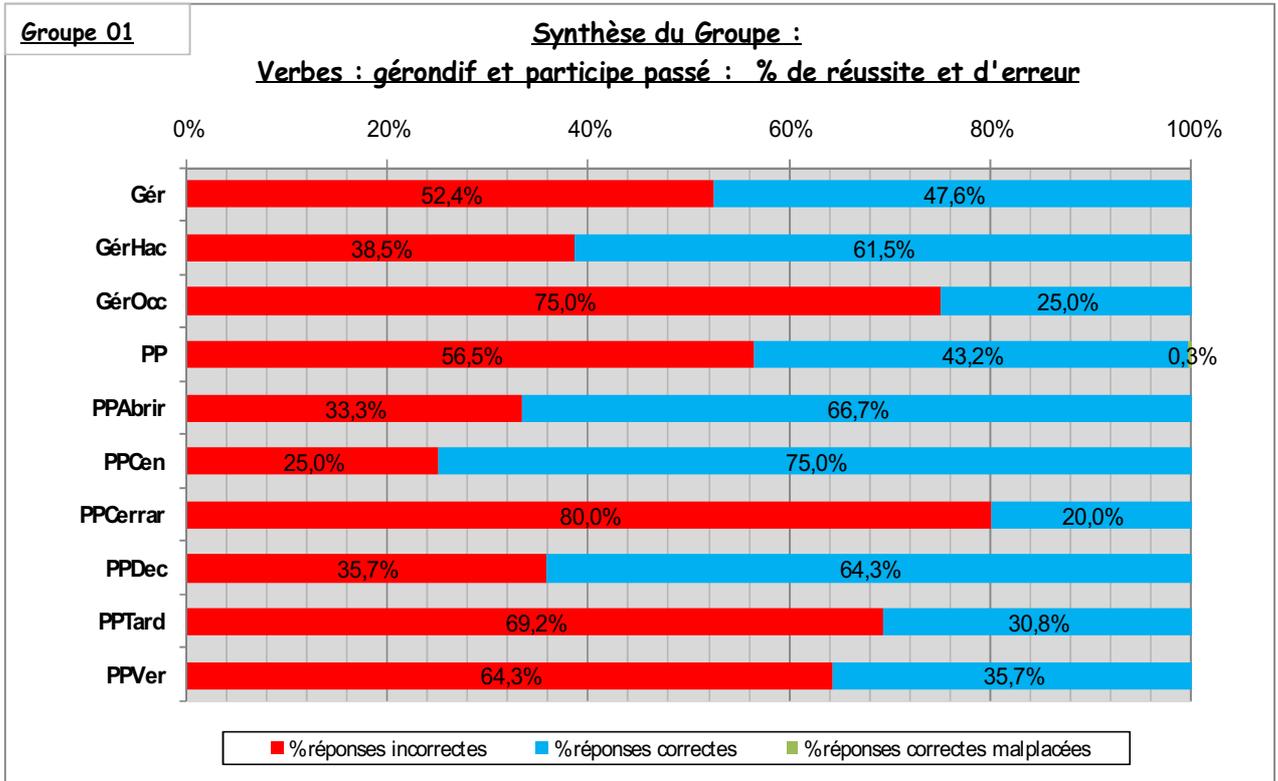
Synthèse du Groupe :
Verbes : Infinitif : % de réussite et d'erreur



Synthèse du Groupe :
Verbes : Infinitif : % de réussite et d'erreur



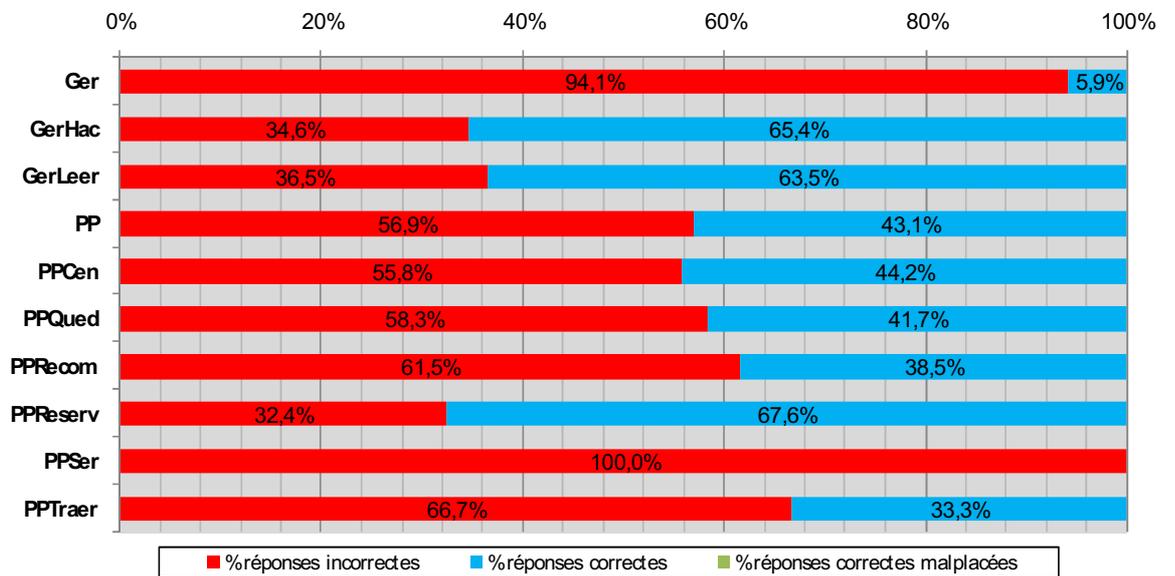
5.8.18 Verbes – Gérondif et Participe Passé



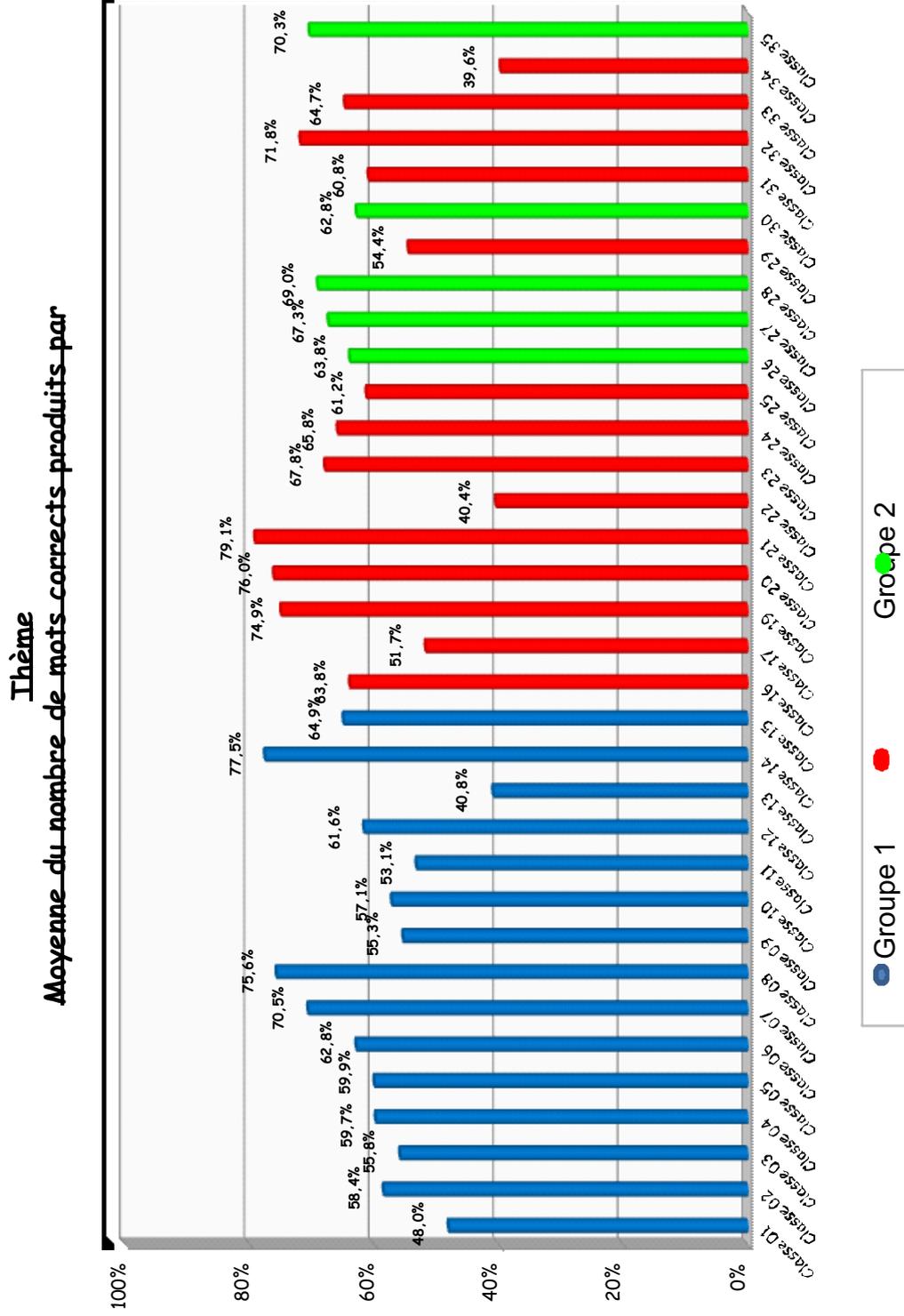
Groupe 03

Synthèse du Groupe :

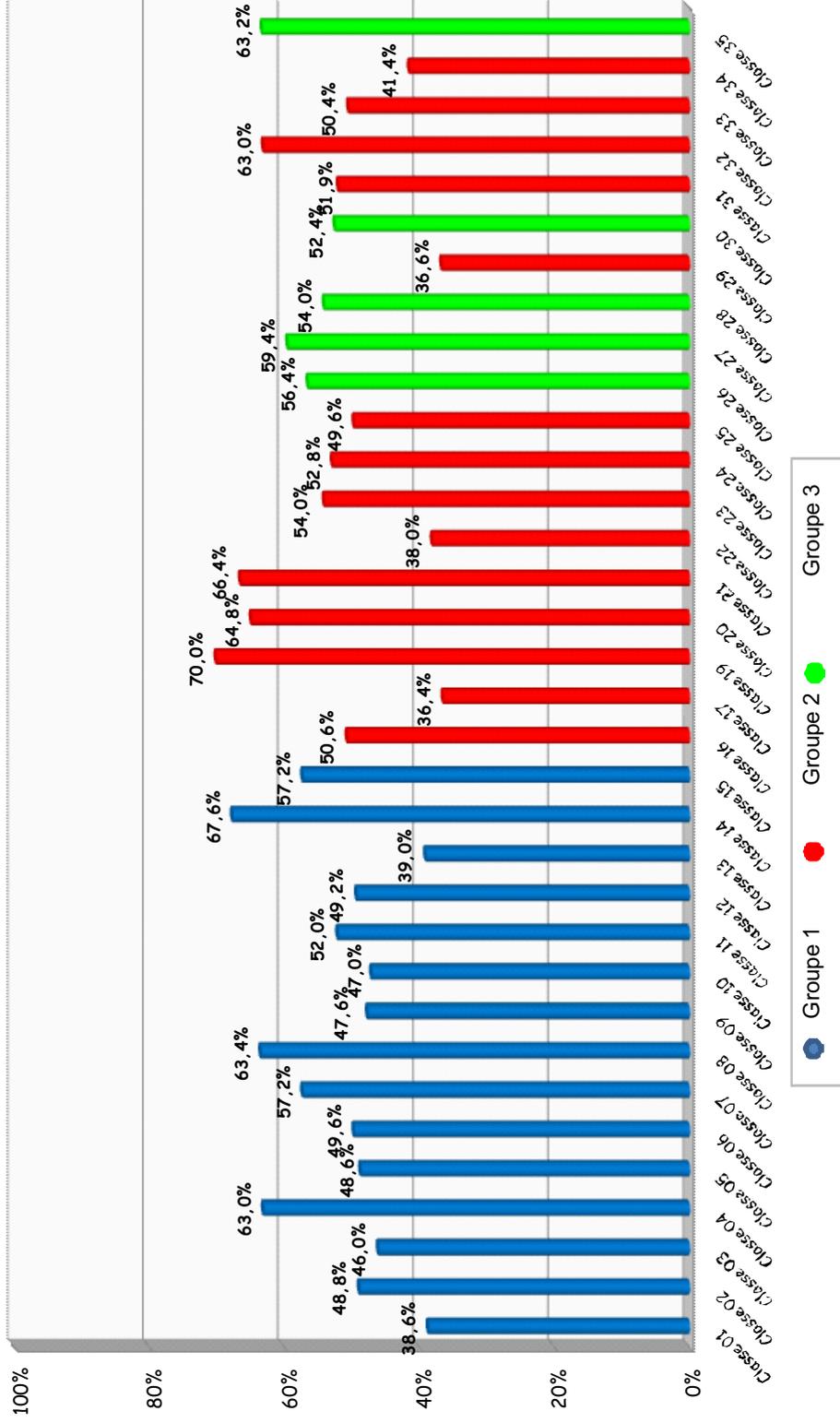
Verbes : gérondif et participe passé : % de réussite et d'erreur



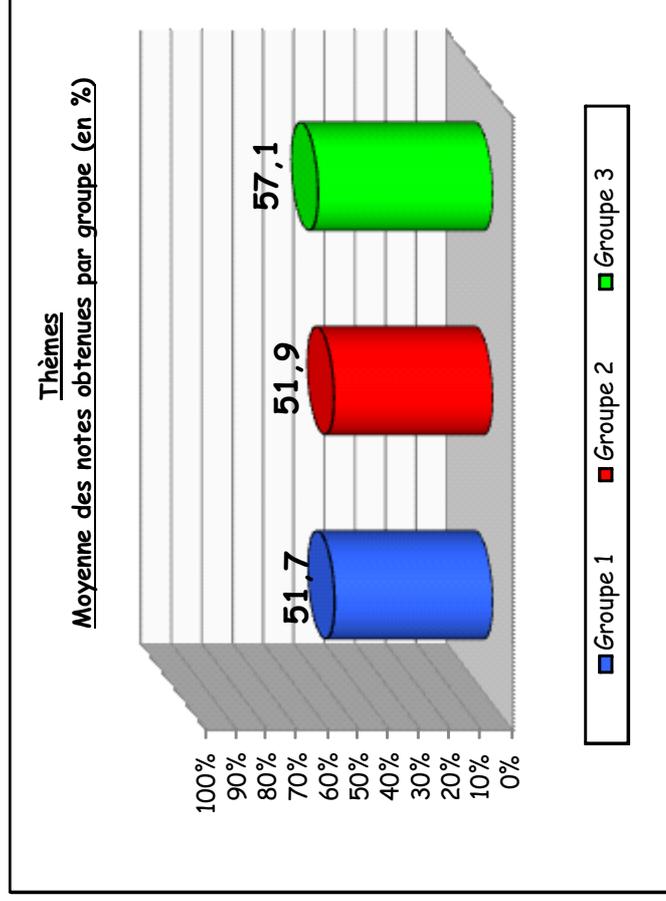
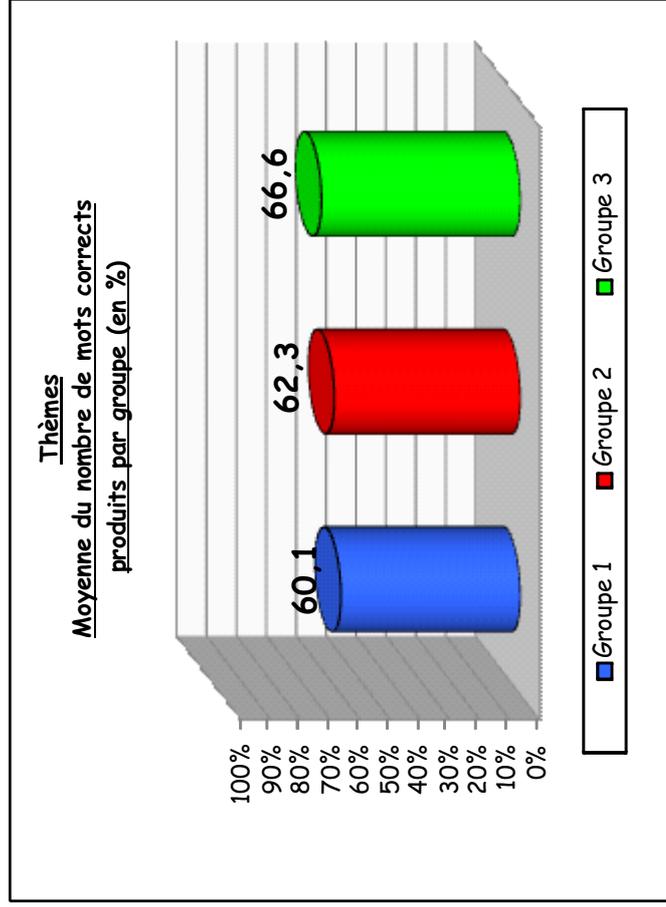
b. Moyenne du nombre de mots corrects et note par classe



Thèmes :
Moyenne des notes obtenues par classe (en %)



Moyenne du nombre de mots corrects et note par groupe



c. Conclusion

Cette partie des résultats mérite une recherche approfondie. Elle pourra être développée dans un autre travail.

Les catégories linguistiques ont été présentées par ordre alphabétique, bien que nous ayons essayé de donner quelque cohérence à leur regroupement. Cette recherche doit être affinée car elle pourrait donner lieu à une modélisation des difficultés que les apprenants rencontrent.

La première remarque est que le Gr. 2 a généralement plus de matière à produire que les deux autres groupes. Il y a une plus grande variété de la demande, l'exercice visant à vérifier l'apprentissage de tous les mots de base de la communication. Les autres groupes, avec une tendance plus marquée pour le 3^{ème}, sont davantage interrogés sur des « modalités » d'expression (importance des adverbes de manière), les bases étant considérées comme acquises par les concepteurs de l'exercice.

Les résultats statistiques ne montrent pas une grande différence entre les 3 groupes. Il est intéressant cependant de remarquer l'un des rares écarts remarquables est sur l'usage des COD et COI en proclise ou en enclise. Le Gr. 2 montre son manque de fréquentation de la discipline, car cette erreur ou cet apprentissage sont en partie associés à la connaissance prosodique de la LE.

Il est intéressant de remarquer qu'à l'instar de la LM, les formes impératives posent problème aux apprenants des 3 groupes.

Nous pouvons aussi souligner la présence importante pour les 3 groupes des formes verbales du présent, les formes du passé étant moins nombreuses. En cela aussi les 3 groupes sont comparables. On aurait pu penser qu'il y aurait plus de formes du passé pour les groupes confirmés.

Si l'on considère les moyennes du nombre de mots correctement produits par groupe et les moyennes des notes obtenues, nous pouvons souligner la cohérence de la logique des résultats. Le classement en termes de matière traitée et celui des notes obtenues suit la même courbe.

Le classement est : Gr. 3 : n° 1

Gr. 2 : n° 2

Gr. 1 : n° 3

Le Gr. 2 est équivalent au Gr. 1, obtenant un score légèrement plus élevé. Le Gr. 3 confirme la tendance constatée dans la formation universitaire. Une remarque qui va dans le même sens est la cohérence croissante des résultats des classes pour cet exercice.

Les écarts ne sont pas significatifs et là où des erreurs sont plus nombreuses, la tendance est ici moins nette que pour les exercices précédents : il peut y avoir parallélisme des résultats dans le sens de la correction ou de l'erreur ; mais il peut aussi y avoir des différences importantes qui relèvent sans doute de l'histoire de la situation didactique vécue et des circonstances linguistiques rencontrées.

6. EXPRESSION PERSONNELLE

6.1 Introduction

L'expression personnelle constitue la 5^{ème} partie de l'exercice. Elle permet à l'apprenant de produire un texte qu'il organise comme il le souhaite en faisant la synthèse de sujets sociaux traités en classe à l'oral.

Ce travail a été analysé pour les étudiants adultes de Formation Continue : les conclusions montraient que les apprenants primo commençants qui avaient bénéficié de LETRAS dans ce contexte présentaient, au fur et à mesure de leur progression dans leur apprentissage, moins de fossilisation des erreurs que des étudiants ayant suivi des formations traditionnelles.

Dans notre recherche, l'effort se porte sur les exercices tirés du DELE (texte de compréhension, texte à trous et, en partie, les QCM) ainsi que sur la production guidée par la langue française, c'est-à-dire le « thème ». Recommencer le travail en FI sur cette partie des devoirs ne nous a pas paru indispensable, le « thème » nous donnant des indications sur le taux d'erreurs respectives de chacun des groupes étudiés par rapport à la production de la langue.

Aussi avons-nous seulement procédé au comptage des mots corrects sans tenir compte des erreurs de code. Nous sommes partie du principe que cela nous donnerait toujours une indication sur la quantité de langue traitée par chaque groupe et que l'on pourrait caractériser quantitativement la production des primo commençants par rapport à celle de leurs camarades.

Ensuite, cela permettrait aussi, en tenant compte des notes attribuées par les correcteurs, de vérifier l'écart entre quantitatif et qualitatif. Savoir comment notent des enseignants en fonction du niveau de besoins des apprenants peut être une information importante au sein d'une institution. De même que définir le seuil de tolérance de chaque correcteur en fonction des groupes classe considérés pourrait être intéressant.

Les synthèses que nous présentons à la suite présentent visuellement cette évaluation des travaux d'étudiants.

Rappelons comment l'exercice se présente :

Les étudiants répondent à l'exercice en faisant une rédaction de 100 à 200 mots sur un des thèmes sociaux (société, économie, politique, vulgarisation scientifique, etc.) traités pendant le cours.

Nous présentons ci-après, par classe, à l'intérieur de chaque groupe :

- la moyenne du nombre de mots corrects produits par les étudiants
- la moyenne des notes obtenues.

Réf	Titre des exercices
1.	<i>Preséntese</i>
2.	<i>Contestar 4 preguntas sobre texto fármacos</i>
3.	<i>7 preguntas sobre delegación juegos olímpicos en Lausana</i>
4.	<i>Relato de la ruta de los cafés de Puerto Rico y de los rones de Cuba</i>
5.	20 lignes sur un sujet au choix traité en classe
6.	Choix entre 2 sujets: <i>La organización del Estado español</i> <i>Los nuevos productos alimenticios elaborados a base de pescado azul</i>
7	Choix entre 2 sujets: <i>La organización del Estado español</i> <i>La visión que tienen los Europeos de España</i>
8	2 questions: <i>La organización del Estado español</i> <i>Las 17 comunidades autónomas</i>
9	20 lignes sur texte "Coco"
10	<i>Los insectos llegan a la dieta mediterránea</i>
11	<i>Conteste las siguientes preguntas (3 questions)</i> <i>¿Qué se ha encontrado en Alava ?</i> <i>¿Por qué están bien conservados los cadáveres ?</i> <i>¿Por qué piensan los arqueólogos que la muerte se produjo en extrañas circunstancias ?</i>
12	<i>Haga el itinerario de un viaje para las vacaciones desde Lille a España</i>
13	<i>Conteste las preguntas siguientes (5 questions sur 2 testes différents)</i> <i>Sitúe la localidad de Laguardia donde se encontraron restos humanos del año 3000 antes de Cristo.</i> <i>¿Qué elementos permiten pensar que la muerte se produjo en extrañas circunstancias ?</i> <i>¿Qué es lo que confiere a este yacimiento un carácter único en España ?</i> <i>Diga cómo se elabora el ron y qué tipo de rones se pueden encontrar en la isla de Puerto Rico</i> <i>¿Qué particularidades tiene la industria cafetelera de la isla ?</i>
14	<i>Redacte unas veinte líneas a propósito de un tema que le haya interesado en clase</i>
15	<i>Conteste las preguntas siguientes (4 questions)</i> <i>¿Qué pasa con los fármacos caducados en España ?</i> <i>¿Qué particularidades tiene la planta de fármacos reciclados en Galicia ?</i> <i>¿Qué piensa Ud de esta iniciativa ?</i> <i>¿Pasa lo mismo en Francia ?</i>
16	3 questions : <i>Entre los tres temas siguientes elija uno y trátelo</i> <i>Describa con precisión el itinerario que sigue Vd. Para venir de su casa a la universidad</i> <i>Construya un itinerario de vacaciones por España</i> <i>Describanos su casa</i>
17	<i>Un itinerario de viaje de vacaciones por España</i>

6.2 Tableaux du nombre de mots corrects produits par les étudiants exprimés en %

a. Résultats

Groupe 1

La production du nombre de mots attendue pour chacun des exercices qu'ont traités les étudiants de ce groupe était de 200 mots.

Groupe	Réf Classe	Référence et titre de l'exercice	moyenne du nombre de mots corrects	en %	moyenne des notes obtenues	en %
1	1	8 : 2 questions : la organizacion del estado / las 17 comunidades autonomas	101	50,5%	12	60,0%
1	2	7 : choix 2 sujets : la organizacion del estado / la vision que tienen los europeos de espana	141	70,5%	13	65,0%
1	3	7 : choix 2 sujets : la organizacion del estado / la vision que tienen los europeos de espana	162	81,0%	15	75,0%
1	4	6 : choix 2 sujets : la organizacion del esado espanol / los nuevos productos alimentacios	128	64,0%	15	75,0%
1	5	10 : los insectos llegan a la dieta mediterranea	105	52,5%	10	50,0%
1	6	5 : 20 lignes sur un sujet au choix traité en classe	128	64,0%	13	65,0%
1	7	5 : 20 lignes sur un sujet au choix traité en classe	141	70,5%	8	40,0%
1	8	5 : 20 lignes sur un sujet au choix traité en classe	127	63,5%	12	60,0%
1	9	7 : choix 2 sujets : la organizacion del estado / la vision que tienen los europeos de espana	110	55,0%	8	40,0%
1	10	7 : choix 2 sujets : la organizacion del estado / la vision que tienen los europeos de espana	137	68,5%	13	65,0%
1	11	5 : 20 lignes sur un sujet au choix traité en classe	120	60,0%	12	60,0%
1	12	9 : 20 lignes sur texte 'Coco'	145	72,5%	12	60,0%
1	13	5 : 20 lignes sur un sujet au choix traité en classe	142	71,0%	12	60,0%
1	14	5 : 20 lignes sur un sujet au choix traité en classe	131	65,5%	13	65,0%
1	15	5 : 20 lignes sur un sujet au choix traité en classe	120	60,0%	12	60,0%
moyenne du groupe			129	64,6%	12	60,0%

Groupe 2

La production du nombre de mots attendue pour chacun des exercices qu'ont traité les étudiants de ce groupe était de 150 mots, sauf pour la classe 20 où elle était de 200 mots.

Groupe	Réf Classe	Référence et titre de l'exercice	moyenne du nombre de mots corrects	en %	moyenne des notes obtenues	en %
2	16	1 : Presentese	46	30,7%	11	55,0%
2	19	1 : Presentese	72	48,0%	11	55,0%
2	20	3 : 7 preguntas sobre delegacion juegos olimpicos en Lausana	196	98,0%	14	70,0%
2	21	1 : Presentese	80	53,3%	13	65,0%
2	22	11 : conteste las siguientes preguntas : 3 questions	34	22,7%	7	35,0%
2	24	3 : 7 preguntas sobre delegacion juegos olimpicos en Lausana	86	57,3%	10	50,0%
2	25	12 : haga el itinerario de un viaje para las vacaciones lille a espana	75	50,0%	10	50,0%
2	29	1 : Presentese	21	14,0%	6	30,0%
2	31	16 : 3 questions	125	83,3%	13	65,0%
2	32	17 : un itinerario de viaje de vacaciones en espana	13	8,7%	4	20,0%
2	34	4 : Relato de los cafe de puerto rico y de los rones de cuba	19	12,7%	4	20,0%
moyenne du groupe			70	46,5%	9	46,8%

Groupe 3

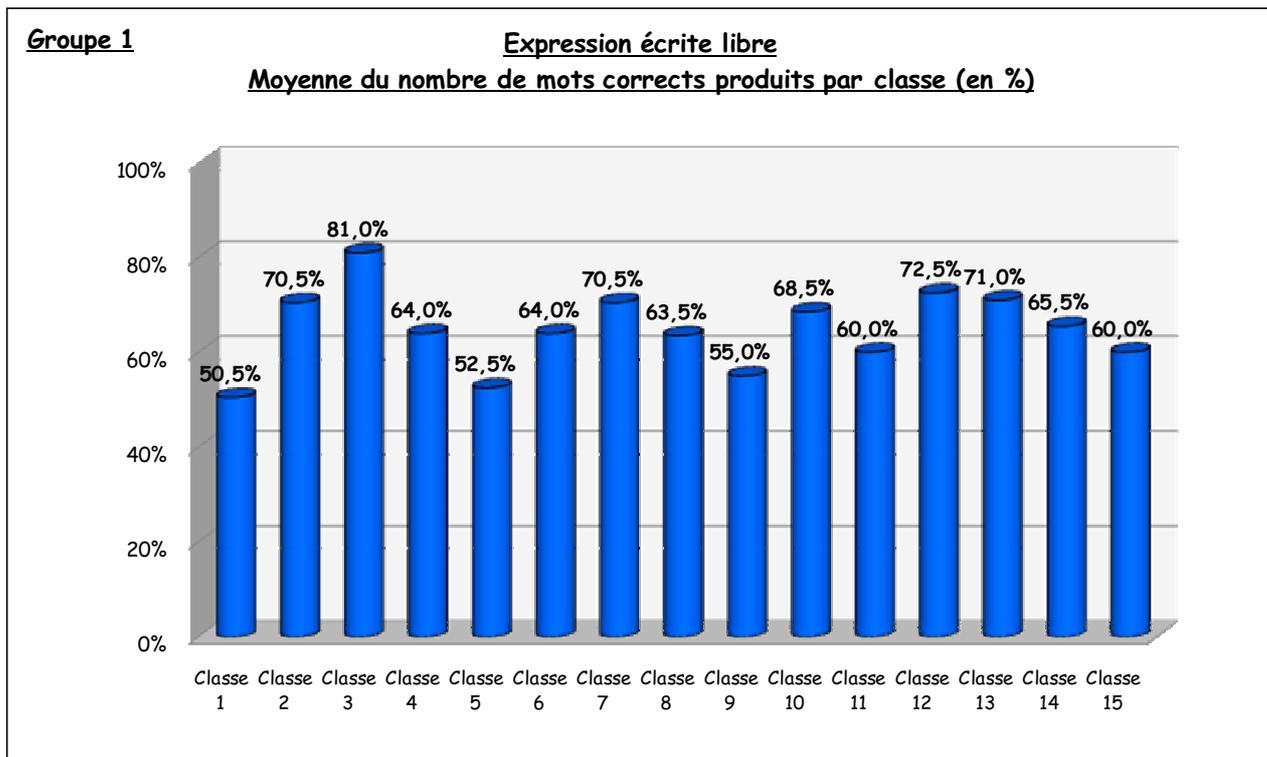
La production de mots attendue pour chacun des exercices qu'ont traités les étudiants de ce groupe était de 150 mots.

Groupe	Réf Classe	Référence et titre de l'exercice	moyenne du nombre de mots corrects	en %	moyenne des notes obtenues	en %
3	26	5 : 20 lignes sur un sujet au choix traité en classe	82	54,7%	9	45,0%
3	27	5 : 20 lignes sur un sujet au choix traité en classe	98	65,3%	11	55,0%
3	28	13 : Conteste a las preguntas siguientes (5 questions)	39	26,0%	4	20,0%
3	30	14 : Redacte unas veinte lineas a proposito de un tema que la haya interesado en clase	96	64,0%	11	55,0%
3	35	15 : Conteste a las preguntas siguientes (4 questions)	92	61,3%	10	50,0%
moyenne du groupe			81	54,3%	9	45,0%

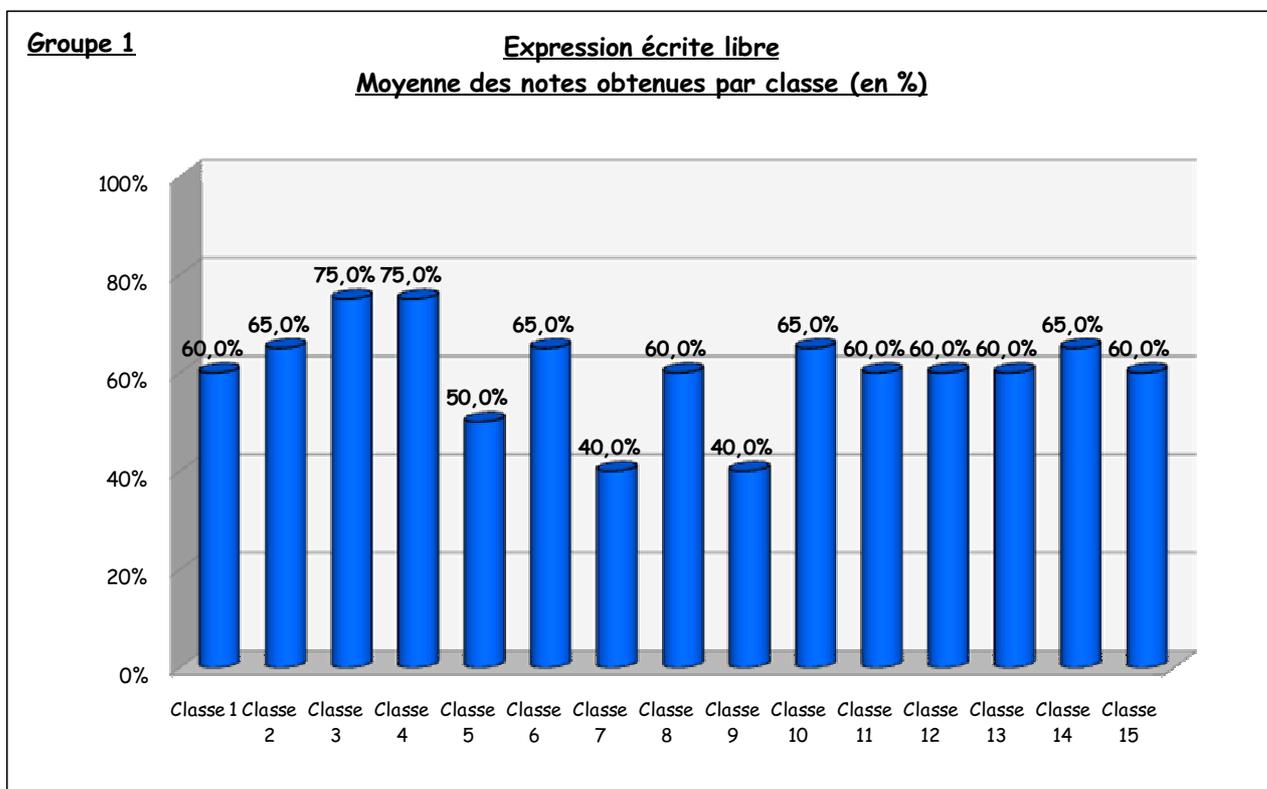
b. Moyennes du nombre de mots corrects et des notes obtenues

Groupe 1

Moyenne du nombre de mots corrects produits

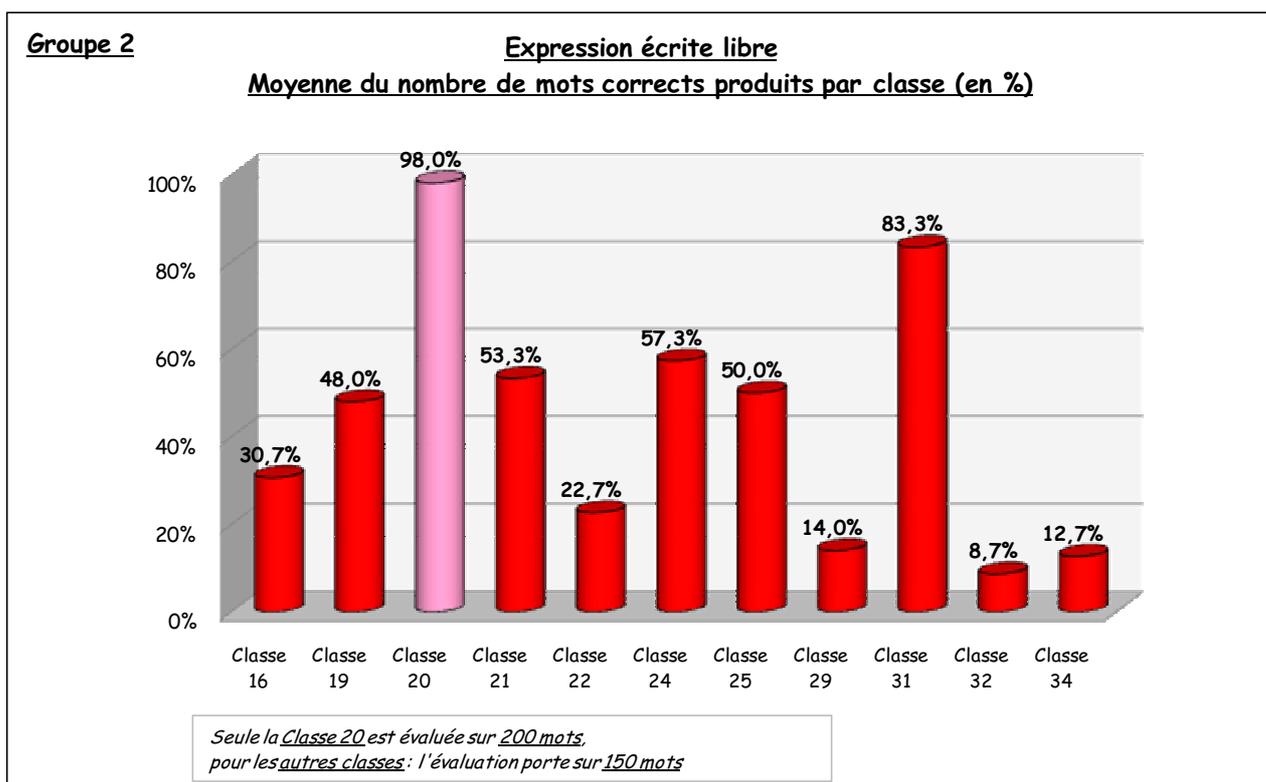


Moyenne des notes obtenues exprimées en %

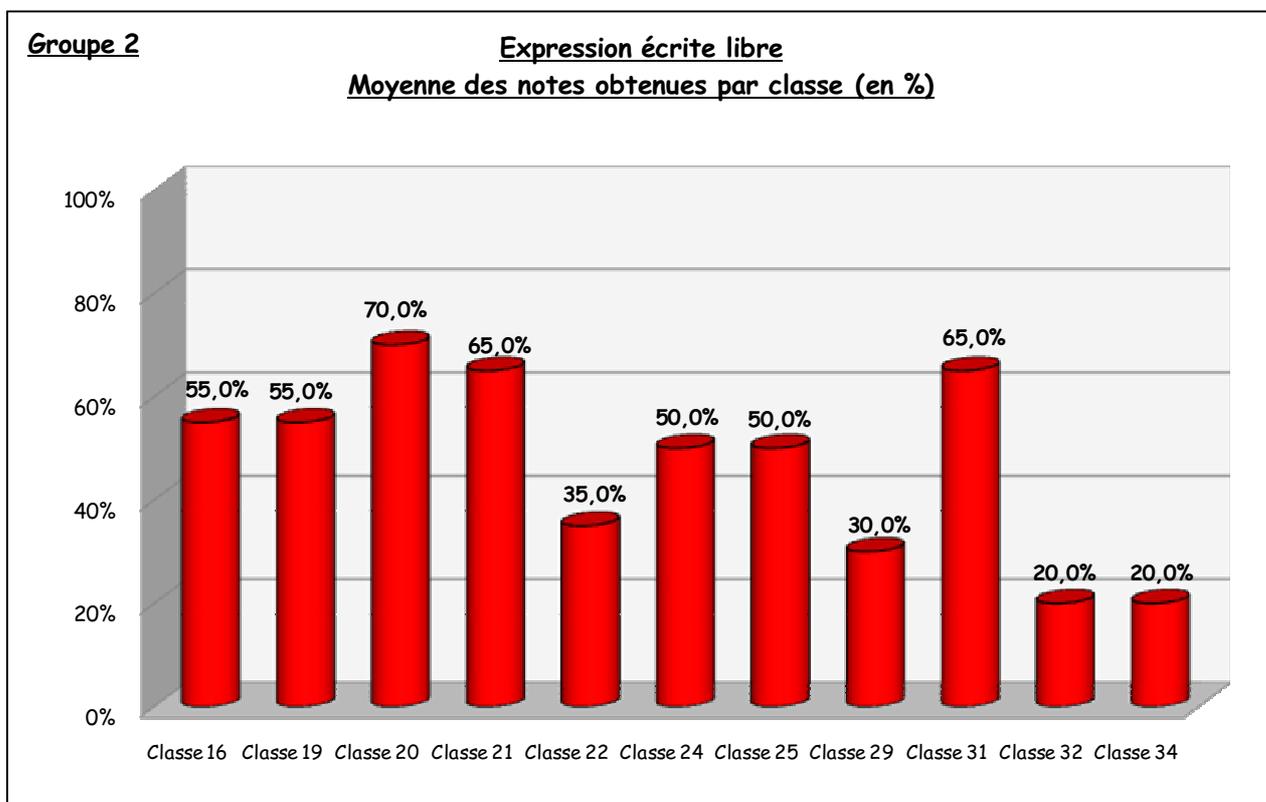


Groupe 2

Moyenne du nombre de mots corrects produits

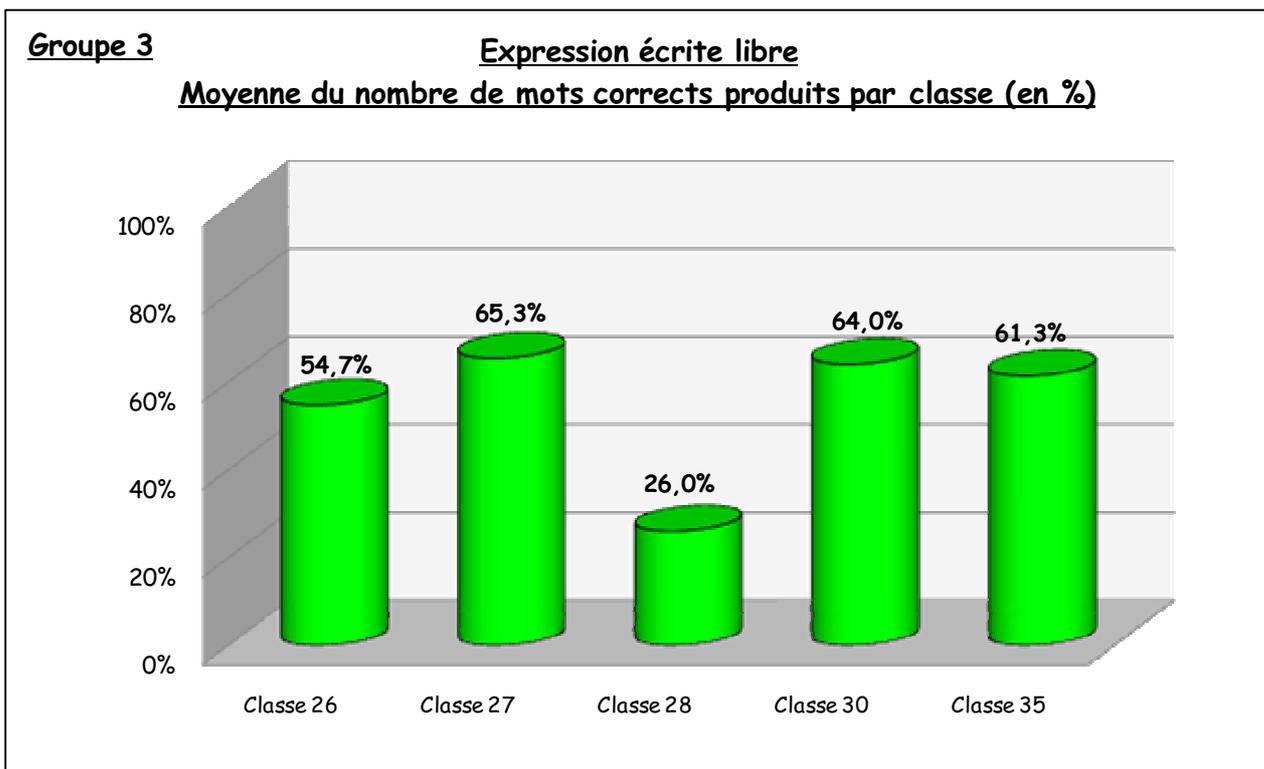


Moyenne des notes obtenues

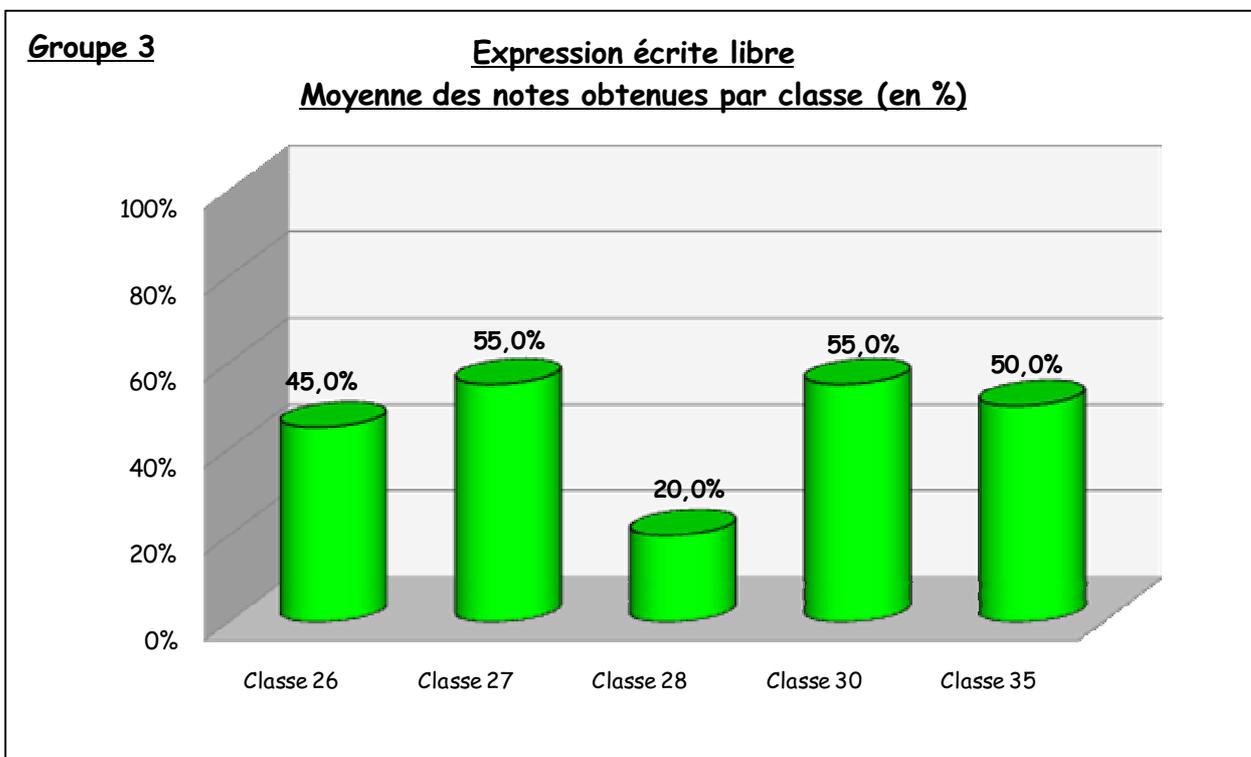


Groupe 3

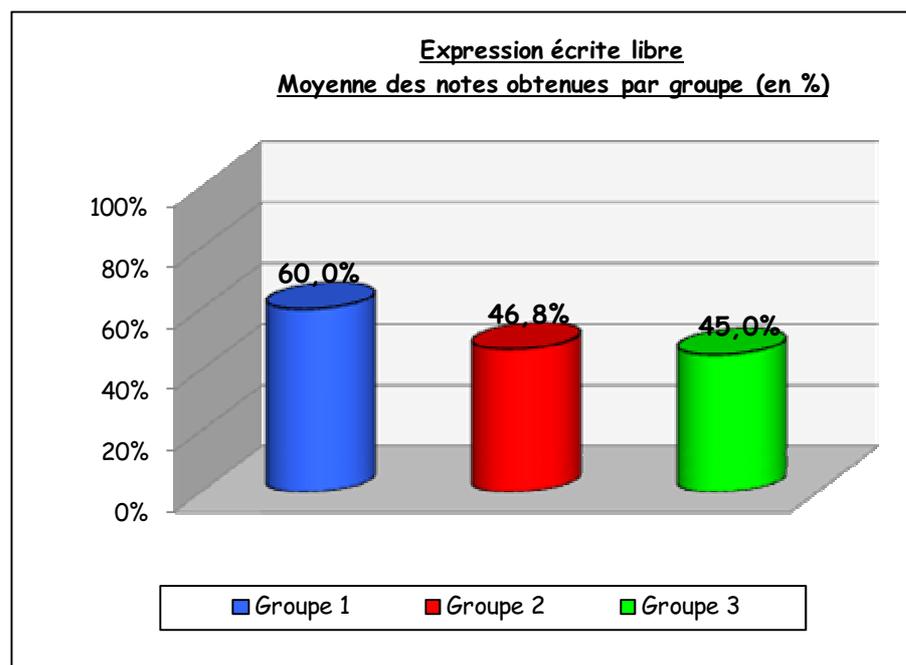
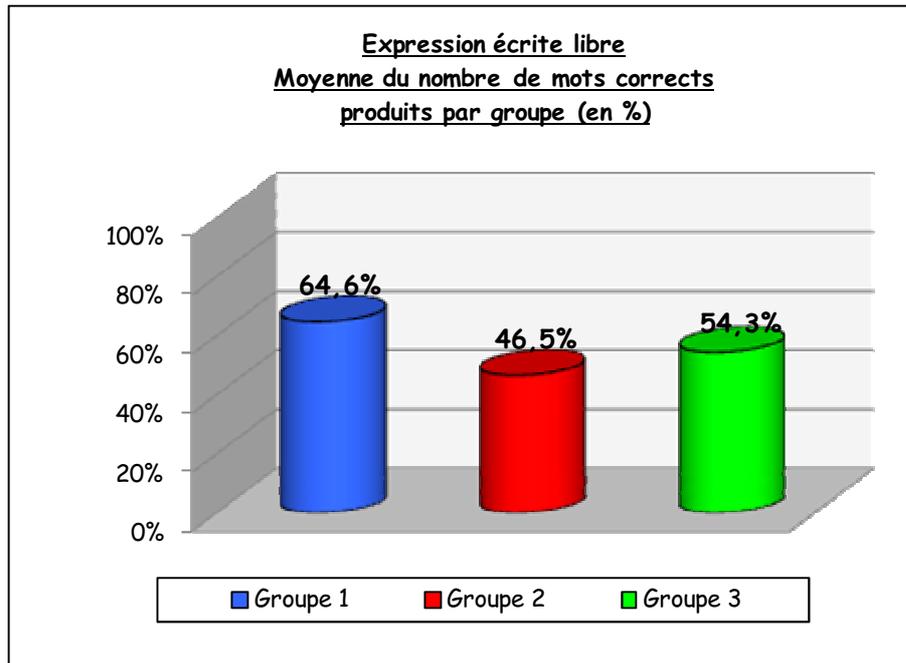
Moyenne du nombre de mots corrects produits



Moyenne des notes obtenues



c. Synthèse



Conclusion

Les résultats statistiques visuels correspondent totalement à la réalité des pratiques.

Le Gr.1 est celui qui propose la plus grande quantité de matière linguistique produite, suivi du Gr.3 et enfin du Gr.2.

Ce classement est logique en raison de différents facteurs :

- le type de question posée : soit le texte à traiter est choisi par l'enseignant, soit il est choisi par l'étudiant ;

- le temps de formation : 16 heures de cursus pour la majorité des étudiants du Gr.3 contre 24 heures pour les néo bacheliers ;
- la notion de « culture de classe » qui fait que les néo bacheliers sont différemment perçus par rapport à leurs camarades connus des enseignants. Ces derniers sont plus jeunes que les autres et traités avec plus de souplesse.

Ces facteurs ont une incidence en particulier sur l'évaluation faite par l'enseignant responsable de la classe. Nous observons ainsi plus de souplesse sur le code pour les copies du Gr.1 que pour celles du Gr.3, en dehors de toute quantité de langue produite. Cela fonctionne comme si l'on laissait le temps aux étudiants de s'acclimater à ce qui leur est demandé, le temps de présence à l'université permettant une plus grande exigence. L'analyse des copies montre une plus grande sévérité envers les étudiants du Gr.3, auxquels l'on semble exiger plus de rigueur, qu'envers ceux du Gr.1. qui produisent plus de lexique et moins de correction dans la morphosyntaxe.

D'autre part, le contenu sémantique est plus exigeant pour les étudiants du Gr. 3 que pour ceux du Gr. 1. La différence d'âge et de maturité joue son rôle dans la représentation que les enseignants ont de leurs exigences.

En ce qui concerne le Gr. 2 la production personnelle est beaucoup plus ciblée, sur des documents généralement moins longs que ceux qui sont proposés aux autres groupes. C'est cela qui explique logiquement la différence quantitative de matériau produit et aussi la différence de notation. A peu de langue produite peut correspondre une note relativement « correcte » en fonction de la correction du texte court produit. La correction tient compte de la valeur morphosyntaxique de la production.

C'est ainsi que nous observons une inversion des résultats entre le nombre de mots produits par le Gr.3 et celui produit par le Gr.2 d'une part, et la moyenne des notes obtenues par les 2 groupes d'autre part avec des écarts respectifs de 8,2% en faveur du Gr.3 dans le 1^{er} cas et par la suite, 1,8% en faveur du Gr.2.

Cette inversion confirme la sévérité de la notation pour les étudiants ayant déjà suivi au moins un cursus à l'USTL, à qui l'enseignant exige davantage de précision linguistique et d'adéquation au sens du sujet traité.

En revenant à la comparaison Gr.1 / Gr.3 qui semble montrer un avantage pour les néo bacheliers et un désavantage pour les étudiants ayant eu une plus longue formation à l'USTL, en dehors de la notation qui est plus sévère, la différence de matière produite est aussi le fait d'exercices plus longs dans la totalité du devoir proposé. Les enseignants qui interviennent à ce niveau de formation donnent plus de QCM et proposent des phrases beaucoup plus longues à traduire en thème que ce qui est proposé aux 1^{ère} années. Le temps restant pour l'expression personnelle en est réduit d'autant.

Il faut ajouter à cela le « réalisme » étudiantin qui privilégie les exercices les plus « rentables » en termes d'évaluation au détriment du texte à trous et de l'expression personnelle (10 et 20 points

respectivement).

Les résultats observés sont cohérents avec ce que nous savons sur les types d'exercices donnés et sur les exigences affichées en fonction du nombre d'années de formation USTL.

Nous devons souligner cependant que les résultats des notes restent cohérents avec la notation générale de la copie, les étudiants néo bacheliers étant moins habitués à la première partie de l'examen (Annales DELE) pour lesquels leurs résultats ne sont pas les meilleurs. Les résultats globaux restent équilibrés, sans préjudice des groupes.

Le même argument peut être inversé pour les deux autres groupes dont les résultats dans la première partie du DS compensent ceux de la dernière question.

Ce qui pouvait être prévu se confirme dans la mesure où les apprenants primo commençants produisent moins de LE que les autres. Les néo bacheliers confirment leur richesse lexicale et soignent un type d'exercice auquel ils sont habitués, beaucoup plus qu'aux exercices du DELE.

Les étudiants de l'USTL traitent moins longuement cette question, appliquant leur effort aux exercices de compréhension, aux QCM généralement plus longs que pour les autres groupes et aux phrases de thèmes plus longues aussi. L'exercice à trous et l'expression personnelle sont gardés pour la fin et sont fait en fonction du temps restant.

Conclusion

Nous avons enraciné notre travail dans la pratique, pratique qui se veut productive de résultats adéquats au contexte considéré. C'est pourquoi nous l'avons caractérisé comme étant une recherche sur une pratique réflexive dont l'évaluation des traces produites complète et unifie la démarche.

On y retrouve deux dimensions:

- l'une est celle du sujet praticien, observateur participant à sa pratique qui, dans un deuxième temps, qui est celui du sujet chercheur, fait le détour par la littérature, afin de procéder à l'analyse et à la critique de sa propre action, en mettant en place les points de convergence qui relient ses intuitions et les représentations qu'il a de son expérience aux modèles proposés par les auteurs, ainsi que les « couplages » possibles entre ces derniers eux-mêmes ;
- l'autre est celle du chercheur qui, grâce au détour qu'il fait, peut revenir à sa pratique pour essayer de la modéliser et définir les liens qui peuvent être faits avec les données recueillies et organisées. Il peut alors créer les instruments de mesure qui lui permettront de les évaluer et d'en tirer les conclusions qui s'imposent.

L'évaluation, dont nous avons dit qu'elle était d'ordre quantitatif *et* qualitatif, devient le complément qui fixe par la mesure les représentations mentales des conséquences de l'action. Si le travail du praticien a fourni la matière au travail du chercheur, le travail du chercheur fournit au praticien des réponses de différents ordres aux questions qu'il s'est posées.

Nous résumerons notre propos en disant que la démarche entreprise nous semble être à la fois qualitative et quantitative : en partant du terrain elle a élevé la pratique vers un cadre théorique qui a pour but de la modéliser. La désignation des paradigmes et l'articulation de ces derniers entre eux à l'intérieur des champs disciplinaires l'ont définie et lui ont donné une valeur différente. En disposant de cette grille de lecture, elle a pu traiter les traces produites et vérifier si ces dernières répondaient aux effets prévus intuitivement dans l'action.

1. LE PROBLEME DU CHERCHEUR

Du positionnement du praticien qui a l'expérience de sa pratique, de ses approches, de ses outils, s'est opérée une ouverture vers l'inconnu, l'intégrant de fait dans une situation de vie paradoxale. L'« inconnu » est progressivement devenu ce que l'écriture a fixé dans cette thèse

La confrontation entre pratique et recherche pouvait déboucher sur la reconnaissance du bien fondé de l'entreprise, ou, au contraire, sur le non fondement de ses principes. En l'occurrence, elle nous a permis de modéliser le dispositif LETRAS et de mesurer les résultats du travail des apprenants qui en avaient bénéficié, dans une perspective d'évaluation de l'enseignement/apprentissage.

Le chercheur s'est appliqué à traiter deux dimensions particulières présentées traditionnellement comme opposées :

- la dimension de la conscience des choix de sa pratique : de sa culture référente, de ses valeurs, de ses styles cognitifs et communicationnels, de ses représentations disciplinaires et professionnelles, de ses comportements et actions,

- la dimension de recherche dans les disciplines de tutelle ou associées à son champ de recherche, dans la littérature ou la toile, auprès des personnes compétentes et des auteurs.

Nous savons les limites (Le Moigne nous les a rappelées) d'une telle entreprise. Mais elle n'exclut pas un travail à la fois intime et social de questionnement sur les raisons des réponses empiriques données aux situations concrètes, dont la pertinence est passée, par l'acte de recherche, au crible des connaissances de la communauté scientifique. Le sujet qu'est le praticien/chercheur devient l'acteur d'un « paradoxe existentiel » qu'il espère « productif ». Sa capacité de discrimination s'affine au fur et à mesure de son effort. Ce procès lui permet de mettre en perspective sa pratique et de la caractériser, tout en « faisant le tri » des références avec lesquelles il reconnaît les points de convergence et comprend comment ils s'articulent, et celles dont il comprend que sa pratique les a écartées, car non adaptées à ses circonstances. Le détour par l'abstraction peut ainsi fonder les références de la pratique et proposer un éclairage nouveau, construit à partir de l'action sur le terrain, nourri d'une culture référente et, peut-être, dans le meilleur des cas, ouvrir des possibilités nouvelles de traitement de la discipline. En entreprenant la démarche, le praticien se met en danger de détruire nombre de ses valeurs, et c'est ce danger même qui, paradoxalement, l'intègre davantage dans la communauté disciplinaire. C'est que nous avons essayé de mener à bien.

2. LA RECHERCHE ET LES DISCIPLINES DE TUTELLE

Pour les groupes d'apprenants concernés, la préoccupation première est la gestion des cursus courts par rapport à une nécessité d'évaluation adaptée au contexte de l'enseignement supérieur. S'adapter à ces contraintes suppose que le praticien confronté au problème, nourri des disciplines de tutelle, les utilise différemment ou s'en éloigne le cas échéant, l'expérience des méthodologies et méthodes traditionnelles exigent un long temps de face à face. Cela étant impossible, le besoin d'innovation méthodologique devient nécessaire. Cela relève, d'une certaine manière, d'un acte cartésien qui autorise, en partant de l'acte posé de *tabula rasa*, de construire une nouvelle expérience à la fois vitale et spéculative.

Cet acte fondateur d'une nouvelle attitude professionnelle ne peut avoir lieu, comme tout acte cartésien, que s'il est accompagné de connaissances qu'il faut organiser dans une nouvelle perspective. Dans notre cas, il a été accompagné par une confiance solide dans les expériences d'enseignement construites dans et par divers contextes, qui ont permis la naissance d'une conscience claire du fait que les contenus disciplinaires en LE, contrairement à ceux des savoirs savants, étaient semblables, quels que fussent les apprenants et leurs capacités conceptuelles.

Ce premier changement d'attitude pour envisager une pratique différente a introduit le deuxième acte fondateur de ce travail. Il nous semble indispensable en *langue*, de prendre en compte globalement chaque acteur de la situation didactique. Cette nécessité, induite par le type de savoir à enseigner et à apprendre, (bioculturel, quotidien ou savant, en un mot : spécifique) est liée à la situation paradoxale qu'est la présence de ce savoir dans l'institution. Cette dimension, que nous avons caractérisée en

didactique, de « paradoxe existentiel productif », comme tout acte de vie, doit intégrer l'apprenant comme sujet décideur de son apprentissage en fonction de son expérience de vie et de ce qu'il essaie de faire de ses potentialités.

Pour cela, le point de départ nécessaire a été de poser l'égalité bioculturelle entre l'enseignant et l'apprenant par rapport au savoir traité comme condition *sine qua non* de la situation didactique: tous deux, adultes, sont doués de capacité de langage et de langue, riches d'expériences à la fois semblables et différentes. La dissymétrie, qui justifie la situation didactique, se situe dans les savoirs disciplinaires; mais elle s'intègre dans un rapport différent de celui que les savoirs savants instaurent habituellement à cause des niveaux conceptuels traités. Pour ce qui concerne la LE, elle doit être immédiatement compréhensible et utilisable par tous les acteurs de la situation. Le raccourci théorique mis en place pour rendre la pratique productive, doit prendre en compte ce fait, en l'associant aux contraintes institutionnelles.

Les options qui ont été mises en place au fur et à mesure des expérimentations et de l'impact de ces dernières sur les personnes et la discipline, n'ont pas été choisies *ex nihilo*. Les connaissances théoriques en linguistique, en particulier celle de la grammaire générative sensibilisant à l'idée d'un « tronc commun » pour les capacités langagières des hommes de différentes langues/cultures, ont coïncidé avec l'idée du « tronc commun » des apprentissages /enseignements en LE. Le travail fait par C. Peregrin Otero dans ce cadre théorique pour le castillan est à l'origine de l'idée de réduire les processus morphosyntaxiques à un nombre limité. Cette limite des combinatoires possibles permet de « borner » les enseignements, donc de donner des points d'appui aux apprentissages, et de les organiser en fonction de thématiques dans lesquelles la logique systémique de la langue en rapport avec l'expérience de vie serait respectée. La notion de « limite » du matériau du code permet d'être en harmonie avec la nécessité de créer des situations didactiques efficaces pour des cursus courts ; ce principe d'organisation limitée d'une matière se retrouve en psychologie cognitive. Par ailleurs, l'idée de donner aux apprenants la totalité des outils, organisés en fonction des besoins vitaux et non pas en fonction d'une nomenclature grammaticale, s'est imposée comme étant la « méthode » efficace pour gagner du temps : celui de la construction des représentations théoriques par l'apprenant à partir du discours de l'enseignant, de leur transfert ou transposition dans le discours de chacun, avec tous les *qui pro quo* que cela implique. Il faut supprimer les intermédiaires théoriques ou pratiques afin d'arriver à mettre l'apprenant directement aux prises avec la langue étrangère, à travers son corps et son esprit, comme dans une situation non institutionnelle. Pour ce faire, nous sommes partie de la notion de *sujet apprenant*. Notre connaissance d'auteurs tels que Husserl, Bergson ou Merleau-Ponty, nous ont permis de mettre en place cette notion, insérant le sujet dans une dimension phénoménologique utile en LE, très éloignée de la démarche exclusivement théorique de la grammaire. Cette notion est devenue un outil explicite de la relation didactique dans la classe, donnant à chacun une représentation claire de son rôle.

La conception de l'apprenant comme sujet particulier agissant dans des circonstances de vie personnelle, car faisant appel à ses capacités, tout en étant intégré dans des processus collectifs, met en

exergue le problème des gênes occasionnées par la régression que suppose l'apprentissage d'une LE. Ces gênes, associées à la situation sociale, doivent être neutralisées si nous voulons pouvoir travailler vite en passant outre ces difficultés. C'est ainsi que l'effort s'est porté sur l'exploitation des émotions suscitées par les circonstances du cours afin de les transformer en adjuvants des apprentissages. L'implication de l'enseignant dans le procès doit en cela être égale à celui des apprenants.

C'est ainsi que la sensibilisation aux liens que la discipline entretient avec la vie pour tous les acteurs de la classe, nous fait avancer vite et nous permet d'intégrer le cours de langue non seulement dans la programmation traditionnelle des matières, mais aussi dans une dimension différente qui autorise ce *savoir particulier* à devenir un *savoir à statut particulier* pour tous les acteurs de la situation didactique. Les solutions mises en place pour gagner du temps ont donc été celles qui permettent une émancipation des contraintes habituellement générées par la didactisation traditionnelle non soumise aux temps courts de face à face.

Si nous en faisons une liste à travers laquelle on puisse caractériser la « philosophie » de la pratique, voici les éléments qui la constituent :

- la suppression de la didactisation traditionnelle basée sur le code grammatical ou la communication, ou sur un système mixte ;
- l'introduction dans l'espace institutionnel de la valeur spécifique de ce savoir bioculturel pouvant être appris à l'extérieur et par des moyens très divers ;
- l'égalité des personnes en présence envers ce type de savoir que l'on fait bénéficier, par les modalités de traitement, d'un statut particulier dans le contexte institutionnel ;
- la dissymétrie portée exclusivement sur les savoirs disciplinaires et non sur les aptitudes ou les attitudes des uns et des autres par rapport au langage ou à la langue cible ; la similitude des connaissances de l'expérience vitale devient la référence commune sur laquelle les mots de la LE seront mis ;
- le besoin de mettre des limites à un savoir qui n'en a apparemment pas ;
- l'organisation de ce savoir en séquences respectant l'organisation systémique de la langue par rapport aux expériences fondamentales de la vie, telle que l'espace/temps
- la désignation de l'apprenant comme seul responsable de son apprentissage à titre de sujet gestionnaire des informations reçues et du traitement qu'il est le seul à pouvoir en faire ;
- l'exploitation des émotions définies comme moteur d'apprentissage après les avoir rendues patentes et légitimes ;
- le traitement de documents sociaux dès le premier contact, dans une démarche stratégique d'observation des mots, de reconnaissance des marqueurs morphosyntaxiques, d'exploitation de la parenté des langues et de la capacité d'inférence ;
- la mise en place de l'oral dans des phrases organisées en partant de la structure la plus simple pour arriver à celle qui convient le mieux au sens que l'on veut donner au message ;
- le passage du travail oral à un oral « scripturé » qui fait la transition avec l'expression écrite, expression écrite toujours solidaire du sens que l'on veut communiquer ;

- les évaluations basées sur des documents similaires aux documents sociaux traités en classe ou ceux qui peuvent être trouvés dans la presse : thèmes d'actualité de tous ordres, faisant écho à des connaissances disponibles chez les apprenants (ici ce sont des textes des annales du DELE, niveau *Intermedio*);
- prise de parole soutenue dans les exercices communs de synthèse des documents écrits ou oraux travaillés en classe ;
- travail systématique à haute voix, individuellement et collectivement ;
- travail de laboratoire exploité dans des saynètes de vie quotidienne, dans des dimensions familiales et sociales ;
- évaluations orales individuelles en fin de cursus faisant la preuve de la compétence communicative dans les échanges sociaux d'usage (salutations, présentations) et dans la présentation universitaire d'un sujet librement choisi sur lequel l'enseignant demande des précisions ou des éclaircissements.

Nous voyons comment la dimension communicative s'ancre dans une grille de repères susceptibles d'être gérés par tout sujet apprenant en fonction de ses aptitudes et styles cognitifs ; nous voyons comment l'action n'est pas appliquée à une tâche spécifique, mais relève d'une stratégie globale s'appliquant à toute proposition créatrice de sens. L'action de communication est intégrée dans la conscience que toute langue est caractéristique des aptitudes de notre espèce dans ses dimensions spatio-temporelles d'un point de vue biologique, ce dernier associé de fait aux dimensions socioculturelles.

Cette rapide description permet de constituer le profil des pratiques organisées en séquences didactiques spécifiques. Elles aident à construire la maîtrise des conventions de la langue qui, à partir des représentations mentales des expériences de vie partageables, permettent de mettre en place les stratégies de mise en relation de ces expériences intégrées dans les réalités spatiales et temporelles avec le système linguistique qui les exprime. Notre hypothèse était que, si cette maîtrise est mise en place dès le début par le repérage des systèmes prépositionnel, adverbial et verbal, et leur mémorisation en rapport avec l'expérience ou mémoire corporelle (ce que Damasio appelle l'« encartage corporel » qui permet à l'esprit d'avoir une base de fonctionnement), l'apprentissage de la langue peut se faire rapidement et que sa correction se confirme au fur et à mesure de la fréquentation des documents écrits et oraux, ainsi que des situations communicatives. Nous avons proposé pour modéliser cette conception la formule suivante que nous avons appelée « définition- hypothèse » à la suite de Damasio, autorisant par la suite l'expérimentation :

$$\text{La CC} = \frac{cE/T}{\text{Morphosyntaxe}^1}$$

Sémantique

(CC : Capacité Communicative ; c : constante ; E : Espace ; T : Temps.)

Nous partons du principe que l'*orientation* des objets, concrets ou abstraits, les uns par rapport aux autres, est marquée par les mots de la langue en relation avec l'espace/temps vécu. Elle peut être

considérée comme une *gestuelle* d'abord corporelle, ensuite mentale³⁸⁵, qui est à la base d'une gestuelle que nous dirions métaphorique ou allégorique, qui, à des degrés plus abstraits, construit le *sens*, organisé par la place qu'occupent les mots dans la phrase en relation avec la place que les objets, concrets ou abstraits, occupent dans la représentation mentale. Le sens nous semble être produit par l'*orientation* des objets conceptuels les uns par rapport aux autres. Ce rapport est porté par le système prépositionnel, adverbial et verbal essentiellement. L'application de cette hypothèse de travail et sa pratique permet aux apprenants de maîtriser rapidement et seuls les rapports entre les mots et les phrases d'un texte. L'encartage des informations par le corps, intégré dans l'espace dans lequel ne peut s'inscrire que la chronologie, ainsi que le décrit Damasio, pourrait favoriser cette conception.

La didactique a à voir avant tout avec la connaissance que l'on peut avoir de *la façon dont l'être humain apprend*. Cela intègre aujourd'hui d'autres sciences que les sciences traditionnelles de tutelle. L'anthropologie, les sciences cognitives et neurologiques ont donné au chercheur les points de convergence éclairant sa pratique. C'est ainsi que nous avons trouvé dans la recherche actuelle, dans le domaine anthropologique et neurologique (en particulier Lévine et Dévelay, Damasio, nous aurions pu faire appel aussi à Mel Levine) des descriptions qui nous permettent de mettre en perspective d'un point de vue théorique les pratiques que nous avons mises en place et d'organiser ainsi les paradigmes utiles à notre démarche.

Cette évolution particulière de la complexité de la pratique vers l'effort de modélisation théorique appuyée sur les auteurs explique que les références ne soient pas celles que l'on retrouve habituellement dans notre discipline. Mais c'est en soulignant dès le départ la valeur spécifique du savoir langue que nous pouvons justifier de la nécessité de passer par d'autres voies pour essayer d'être pertinente dans notre démarche de formation. En faisant table rase des habitudes acquises, en voyant comment être le plus proche des besoins des apprenants, notre démarche nous a conduite vers une approche différente, sans pour autant oublier nos disciplines de tutelle. Peut-être la dimension anthropologique, philosophique et neurologique de notre recherche pourrait ouvrir des portes vers d'autres questions qui ne manqueront pas de se poser à nous.

3. LA RECHERCHE APPLIQUEE AUX DONNEES

Nous avons essayé avec le dispositif LETRAS de répondre aux exigences de pertinence et de rapidité souhaitables afin d'adapter l'enseignement / apprentissage au cadre qui nous intéresse. La recherche entreprise nous a donné un certain nombre d'indications sur son impact dans l'enseignement supérieur pour des étudiants non spécialistes.

Aux questions que nous avons posées dans notre introduction, nous pouvons proposer de répondre :

³⁸⁵ Lorsque la langue est acquise, elle devient, au fur et à mesure de l'expérience, l'outil pragmatique des représentations qui s'inscrivent dans l'espace/temps réel. Si l'enfant agit avant de parler, l'adulte peut penser avant d'agir, donc passer par la langue. La stratégie a ainsi sa place dans la dialogie entre l'expérience acquise et la langue, qui par la suite, peut prendre la première place dans l'application de l'action à un contexte en fonction de la représentation expérientielle.

- qu'un cours de LE est pour nous une situation de vie dans laquelle la dimension didactique met en place la conscience pour chaque acteur d'être le *sujet* de son apprentissage, contraint à faire appel à son expérience de vie pour utiliser son corps différemment afin de mettre en place une nouvelle convention langagière exprimant le rapport qu'il entretient avec son contexte ;
- que, pour ce faire, il faut changer les rapports entre les acteurs et le savoir disciplinaire, modifiant ainsi le traditionnel triangle didactique et mettant de côté le concept de « transposition » : la dissymétrie se limite aux savoirs disciplinaires pour associer apprenant et enseignants dans une démarche commune de questionnement des processus qui unissent la langue parlée et l'expérience de vie ; cela a une répercussion importante sur la LM, ainsi que l'écrivaient les auteurs du 16^{ème} et 17^{ème} siècles, qui montraient le lien entre un LM bien maîtrisée et l'apprentissage de la LE ;
- que le savoir traité en classe est un savoir quotidien, traité par l'enseignant au moyen de savoirs savants ; parfois les savoirs savants viennent des apprenants, apportant un éclairage explicatif personnel à une circonstance, mais le but est l'expression des savoirs de la vie quotidienne dans la langue cible ; le statut du savoir doit être clairement défini car le fait d'être un savoir « quotidien » n'exclut en rien les savoirs savants mis au service de son enseignement/apprentissage ;
- que l'expérience de vie partageable socialement devient la référence du collectif pour l'effort de communication, les buts disciplinaires à se fixer dans un temps donné étant de favoriser la capacité de chacun à mettre en place ses stratégies pour le choix de ses outils de communication ; ils peuvent être traités par la maîtrise des mots construisant en LE les rapports systémiques de l'espace/temps décidés par le sujet.

Aux dernières questions (comment vérifier la valeur des enseignements/apprentissages, quels instruments employer pour vérifier les acquis et quels acquis ?), nous avons proposé l'analyse des travaux écrits comparés à ceux d'apprenants ayant une longue histoire avec la discipline. Les résultats de cette recherche nous permettent d'évaluer le travail fait par le groupe constitué par l'enseignant et les apprenants du Gr.2. Nous avons décrit notre méthodologie de traitement de ces données, donnant à l'unité *mot*, en LE, toute sa valeur. C'est cette unité de mesure qui nous a permis de comparer les travaux et les résultats, permettant de fait, de montrer que le dispositif LETRAS répondait assez largement aux contraintes de temps réduit de face à face et au choix des évaluations. Un des buts de notre travail est d'initier des voies de recherche à développer à partir du travail accompli. Il reste beaucoup à faire et l'exploitation des résultats de l'analyse des données pourrait être poussée plus loin. Les résultats répondent aussi positivement à la question sur le traitement de l'hétérogénéité des groupes. Il est entendu que LETRAS doit être poursuivi par une pratique accompagnée afin de confirmer les acquis. Quelque soit le temps de cursus choisi, il est important que le temps de face à face pour chacune des séances soit au moins de 2h30, l'idéal pour pouvoir construire les cohésions nécessaires aux apprentissages individuels dans la préoccupation du respect des durées subjectives étant de 3 heures. Cette donnée explique en grande partie les performances des apprenants du Gr.2,

bénéficiant systématiquement de 3 heures de face à face, contrairement aux étudiants des Gr. 1 et 3 qui ont des cursus courts organisés en séances de 2 heures. L'éloignement d'une année sur l'autre des cursus et les séances de 2 heures favorisent l'oubli³⁸⁶. Mais ce qui est surtout sacrifié, c'est la possibilité de construction personnelle de stratégie par rapport au savoir langue. Le temps de la classe ne favorise pas les cohérences et cohésions didactiques.

a. Exercices de compréhension

En ce qui concerne les résultats obtenus, pour les exercices de compréhension et d'un point de vue strictement quantitatif, nous voyons que la masse linguistique traitée par les groupes est sensiblement équivalente même si le classement des groupes est logiquement respecté donnant au Gr.3 al première place, au Gr.1 la deuxième et au groupe ayant bénéficié de LETRAS (9, 12, 15 ou 22 heures de face à face) la 3^{ème} place. Les écarts sont respectivement de 0,5% entre le 3 et le 1, 0,8% entre le 2 et le 1, et 1,3% entre le 3 et le 2.

La première remarque qui s'impose, c'est que les exercices proposés et les notes obtenues ne montrent aucun écart de traitement des groupes classes par rapport aux droits universitaires relatifs aux évaluations : les primo commençants ne sont pas « favorisés » par rapport à leurs camarades dans la discipline. Ils ne les désavantagent pas non plus, pas plus qu'ils ne les mettent en danger par rapport aux exigences de notes de l'institution.

Il serait intéressant de réfléchir à un barème adapté à la réalité quantitative et qualitative des questions, qui pourrait favoriser chez les apprenants plus d'attention et plus de rigueur dans le traitement des exercices.

Des facteurs tels que

- la culture de classe basée sur la maturité des jeunes et moins jeunes adultes,
- la perspective anthropologique mettant l'apprenant comme acteur au centre de son apprentissage,
- la liberté qui lui est donnée de mettre en œuvre sa capacité stratégique dans le but de la construction de son autonomie dans l'apprentissage,

semblent favoriser la capacité d'inférence des apprenants, confirmant ainsi leur capacité de prise de décision face à des situations inconnues en LE. Les groupes qui ont une plus longue histoire avec la discipline font davantage confiance à leur mémoire lexicale et à la compréhension par traduction. Une méconnaissance dans ce domaine devient un obstacle qui n'est pas franchi par la majorité des apprenants.

Nous soulignons enfin que le parallélisme des résultats est constant : ce qui est difficile pour les primo

³⁸⁶ Tels que sont organisés les cours (1 heure de face à face et 1 heure de laboratoire), c'est la pratique communicative qui est présente dans la situation de classe. Les documents sociaux servent de base à l'échange mais seuls les apprenants capables de prise de parole vont la prendre. Les hétérogénéités sont ainsi difficilement réduites. Les 3 heures permettent le rappel systématique des référents systémiques mis en place dans leur rapport à tout document traité. Le temps permet aussi le traitement oral par tous de la langue construite par le groupe. Le travail collectif peut aussi y prendre sa place, avant de déboucher sur le travail expérimental individuel du laboratoire.

commençants l'est pour les autres apprenants et inversement. La constitution d'une liste des éléments des phrases concernées (quand cela n'est pas exclusivement un problème de lexique) pourrait être une indication intéressante quand aux difficultés que ressentent les francophones par rapport à certaines formes du castillan.

b. Textes à trous

Contrairement à l'exercice de compréhension de texte précédent, ici le classement ne respecte pas l'ordre auquel on devrait s'attendre en fonction du temps de formation des apprenants.

Pour la quantité de matière linguistique traitée ce sont les primo commençants qui se classent en première position, suivis du Gr.3 avec un écart de 4,6% et du Gr.1 avec un écart de 7,2%. Les écarts sont plus importants que précédemment.

Il est intéressant de souligner que les primo commençants font preuve de plus de capacités d'observation et d'analyse logique de la langue. Là où les difficultés de code sont à traiter, en particulier quand il s'agit du système prépositionnel et des marqueurs morphosyntaxiques, ils font preuve de plus de précision que les autres étudiants. Ces derniers gardent leur avantage pour les connaissances lexicales.

c. QCM

Comme pour les exercices à trous les primo commençants confirment ici la réalité de leurs acquis.

Nous avons analysé les passages qui étaient partagés avec les 2 autres groupes et avons souligné la précision dont font part un certain nombre de ces étudiants dans le traitement des questions.

Nous apporterons une nuance à ce constat : pour les primo commençants les QCM sont en grande partie adaptés au lexique travaillé en classe ou choisis en fonction de la possibilité de raisonnement que peut proposer une formulation dont le vocabulaire est inconnu. Cependant les difficultés liées au code sont plus précises et plus nombreuses pour eux alors que la diversité des questions est davantage basée pour les autres étudiants sur la diversité lexicale. Cependant la quantité de matière traitée est plus grande quand on fait le bilan des exercices.

Le classement obtenu pour cet exercice est encore une fois inversé par rapport à ce que seraient les résultats logiques. L'écart se creuse entre le Gr.2 ayant bénéficié de LETRAS et les autres, les écarts étant respectivement de 13,2% avec le Gr.2 et de 19,5 % avec le Gr.3 pour ce qui concerne la quantité de matière traitée.

Le classement en dernière position du groupe 3 pose problème. La possibilité de proposer aux étudiants une partie de QCM construits en fonction du travail de la classe doit être envisagée, du moins pour le 1^{er} DS du cursus, dans une perspective de formation. L'élargissement à des champs lexicaux nouveaux devrait être fait en fonction de problèmes morphosyntaxiques clairement reconnaissables

Nous avons souligné que le QCM était un exercice « sérieux » rassurant pour l'enseignant. Il nous semble relativement inutile si les situations sont sans lien avec les connaissances de l'apprenant. Il perd aussi tout son sens s'il n'est pas corrigé autrement que de manière mécanique. Il ne peut avoir, sans ces précautions, qu'une valeur exclusivement sommative. Nous ne pensons pas que dans notre matière, en tout cas dans la phase de formation, il doive avoir ce rôle.

d. Thèmes

Une recherche approfondie devra être développée sur ces données et résultats. Il concernerait une modélisation des difficultés que les apprenants rencontrent.

Le Gr. 2 a généralement plus de matière à produire que les deux autres groupes. Tout ce qui est enseigné semble être vérifié ; dans une démarche analytique de l'apprentissage. C'est une approche plus synthétique qui caractérise des deux autres groupes.

Les résultats statistiques ne montrent pas une grande différence entre les 3 groupes.

Les moyennes du nombre de mots correctement produits par groupe et les moyennes des notes obtenues montrent une cohérence dans la logique des résultats. Le classement en termes de matière traitée et celui des notes obtenues suit la même courbe.

Nous rappelons le classement :

Gr. 3 : n° 1
Gr. 2 : n° 2
Gr. 1 : n° 3.

Le Gr. 2 confirme la réalité des ses apprentissages. Le Gr. 3 confirme la tendance constatée dans la formation universitaire. Une remarque qui va dans le même sens est la cohérence croissante des résultats des classes pour cet exercice.

La différence entre erreurs et traitement correct est ici nuancée si on compare le parallélisme des courbes des résultats pour les exercices du DELE. Faire une analyse de ces différences pourrait peut-être nous donner des informations sur la façon dont se fait la compréhension et le traitement de documents et la façon dont se fait la production personnelle.

Il est à remarquer que les écarts sont plus importants pour cet exercice entre les classes du Gr. 2 qu'entre celles des 2 autres groupes. Cela semble cohérent car nombre des examens interviennent à la fin de 3 semaines de cours de 3 heures, d'autres à la fin de 5 semaines, et d'autres un peu plus tard. La quantité de matière traitée est moindre et l'assurance de l'apprenant dans sa capacité à produire faible. Mais la tendance s'inverse pour le deuxième exercice du cursus.

e. Expression personnelle

Elle est plus importante chez les étudiants ayant une longue expérience de l'exercice. Le Gr. 1 est le plus prolifique dans le domaine, suivi du Gr. 3.

On observe plus de souplesse dans la correction que les enseignants font du travail des étudiants de 1^{ère}

année, alors que la notation est plus exigeante envers les étudiants de 2^{ème} ou 3^{ème} année. Pour ces derniers, non seulement la forme est notée, mais aussi le fond. Pour les premiers, la possibilité d'écrire sur un sujet donné est davantage prise en compte. Cela est d'autant plus remarquable si l'enseignant est un « natif ».

Pour le Gr. 2, l'exercice reste difficile. Nous observons des textes plus courts mais plus corrects au niveau du code. Cela explique l'écart entre la quantité de matière produite et les notes attribuées.

Cet exercice est à mettre en parallèle avec le travail préparant à la production orale. Cette dimension serait intéressante à analyser chez les primo commençants. Ces derniers sont en mesure de traiter un sujet à partir de documents en LE, de le synthétiser et de l'exposer à l'oral.

Dans notre discipline, il est demandé aux étudiants de présenter leur oral sans support écrit. Ils ont la possibilité de la préparer à l'avance puisqu'ils choisissent ce qu'ils veulent traiter. C'est lors de l'échange avec l'enseignant examinateur que des domaines non préparés sont abordés. Pour les primo commençants le sujet inconnu de l'étudiant est choisi parmi les domaines lexicaux traités en classe.

La démarche se veut formative et sommative. Il est inutile en LE d'exposer un apprenant à l'échec.

4. RESUME DE L'ARGUMENTATION THEORIQUE

En suivant le fil d'Ariane de la pratique, nous avons caractérisé les différentes phases empiriques par les fondements théoriques qui se sont eux-mêmes appuyés sur des descriptions caractérisant le savoir langue.

Si nous avons commencé par faire le lien entre notre recherche et notre expérience, c'est parce que ce lien n'a pas seulement une valeur anecdotique, il a aussi une valeur méthodologique. En évoquant ce que propose E. Morin, nous avons souligné la nécessité de dialogie entre le discours et les situations réelles à considérer. Cette relation ne peut pas ne pas exister en didactique. Elle est fondatrice de la discipline, car elle fait le lien entre les savoirs savants auxquels se réfère l'enseignant et les circonstances réelles du face à face. Nous avons repris l'expression d'Y. Lenoir qui parle de « dialectique du discours » et de « dialectique du réel », montrant comment le lien doit se faire en didactique, à travers le concept d'enseignant comme « médiateur second » intervenant sur le traitement que les apprenants font de la médiation qu'il fait entre eux et le savoir à traiter. Nous avons proposé une hyperbole que nous avons appelée la « schysophrénie » de l'enseignant, contraint entre plusieurs dimensions à gérer une situation complexe.

Nous avons enfin montré comment notre conception de l'enseignement / apprentissage de la langue devait s'intégrer dans une perspective anthropologique, seule dimension à nos yeux permettant de confirmés. En ce sens, LETRAS répond aux buts que le praticien et les apprenants se sont fixés.

Bibliographie

OUVRAGES IMPRIMÉS

- ABEILLÉ, A., *Les nouvelles syntaxes. Grammaires d'unification et analyse du français*. Paris, A. Colin, 1993, 327p.
- ABÉLARD *ou la philosophie dans le langage* (1991), présentation, choix de textes, bibliographie par J. JOLIVET, Fribourg, Editions du Cerf (Editions Universitaires), 1994, 142p.
- ACHTENHAGEN (F.), Fusing experience and theory sociopolitical and cognitive issues, *Revue Learning and Instruction*, 5-4,409-417, 1995.
- AEBY, S., de PIETRO, J.-F., WIRTHNER, M. *L'enseignement du français en Suisse romande : un état des lieux et des questions*. Neuchâtel : IRDP, 2000.
- AECSE, Actualité de la recherche en éducation et formation. CR du IVe Congrès, Université Charles-de-Gaulle, Lille 3.
- AECSE, JEANNEL, A., CLANCHÉ (P.), DEBARDIEUX (E.), *25 ans de Sciences de l'Éducation*, Bordeaux 1967-1992, AECSE/INRP, 1994.
- AECSE, *Les Sciences de l'Éducation – Enjeux et finalités d'une discipline*, distribué par l'INRP, 1993.
- AECSE, *Les sciences de l'éducation. Enjeux et finalités d'une discipline*, INRP, Paris, 1993.
- AGNON, R., *Typologie et stratégies de recherche-action. Prospectives*, XX, 1 -2,1984.
- ALBOU, P., *Les questionnaires psychologiques*. Paris, PUF, 1968, 237p.
- ALQUIE, F., *Leçon sur Spinoza*. Paris : La Table Ronde, 2003, 415p.
- ALTET M., BRESSOUX (P.), BRU (M.) & LAMBERT-LECONTE (C.), Etude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2. *Les Dossiers d'Éducation et Formation* n° 44, MEN-DEP, 1994.
- ALTET M., *La formation professionnelle des enseignants. Analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Paris PUF, 1994, 264p.
- ALWOOD J., GÄRDENFORS B. (Eds.). *Cognitive Semantics. Meaning and Cognition*. Amsterdam-Philadelphie, J. Benjamin, 1999, 201p.
- ALZUGARAY, P., BARRIOS, M.-J., HERNANDEZ, C., *Preparación al Diploma Intermedio Español Lengua Extranjera, Nivel B2*. Madrid : EDELSA, 2004, 152p.
- AMADE-ESCOT, C., LÉZIART, Y., *Contribution à l'étude de la diffusion de propositions d'ingénierie didactique auprès de praticiens. Analyse de cas d'enseignants d'éducation physique et sportive volontaires*, Rapport scientifique, Recherche INRP N°30506,1996.
- AMADE-ESCOT, C., MARSENACH, J., *Didactique de l'éducation physique et sportive : Questions théoriques et méthodologies*. La pensée sauvage : Grenoble, 1995, 175p.
- AMADE-ESCOT, C., De l'usage des théories de l'enseignant : questions soulevées par l'étude des contrats didactiques en éducation physique, in MERCIER (A.), LEMOYNE (G.) et ROUCHIER, A., (Eds.), *Le génie didactique. Usages et mésusages des théories de l'enseignement*, (pp. 23-41), De Boeck : Bruxelles, Perspectives en Éducation et Formation, 2001, 276p.
- AMIOT, M., BILLIARD, I., BRAMS, L., *Système et paradoxe: autour de la pensée d'Yves Barel* (textes rassemblés par) Paris : Éd. du Seuil, 1993, 246p.
- ANDLER D., JACOB P., PROUST J., RECANATI F., SPERBER D. (dir.). *Épistémologie et cognition*. Liège, Mardaga, 1992, 292p.
- ANONYME. *Adèle et Théodore ou Lettres sur l'Éducation ; contenant tous les principes relatifs aux trois différents plans d'éducation des Princes, des jeunes Personnes, & des Hommes*, Tome Premier. Paris, Chez M. Lambert & F.J. Baudoin, 1782, p. .

- ANDREW, A., «In pursuit of the past: some problems in the collection, analysis and use of historical documentary evidence». Dans BURGESS R. (Ed.), *Strategies of educational research*. Philadelphie, P.A.: The Falmer Press, Taylor & Francis Inc.. 1985, pp. 153 – 178.
- ANGENOT, P., La recherche qualitative: enjeux discursifs. Actes du colloque, avril 1989, UQAT: la pratique de la recherche qualitative : un plaisir ? Repris dans ANGENOT P., *Le discours pédagogique argumentatif*. Recueil thématique 2 : les instruments. Publication ÉDIPEQ, UQTR, 1993.
- ANIS, J., *L'écriture : théories et descriptions*. Bruxelles : De Boeck (avec la collaboration de J.-L. Chiss et C. Puech), 1988.
- APPUHN, Ch., *Spinoza*. Paris : André Delpeuch, éd., 51, rue de Babylone, 1927, XV- 367p.
- APPUHN, Ch., *Œuvres de Spinoza : Court traité de la réforme de l'entendement, principes de la philosophie de Descartes, pensées métaphysiques. (Tractatus brevis de deo et homine ejusque valetudine Tractatus de intellectus emendatione Principia philosophiae cartesianae Cogitata metaphysicae)* 1632-1677. Paris : Garnier frères, 1904, VIII-570p.
- APPUHN, Ch., in SPINOZA. *Œuvres*. I. Traduction et notes par Charles APPUHN, Paris : Garnier-Flammarion, 1964, 443 p
- ARDOINO, J., Le sujet aux regards doubles de la clinique psycho sociologique et de la recherche psychosociale, in AUBERT, N., De GAULEJAC, V., NAVRIDIS, K., *L'aventure psycho sociologique*. Desclée de Brouwer : Bruxelles, 1997, 354p.
- ARDOINO, J., Le travail sur les langages disciplinaires : l'agent, l'acteur, l'auteur, in *Ouvrage collectif Éthique, épistémologie et sciences de l'homme*. L'Harmattan : Paris, 1996, 231p.
- ARDOINO, J., *Les avatars de l'éducation. Problématiques et notions en devenir*. PU F : Paris, 2000, 240p.
- ARDOINO, J., « L'analyse multiréférentielle des situations sociales », in *Psychologie clinique*, 1990, n° 3 p p.33-49.
- ARISTOTE [IV s. av. J.-C.], *La rhétorique*, trad. M. Dufour, Paris, Les Belles Lettres [aussi trad. D. Ruelle, Librairie générale française, «Le Livre de poche», n° 4607,1991, 1967-1989.
- ARISTOTE, *Catégories*, présentation, traduction et commentaire de F. ILDEFONSE et J. LALLOT [bilingue], « Point-Essais », Paris, Seuil, 2002, 371 p.
- ARISTOTE, *Catégories. Sur l'interprétation, Organon I-II*, intro. Générale par P. PELLEGRIN, présentations et traductions par M. CRUBELLIER, C. DALIMIER et P. PELLEGRIN [bilingue], Paris, GF Flammarion, 2007, 370 p.
- ARISTOTE, *Seconds Analytiques, Organon IV*, présentation et traduction par Pierre PELLEGRIN [bilingue], Paris, GF Flammarion, 2005, 437 p.
- ARISTOTE [IV s. av. J.-C.], *La poétique*, trad. Franç. De R. Dupont-Roc – J- Lallot, Paris, Editions du Seuil, 1980.
- ARISTOTE [IV s. av. J.-C.], *Catégories et De l'interprétation*, trad. Tricot, Paris, Vrin, 1966.
- ARISTOTE, *Organon*, 6 vol., Vrin, Paris, 1966.
- ARISTOTE, *Le Langage*, Présentation et choix de textes par A. Cauquelin, Paris, PUF, 1990.
- ARNAULD, A., LANCELOT C. (1660), *Grammaire générale et raisonnée*. Ed. critique par H. E. BREKLE, Stuttgart-Bad Cannstatt, Friedrich Fromann Verlag, 1970, 167p.
- ARNAULD, A. et LANCELOT C. (1662), *La logique ou art de penser*. Ed. critique par E. H. BREKLE, Stuttgart-Bad Cannstatt, Friedrich Fromann Verlag, 1970, 139p.
- ARRIBAS, J., DE CASTRO, R-M., *Preparación Diploma básico de Español Lengua Extranjera*. Madrid : EDELSA, 1994, 131p.
- ARRIVÉ, M., *Langage et psychanalyse, linguistique et inconscient. Freud, Saussure, Pichon, Lacan*. Paris, PUF, 1994, 276p.
- ASTOLFI, J.-P., DAROT (E.), GINSBURGER-YOGEL (Y.), & TOUSSAINT (J.), *Mots-clés de la didactique des sciences : repères définitions, bibliographies*. 2^{ème} Ed. Editions De Boeck : Bruxelles, 2008, 193p.
- ASTOLFI, J-P. *Trois paradigmes pour les recherches en pédagogie*. Revue Française de pédagogie, n° 103, avril-mai-juin 1994.

- ATLAN, H., *A tort et à raison. Inter critique de la science et du mythe*. Seuil : Paris, 1986, 443p.
- ATLAN, H., *Tout, Non, Peut-être. Éducation et vérité*. Seuil, Paris, 1991, 341p.
- AUDIN, L., *Enseigner l'anglais de l'école au collège : comment aborder les principaux obstacles à l'apprentissage*. Paris : Hatier, 2005, 275 p.
- AUDUC, J-L., *Le système éducatif école, collège, lycée*. Paris : Hachette, 2005, 381 p.
- AUGUSTIN ([387] 1975), *De dialectica*, texte établi par J. PINBORG, trad. Anglaise et commentaire par B. D. Jackson, Boston [on trouvera l'essentiel du texte traduit en français dans l'anthologie de BARATIN et DESBORDES, 1981, p. 211-231].
- AUGUSTIN ([389]1976), *De magistro*, texte établi et traduit par G. Madec, Paris, Bibliothèque augustinienne. 1976, 604p.
- AUROUX, S., *La sémiotique des encyclopédistes. Essai d'épistémologie historique des sciences du langage*. Paris: Payot, 1979, 350p.
- AUROUX, S., *La logique des idées*. Montréal-Paris: Bellarmin-Vrin, 1993, 300p.
- AUROUX, S., *La raison, le langage et les normes*. Paris: PUF, 1998, 350p.
- AUROUX, S., *La révolution technologique de la grammatisation*. Liège: Mardaga, 1994, 216p.
- AUROUX, S. (dir.), *Histoire des idées linguistiques, t. I : La naissance des métalangages en Orient et en Occident*. Liège: Mardaga, 1989, 512p.
- AUROUX, S. (dir.), *Histoire des idées linguistiques, t. II : Le développement de la grammaire européenne*. Liège: Mardaga, 1992, 700p.
- AUROUX, S. (dir.), *Histoire des idées linguistiques, t. III : L'hégémonie du comparatisme* Liège: Mardaga, 2000, 642p.
- AUROUX, S., Jacques-Chaquin N., Chevalier J.-C., Marchello-Nizia C., *La linguistique fantastique*, Paris: Clims/Denoël, 1985, 385p.
- AUSTIN, J. L. [1962] *Quand dire c'est faire*. Paris: Seuil, Version française 1970, 203p.
- AUSTIN, G., BRUNER, J., GOODNOW, J. *A Study of Thinking*. New York: John Wiley, 1962, 330p,
- AVANZINI, G., *Introduction aux sciences de l'éducation*. Privat, Toulouse, 1992, 200p.
- AVERROES, *Discours décisif. Fasl al-maqäl ou Traité décisif sur l'accord de la religion et de la philosophie*. Traduction inédite de GEOFFROY, M., Introduction de de LIBERA, A. Paris : GF Flammarion, 1996, 247 p.
- AYER A. J. [1936], *Langage, vérité et logique*, trad. Franç. de J. Ohana, Paris: Flammarion, 1956, 254p.
- BACHELARD, G., *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin, 1938, 1986, 256p.
- BACHELARD, G., *Le matérialisme rationnel*. Paris: PUF, 1953, 224p.
- BACHELARD, G., *Le rationalisme appliqué*. Paris : PUF, 1949, 215p.
- BAILLY, D., LUC, C. *Approche d'une langue étrangère à l'école*. Vol.2. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique, 1992, 181p.
- BAILLY, D. *Didactique de l'anglais*. Paris : Nathan, 1998, Vol. 1, 288 p, Vol. 2, 288p.
- BALLION, R., *La bonne école*. Hatier, Paris: 1991, 259p.
- BALUTET, N. (dir.), *Enseigner l'espagnol à l'école primaire*. Paris: L'Harmattan, 2005, 198p.
- BANGE, P., CAROL, R., GRIGGS, P. (coll.) *L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction*. Paris : L'Harmattan, 2005, 248p.
- BANGE, P., *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : LAL Crédif Hatier/Didier, 1992, 223p.
- BARATIN, L., *La naissance de la syntaxe à Rome*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1989, 539p.
- BARBÉ, G., COURTILLON, J. (dir.), *Apprentissage d'une langue étrangère / seconde. Parcours et stratégies de formation*. Bruxelles : De Boeck & Larcier s.a., 2005, 306p.

- BARBIER, J.-M., (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. PUF : Paris, 1996, 305p.
- BARBIER, J.-M., GALATANU, O., *La singularité de l'action : quelques outils d'analyse*. CNAM-CRCF, L'analyse de la singularité de l'action, PUF : Paris, 2000, 272p.
- BARBIER, J.-M., GALATANU, O., (dir.), *Signification, sens, formation*. PUF : Paris, 2000, 304p.
- BARBOT, M.-J. (Ed.), *Education comparée et enseignement des langues*. Paris : Les Cahiers de l'ASDIFLE, 13, 2001,.
- BARDIN, L., *L'analyse de contenu*. Paris. PUF, 11e éd. 2003, 291p.
- BAREL, Y., *Le paradoxe et le système, Essai sur le fantastique social*. PUG: Grenoble, (deuxième édition : 1989), 1979. 189p.
- BAREL, Y., *La société du vide*. Paris: Seuil, 1988, 271p.
- BARIBEAU, C., (éd.) *La recherche-action de Kurt Lewin aux pratiques contemporaines*. Numéro spécial de la Revue de l'Association pour la recherche qualitative, Volume 7, automne 1992.
- BARREAU, H., *L'Épistémologie*. Paris: PUF, 2002, 127p.
- BARTHES, R., [1953 et 1964], *Le degré zéro de l'écriture. suivi de Éléments de sémiologie*. Paris: Gonthier, 1965, 192p.
- BARUK, S., *Échec et maths*. Seuil: Paris, 1973.105p.
- BARUK, S., *Fabrice ou l'école des mathématiques*. Seuil: Paris, 1977, 105p.
- BARUK, S., *L'âge du capitaine. De l'erreur en mathématiques*. Seuil: Paris, 1985,105p.
- BASARAB, N., *La transdisciplinarité*. Éditions du Rocher : Paris, 1996, 388p.
- BATESON, G., BIRDWHISTELL, GOFFMAN, HALL, JACKSON, SCHEHPFLEN, SIGMAN et WATZLAWICK, P., *La nouvelle communication*. Textes recueillis et présentés par Yves WINKIN, Seuil, Paris, 2000, 382p.
- BATESON, G., *La nature et la pensée*. Seuil: Paris, 1984, 200p.
- BATESON, G., *Vers une écologie de l'esprit*. Seuil: vol. I, Paris, 1977, 200p.
- BATESON, G., *Vers une écologie de l'esprit*. Seuil: vol. II, Paris, 1980, 200p.
- BATHE, W., (1564-1614), KARNES, K. (Ed.), *A briefe introduction to the skill of song*. Aldershot : Burlington, VT : Ashgate, 2004, 137p.
- BAUDRILLARD, J., *La société de consommation*. Paris : Denoël, Folio Essais, 1970, 318p.
- BAUDRILLARD, J., *Le système des objets*. Paris : Gallimard, 1968, 283p.
- BEAUMATIN, E., *Identité linguistique et philtres phonologiques : à propos des « prononciations fautives »* in Actes du Colloque d'Aix-en-Provence, 20/21 mars 1992.
- BEAUZÉE, N. (1767), *Grammaire générale*. Paris, Barbou [éd. critique par B. E. Bartlett, Stuttgart-Bad Cannstatt, Friedrich Fromann Verlag, 1974] ; on se reportera également aux articles « Langue » et « Grammaire » rédigés pour l'Encyclopédie de D'Alembert et Diderot, rééd. par S., Auroux, Tours, Impr. Mame, 1973, 352p.
- BEILLEROT, J., DEMORI, F., *Les thèses en sciences de l'éducation de 1990 à 1994*, Université de Paris X-Nanterre, 1997, 130p.
- BEILLEROT, J., (dir.), *Les périodiques et l'éducation. Éléments pour un état des lieux de la diffusion de la recherche*. CNCRE, INRP : Paris, 1999.
- BEILLEROT, J., *Innovation et illusion ? L'innovation, emblème des Biennales de l'éducation et de la formation*. *Recherche et Formation*, 34, 69-75, 2000.
- BEILLEROT, J., *Les thèses en Sciences de l'éducation. Bilan de vingt années d'une discipline. 1969-1989*, Université de Paris X-Nanterre, janvier 1993.
- BENVENISTE, É., [1939-1964], *Problèmes de linguistique générale*. I. Gallimard: Paris, 1966, 356p.
- BENVENISTE, É., [1965-1972], *Problèmes de linguistique générale*. II. Gallimard: Paris, 1974, 286p.
- BERBAUM, J., *Étude systématique des actions de formation*, Paris : PUF, 1982, 239p.

- BERG, D.N. et SMITH, K. K., *Exploring clinical methods for social research*. Beverly Hill, CA. : Sage, 1985, 400p.
- BERGSON, H., *Les deux sources de la morale et de la religion*. Paris : PUF, 1992, 340p.
- BERGSON, H., *Œuvres : Essai sur les données immédiates de la conscience ; Matière et mémoire ; le rire ; l'évolution créatrice ; l'énergie spirituelle ; les deux sources de la morale et de la religion ; la pensée et le mouvant*. Textes annotés par ROBINET, A., introduction de GOUHIER, H., Paris : PUF, 2001, XXX-1668p.
- BERNARD, C., *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*. Edition de GZIL, F., Paris : Librairie Générale Française, 2008, 478p.
- BERTALANFFY, L. von, *Théorie générale des systèmes*. Paris : Dunod, 1993, 308p.
- BERTRAND, Y., *Théories contemporaines de l'éducation*. Lyon: Chronique sociale, 1993, 234p.
- BLANCHARD-LA VILLE, C., HATCHUEL, F., *Clinique et mathématiques*. Congrès d'Actualité de la Recherche et Éducation mathématiques, Congrès d'Actualité de la Recherche et Éducation et Formation, AECSE : Bordeaux, 1999.
- BLANCHARD-LA VILLE, C., MOSCONI (N.), « Intérêt d'une approche codisciplinaire dans l'analyse de la pratique enseignante », in ALTET, M., BLANCHARD-LA VILLE, C., BRU, M., *Recherches sur les pratiques enseignantes*. Symposium du quatrième congrès international d'Actualité de la Recherche en Éducation et Formation : Lille, 2001.
- BLANCHARD-LA VILLE, C., (dir.) *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyses d'une séquence : « L'écriture des grands nombres »*. L 'Harmattan : Paris, 1997, 382p.
- BLANCHARD-LA VILLE, C., *Aux sources de la capacité de penser et d'apprendre*. Les conceptualisations théoriques de W.R. Bion, in BLANCHARD-LA VILLE (C.), BEILLEROT, J., MOSCONI, N., (dir.) *Pour une clinique du rapport au savoir*, L'Harmattan : Paris, 1996, 350p.
- BLANCHARD-LA VILLE, C., CHEVALLARD, Y., SCHUBAUER-LEONI, M.-L., *Regards croisés sur la didactique*. , Un colloque épistolaire. Éditions de la Pensée Sauvage : Grenoble, 1996, 271p.
- BLANCHARD-LA VILLE, C., « *De la co disciplinarité en sciences de l'éducation* » in Revue Française de Pédagogie, N° 132, 2000.
- BLANCHARD-LA VILLE, C., « *L'approche clinique d'inspiration psychanalytique. Enjeux théoriques et méthodologiques* » in Revue Française de Pédagogie, N° 127, avril-mai-juin 1999.
- BLANCHARD-LA VILLE, C., « *L'enseignant et la transmission dans l'espace psychique de la classe* » in Revue Recherches en Didactique des mathématiques, Vol. 17-3, La Pensée Sauvage : Grenoble, 1997.
- BLANCHARD-LA VILLE, C., « *Le groupe d'inspiration Balint au service des enseignants. Travail psychique et professionnalité* » in BLANCHARD-LA VILLE (C.) & FABLET (D.), *Analyser les pratiques professionnelles*. L'Harmattan : Paris, 1998, 357p.
- BLANCHARD-LA VILLE, C., *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. PUF : Paris, 2001, 281p.
- BLANCHARD-LA VILLE, C., « *Questions à la didactique des mathématiques* » in Revue Française de Pédagogie. Paris, n°89, oct-nov-déc 1989.
- BLANCHET, P., (1991), « *Le droit des locuteurs à disposer de leur idiome. Un nouveau principe linguistique* », Langage et société, n° 55, 85-94.
- BLONDEL, M. *Essai d'une critique de la vie et d'une science de la pratique*. Paris : PUF, (1893) rééd. 1950, 528p.
- BLOOM, B.-S., ENGLEHART, M.-D., FURST, E.-J., HILL, W.-H., KRATHWOHL, D.-R., *Taxonomie des objectifs pédagogiques*. Domaine cognitif : Éducation Nouvelle : Montréal, 1969, 232p.
- BLOOMFIELD L., [1933] 1970, *Le langage*, trad. Franç. de Janick Gazio, Paris: Payot, 1970, 527p.
- BOHR, N., *Physique atomique et connaissance humaine*. Paris: Gauthier- Villars, 1961, 98p.
- BOLTANSKI, J-E., *La révolution chomskyenne et le langage*. Paris: L'Harmattan, 2002,17p.

- BONNET, Ch., WAGNER, P., (dir.) *L'âge d'or de l'empirisme logique, Vienne-Berlin-Prague*. Paris : Gallimard, 2006, 697p.
- BOOLE, G., [1854], *Les Lois de la pensée*. trad. franç. de Souleymane Bachir Diagne, Paris, Vrin, 1992, 414p.
- BOUDON, R., *Au-delà du « modèle du choix rationnel »*, in SAINT –SERNIN, B., PICAUVET, E., FILLIEULE, R., DEMEULANAERE, P., (dir.), *Les modèles de l'action*. PUF : Paris, 1998, 299p.
- BOUDON, R., FILLIEULE, R., *Les méthodes en sociologie*. Paris: PUF, « Que sais-je ? », 12^{ème} éd, 2002, 108p.
- BOUDON, R., *Effets pervers et ordre social*. Paris: PUF, 1977, 286p.
- BOURDIEU, P., *Le sens pratique*. Les Editions de Minuit : Paris, 1980, 475p.
- BOURDIEU, P., *Méditations pascaliennes*. Les Editions de Minuit : Paris, 1994, 320p.
- BOURDIEU, P., *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Les Editions du Seuil : Paris, 1994, 251p.
- BOURDIEU, P., *Homo Academicus*. Paris: Éditions de Minuit, 1984, 302p.
- BOURDIEU, Pierre. *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Langue Française 34. Paris : Fayard, 1982, 1 vol. 243p.
- BOUROCHE, J-M., SAPORTA, G. *L'Analyse des données*. Paris : PUF, 2002, 127 p.
- BOUTAN, P., *De l'enseignement des langues*. Paris : Hatier Formation, 1999, 188 p.
- BOUTON C., *Le développement du langage. Aspects normaux et pathologiques*. Paris: Masson, 1976, 277p.
- BOUVERESSE J., *La force de la règle. Wittgenstein et l'invention de la nécessité*. Paris: Les Editions de Minuit, 1987, 175p.
- BOUVERESSE, J., *La parole malheureuse. De l'alchimie linguistique à la grammaire philosophique*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1971, 475p.
- BOUVERESSE, J., [1976], *Le « mythe de l'intériorité ». Expérience, signification et langage privé chez Wittgenstein*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1976, 701p.
- BOUVERESSE, J., ROSAT, J.-J. (dir.), *Philosophies de la perception : phénoménologies, grammaires et sciences cognitives*. éd. Collège de France, Paris: O. Jacob, 2003, 317p.
- BREVA-CLARAMONTE, M., *La didáctica de las lenguas en el Renacimiento : Juan Luis VIVES (1492-1540) y Pedro Simón ABRIL (1530 ?- 1595 ?)*. Bilbao : Universidad de Deusto, 1994, 270p.
- BROCHIER, D., ARRIGHI, J-J.: *Haut conseil de l'évaluation de l'école. L'apprentissage au sein de l'éducation : un état des lieux*. Paris: Haut conseil de l'évaluation de l'école, 2005, 58p.
- BRONCKART, J-P., (Ed.). *Le fonctionnement des discours*. Delachaux et Niestlé : Neuchâtel, 1985, 175p.
- BRONCKART, J-P., BULEA, E., POULIOT, M. *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2005, 227p.
- BRONCKART, J-P., « La psychologie ne peut être que sociale et la didactique est l'une de ses disciplines majeures.» in M. BERNIÉ (Ed.), *Mélanges offerts à Michel Brossard* (p18-41). Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- BRONCKART, J.-P., BULEA, E., POULIOT, M. (Eds.). *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*. Villeneuve d'Ascq : Septentrion, 2005, 227p.
- BROSSARD, M., *Vygotski. Lectures et Perspectives de Recherches en Education*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 2004, 255p.
- BROUSSEAU, G., *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : la Pensée sauvage, 1998, 424p.
- BROWN, J.D., *Understanding research in second language learning : a teacher's guide to statistics and research design*. Cambridge-New-York: CPU, 1995, 219p.
- BRU, M., « La validation scientifique des propos et discours sur les pratiques

- d'enseignement : après les illusions perdues. » in HADJI, C., BAILLE, J. (dir.), *La démarche de la preuve en 10 questions*. Editions De Boeck : Bruxelles, 1998, 263p.
- BRU, M., *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Editions Universitaires du Sud : Toulouse, 1991, 163p.
- BRU, M., *Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et. à développer en sciences de l'éducation*. in Revue Française de Pédagogie, n° 138, 2002.
- BRU, M., TALBOT, L., (dir.), *Les pratiques enseignantes : une visée, des regards*. In Revue des Dossiers des Sciences de l'Education, n° 5, 2001.
- BRU, M., Qu' y a-t-il à prouver, quand il s'agit d'éducation ? in HADJI, C., BAILLÉ, J. (DEs.), *Recherche et éducation, vers une « nouvelle alliance »*. De Boeck : Bruxelles, 45-66, 1998, 263p.
- BRUNER, J., *Culture et modes de pensée : l'esprit humain dans ses œuvres*. BONIN, Y., Trad. Paris : Retz, 2008 220p.
- BRUNER, J., *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. BONIN, Y., Trad. Paris, Retz, 2008, 255p.
- BRUNER, J., *In search of pedagogy : the selected works of Jerome S. Bruner*. London, New York: Routledge, 2006, 2 vol. IX-214p, IX-240p.
- CONSEIL de L'EUROPE, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Paris : Les Editions Didier, 2005, 192p.
- CALDERON DE LA BARCA, M., *La vida es sueño*. Edición de Ciriaco MORON ARROYO. Madrid : Cátedra, 2008, 203p.
- CALDERON DE LA BARCA, M., *El gran teatro del mundo*. Edición de Enrique RULL FERNANDEZ. Barcelona : Delbolsillo, 2005, 154p.
- CALLIABETSOU-CORACA, P., *La didactique des langues de l'ère A-scientifique à l'ère scientifique*. Athènes-Bruxelles : Eiffel, 1995, 335p.
- CALLIABETSOU-CORACA, P., La dimension interculturelle de la formation des enseignants de langues étrangères, in KORNBECK, J. *Enseignement des langues étrangères, formation professionnelle et compétitivité*. (1996), p. 209-218.
- CALVET, L-J., *Le marché aux langues*. Paris : Plon, 2002, 220p.
- CAMBLAIN, A., RONDAL, J. A., *Apprendre les langues : où, quand ; comment ?* Sprimont: Mardaga, 2001, 136p.
- CANTER-KOHN, R., *Les enjeux de l'observation*. Paris, PUF, 1984, 210p.
- CARAVOLAS, J. A., *Histoire de la didactique des langues au siècle des Lumières*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, 2000, 544p.
- CARNAP, R., [1931], *La science et la métaphysique devant l'analyse logique du langage*. Trad. franç., revue et mise à jour par l'auteur, Paris, Hermann, 1934, 44p.
- CARNAP, R., [1937], *The logical Syntax of Language*. Trad. angl., Londres, Routledge & Kegan Paul, 1954, 352p.
- CARRÉ, Ph., *L'apprenance vers un nouveau rapport au savoir*. Paris: Dunod, 2005, XII-212p.
- CASALFIORE, S., *L'activité des enseignants en classe. Contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants*, Les Cahiers de Recherche du GIRSEF, n° 6, 2000.
- CASSIRER, E., [1922], 1-532], *La philosophie des formes symboliques, 1: Le langage*, Paris, Les Editions de Minuit, 1972, 358p.
- CASTELLOTTI, V., et PY, B., (dir.) *La notion de compétence en langue*. Lion : ENS Editions, 2002, Vol.1, 123p.
- CASTELLOTTI, V., *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLE International, 2001, Vol. 1, 124p.
- CASTELLOTTI, V., (dir.), *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*. Rouen : Publications de l'Université de Rouen, 200, 202p.
- CASTELLOTTI, V., DE CARLO, M., *La formation des enseignants de langues*. CLE International, Paris : Ellipses, 2005, 191p.
- CATACH, N., (dir.), *Pour une théorie de la langue écrite*. Paris: CNRS Éditions, 1989, 259p.

- CERQUIGLINI, B., *Éloge de la variante. Histoire critique de la philologie*. Paris, Editions du Seuil, 1989, 122p.
- CHARLOT, B., *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi*. ESF, 1995, 247p.
- CHAUDRON, G., *Second Language Classrooms - Research on teaching and learning*. Cambridge: C.U.P., 1995, XII-221p.
- CHEVALLARD, Y., *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée sauvage : Grenoble, 1985, 126p.
- CHEVALLARD, Y., JOSHUA, Marie-Alberte. *La transposition didactique*. Grenoble : La Pensée Sauvage, 2ème édition, 1991, 239 p.
- CHISS, J.L., DAVID, J., REUTER, Y.. *La didactique du français : fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck, 2005, 256p.
- CHISS, J.L., COSTE, D., *Théorie du langage et enseignement/apprentissage des langues: fin du XIXe siècle / début du XX e siècle*. Saint-Denis: Presses Universitaires de Vincennes, c1995, 186p.
- CHISS, J.L., PUECH, Ch., *Le langage et ses disciplines*. Paris-Bruxelles: Duculot, 1999, 231p.
- CHISS, J.L., MULLER, M., *Recherches en didactique de la langue et des discours*. Paris: INRP, 1993, 130p.
- CHISS, J.L., (Dir.), BALLY, Ch., *1865-1947 : historicité des débats linguistiques et didactiques : stylistique, énonciation, crise du français*. Louvain ; Paris ; Dudley (Mass.) : Peeters, 2006, 257p.
- CHOMSKY, N., [1965], *Aspects de la théorie syntaxique*. trad. franç. de J.-C. Milner, Paris, Editions du Seuil, 1971, 283p.
- CHOMSKY, N., [1971] *Les problèmes du savoir et de la liberté*. trad. franç. de M. Larache, M. de Beauregard, Paris, Hachette, 1973, 153p.
- CHOMSKY, N., [1957], *Structures syntaxiques*. Trad. franç. de Braudeau, Paris, Editions du Seuil, 1969, 140p.
- CHOMSKY, N., *La linguistique cartésienne*. Paris, Éditions du Seuil. 1981, 182p.
- CHOMSKY, N. ([1967] 1969b), «*La nature formelle du langage* », publié à la suite de Chomsky 1969a.
- CHOMSKY, N., [1968], *Le langage et la pensée*. trad. franç. de J.-L. Calvet, Paris: Payot, 1990/2001, 220p.
- CHOMSKY, N., [1975], *Réflexions sur le langage*. trad. franç. de J. Milner, B. Vautherin, P. Fiala, Paris: Maspero, 1981, 283p.
- CHOMSKY, N., *La nouvelle syntaxe* (trad. par L. Picabia de Some Concepts and Consequences of the Theory of Government and Binding, 1982, avec une préface et un postscript d' A. Rouveret), Paris, Éditions du Seuil, 1987, 379p.
- CHOMSKY, N., *Langue et linguistique politique : dialogues avec Mitsou Ronat*. Trad. Franç. et présentation de M. Ronat, Paris, Flammarion, 1992, 209p.
- CHOMSKY, N., *Syntactic Structures*. The Hague : Mouton de Gruyter, 2002, Vol. 1, 117p.
- CICUREL, F., "Analyser les interactions en classe de langue étrangère : Quels enjeux didactiques ?" In M. Marquilló-Larruy (Ed.), *Questions d'épistémologie en didactique du français* (pp. 203-210). Poitiers : Les cahiers Forell de l'Université de Poitiers, 2000.
- CICUREL, F., VERONIQUE, D. (coord.). *Discours, action et appropriation des langues*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle, 2002, 286p.
- CLANCHÉ, P., Approche solidariste et approche objectiviste en sciences de l'éducation, in JEANNEL, A., CLANCHÉ, P., DEBARBIEUX, E., (dir.), *25 ans de Sciences de l'Éducation*. Bordeaux 1967-1992, AECSE/INRP, 1994, pp. 89-102.
- CLANET, J., *Contribution à l'intelligibilité du système « enseignement – apprentissage ». Stabilisations du système et interactions en contexte*, Thèse Nouveau Régime en Sciences de l'Éducation, direction Marc BRU, Université de Toulouse II le Mirail (non publiée), 1997.
- CNAM-CRF, *La singularité des actions : quelques outils d'analyse*. Paris, PUF, 2000.
- COLOMBAT, B., (dir.), « Les parties du discours », *Langages*, n° 92, 1988.
- COLLES, L., DUFAYS, J-L., MOEDER, C., *Enseigner le français, l'espagnol et l'italien*.

- Les langues romanes à l'heure des compétences.* Bruxelles : de Boeck-Duculot, Savoirs Pratiques, 2003, 282p.
- COLLET, G., *Langage et modélisation scientifique.* CNRS Langage, Paris : CNRS Editions, 2000, 225p.
- COLLET, G., *Langage et modélisation scientifique. Le verbe comme levier de l'apprentissage.* CNRS Langage. Paris : CNRS Éditions. 2000. 225p.
- COLLET-SEDOLA, S., La didactique de l'Espagnol en France. in STOLIDI, J., Dir., *Recherches en linguistique hispanique.* Actes du Ve Colloque de linguistique hispanique d'Aix-en-Provence, 20 et 21 mars 1992. Aix-en-Provence : 1994, 440p.
- COMENIUS, J., LOPEZ PECES, S., Trad. *Didáctica magna.* Madrid: Akal, 1986, 326p.
- COMPTE-SPONVILLE, A., *Présentations de la Philosophie.* Paris: Albin Michel, 2000, 217p.
- COMTE, A., (nouvelle édition), *Cours de philosophie positive. Discours sur l'esprit positif.* Garnier, Paris, 1926, 2 tomes. 129, 224p.
- COQUET, J.-C., *La quête du sens.* Paris: PUF, 1997, 262p.
- CORCUFF, P., *Les nouvelles sociologies.* Editions Nathan Université : Paris, 1995, 126p.
- CORMANSKI, A., *Le corps dans la langue. Les techniques dramatiques dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères.* Thèse : GALISSON, R. Dir. ANRT : 1994.
- CORRAZÉ, J., *Les communications non verbales.* Paris: PUF, 2001, 252p.
- COSTE, D., (coord.) *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues.* (1968-1988). Paris : Hatier-Didier, Coll. LAL, 1994, 206p.
- COULON, A., *Ethnométhodologie et éducation.* PUF : Paris, 1993, 230p.
- COUTURAT, L., LEAU, L., *Histoire de la langue universelle.* Paris: Hachette, 1903, 576p.
- CRAHA, M., "Peut-on, et comment, concilier recherche en éducation et réflexion de l'action éducative ?", in HADJI, C., BAILLÉ, J., (Eds.), *Recherche et éducation, vers une « nouvelle alliance ».* De Boeck : Bruxelles, 125- 160,1998.
- CREN, « Analyse plurielle du processus enseignement-apprentissage. » in Revue *Les cahiers du CREN* : Nantes, CRDP, 2000.
- CULIOLI, A., *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*, tome I. Paris-Gap : Ophrys, 1991, 225p.
- CUQ, J-P., (dir.) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.* Paris : ASDIFLE, CLE International, 2003, 303p.
- CUQ, J-P., *Une introduction à la didactique de la grammaire en FLE.* Paris : Didier-Hatier, 1996, 127 p.
- CYRULNICK, B., *Mémoire de singe et paroles d'hommes.* Paris : Hachette Littératures, 1998, 303p.
- CYRULNICK, B., *Sous le signe du lien.* Paris : Hachette Littératures, 1997, 319p.
- CYRULNICK, B., MORIN, E., *Dialogue sur la nature humaine.* La Tour d'Aigues : Edition de l'Aube, 2000, Poche Essai, 2004, 87p.
- CYRULNICK, B., *Les nourritures affectives.* Paris : O. Jacob, 2000, p.
- CYRULNICK, B., *Ecole et résilience.* Paris : O. Jacob, 2007, p.
- DABENE, L., DEGACHE, C., (dir.), *Comprendre les langues voisines.* Etudes linguistiques appliquées, n° 104, Didier-Erudition, Déc.1996.
- DABENE, L., « Le développement de la conscience linguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères. » *Repères n°6.* INRP département « didactique des disciplines », 1992, 13-23 p.
- DABENE, L., *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues.* Paris : Hachette, 1994, 191p.
- DABENE, M., « Quelles étapes dans la construction des modèles. » In L. Chiss, J. David & Y. Reuter (Ed.), *Didactique du français. Etat d'une discipline* (pp. 11-27). Paris : Nathan, 1995.

- DALGALIAN, G., *Enfances plurilingues*. Paris : L'Harmattan, 2000, 169p.
- DAMASIO, Antonio R., *L'erreur de Descartes*. Paris : Odile Jacob, 2008, 268p.
- DAMASIO, Antonio R., *Spinoza avait raison*. Paris : Odile Jacob, 2003, 346p.
- DAMASIO, Antonio R., *Corps, émotions, conscience*. Paris : Odile Jacob, 1999, 479p.
- DARWIN, Ch., *Voyages d'un naturaliste autour du monde*. Paris : La Découverte, 1985, 2 vol. IV-251p., 299p.
- DARWIN, Ch., *Evolution .Selected letters of Charles Darwin, 1860, 1870*. Cambridge-New-York: CUP, 2008, 308p.
- DARWIN, Ch., *La filiation de l'homme et la sélection liée au sexe*. Préface de P. TORT. Paris : Institut Charles Darwin International : Ed. Syllepse, 1999, 825p.
- DARWIN, Ch., *The essential Darwin*. R. JASTROW Ed., selections and commentaries by K. KOREY, Boston: Little Brawn and Co, 1984, 327p.
- DASCAL, M., *La sémiologie de Leibniz*, Paris, Aubier-Montaigne, 1978, 272p.
- DE CARLO, M., (coord.), *Didactique des langues et traduction*. Paris : Didier Erudition, 2006, 128p.
- DE KETELE, J.-M., (Ed.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles : De Boeck, 1986, 288p.
- DE KETELE, J.-M., POSTIC, M., *Observer les situations éducatives*. PUF : Paris, 1998, 311p.
- DE KETELE, J.-M., « L'observation des faits didactiques. » in JONNAERT (P.) (Ed.), *Les didactiques. Similitudes et spécificités*. Bruxelles : Plantyn, 73-91,1991, 325p.
- DE KETELE, J.-M., *Méthodologie de l'observation*. Louvain : Université catholique de Louvain, 1983, 302p.
- DE KETELE, J.-M., *Méthodologie de l'observation*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1988.
- DE KETELE, J.M., ROEGIERS, X., *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'étude de documents*. 3e édition. Bruxelles : De Boeck-Université, 1996, 226p.
- DE LANDSHEERE, G., *Introduction à la recherche en éducation*. 4e édition revue et augmentée en 1976, Armand Colin-Bourrellet, 402p.
- DE MAN - DE VRIENDT, M.-J. (Ed.) *Apprendre une langue étrangère seconde. Parcours et procédures de construction de sens*. Bruxelles : de Boeck Université, 2000, 407p.
- DE PIETRO, J.-F., « Emprunter, bricoler, construire... les relations de la didactique avec les disciplines connexes. » in M. MARQUILLO-LARRUY (Ed.), *Questions d'épistémologie en didactique du français* Poitiers : Les cahiers Forell de l'Université de Poitiers, 2000, p.39-44.
- DE ROUILHAN, P., *Frege. Les paradoxes de la représentation*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1988, 210p.
- DELEUZE, G., *Logique du sens*. Paris, Les Éditions de Minuit, 1969, 392p.
- DEMORGON, J., *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie*. Paris : Ed. Economica, 2005, 230p.
- DENHIÈRE, G., BAUDET, S., *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*. Paris : PUF, 1992, 317p.
- DERRIDA J., *La voix et le Phénomène*. Paris, PUF, 1967b, 117p.
- DERRIDA J., *De la grammatologie*. Paris, Les Editions de Minuit, 1967c, 445p.
- DERRIDA J., « Le supplément de copule : la philosophie devant la linguistique » *Langages*, n° 24,14-39., 1971.
- DERRIDA J., *L'écriture et la différence*. Paris, Éditions du Seuil, 1967a, 435p.
- DESCARTES, R., ([1637] *Discours de la méthode*. Paris, Vrin, 1954, 139p.
- DESCLES J.-P., *Langages applicatifs, langues naturelles et cognition*. Paris: Hermès, 1990, 362p.
- DESCOMBES, V., *Grammaire d'objets en tous genres*. Paris, les Éditions de Minuit, 1983, 296p.

- DESGAGNÉS, S., « Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. » *Revue des sciences de l'éducation*, XXIII, 2, 1997, pp.371-393.
- DESSUS, P. & MAURICE, J.-J., *Les décisions de l'enseignant à l'aune de valeurs rationnelles*, Spirale, 21,47-56,1998.
- DESSUS, P., La planification de séquences d'enseignement, objet de description ou de prescription ? , *Revue Française de Pédagogie*, 133,101-116, 2000.
- DÉTIENNE, M., VERNANT, J-P., *Les Ruses de l'intelligence: La métis des Grecs*. Flammarion, Paris, 1989.188p.
- DEVELAY, M., *Propos sur les sciences de l'éducation. Réflexions épistémologiques*. ESF : Paris, 2001, 126p.
- DOMINICY, M., *La naissance de la grammaire moderne*. Liège, Mardaga, 1984, 253p.
- DORTIER, J.-F. (dir.), *Le cerveau et la pensée : la révolution des sciences cognitives*. Auxerre, Sciences Humaines Ed., 2003, 497p.
- DOTTRENS, R., MIALARET, G., « Le développement des sciences pédagogiques et leur état actuel », in *Traité des sciences pédagogiques*, vol. 1, PUF, Paris, 1969, pp. 19-73.103-107.
- DOYLE, W., « Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants. » in CRAHAY, M., LAFONTAINE, D., (Ed), *L'art et la science de l'enseignement*. Editions du Labor : Bruxelles, 1996, 332p.
- DUCLAS, R., *Grammaire espagnole : de la pensée au langage*. Paris: Nathan Université, 1996, Tome 1, 130p. Tome 2, 128p.
- DUFEU, B., *Les approches non conventionnelles des langues étrangères*, Paris, Hachette F.L.E., coll. «Références», 1996, 208p.
- DURAND, Daniel. *La Systémique*. Paris : PUF, 2002, 127p.
- DURKHEIM, E., *Education et Sociologie*. Paris : PUF, 1922, 130p.
- DURKHEIM, E., *1, Eléments d'une théorie sociale*. Présentation de V. KARADY. Paris : Les Ed. de Minuit, 1975, 509p.
- DURKHEIM, E., *Education et sociologie*. Préface de M. DEBESSE et P. FAUCONNET. Paris : PUF, 2003, 130p.
- DURU-BELLAT, M., (dir.), *La recherche en éducation et en formation en France. Éléments pour un état des lieux*. INRP : Paris, 1999,.
- DURU-BELLAT, M., *La recherche en éducation et éducation en France*. Paris, Ministère de l'Éducation nationale, 1999.
- DUVERGEZ, J., MAILLARD, J-P., *L'enseignement bilingue aujourd'hui*. Paris : Albin Michel, Richaudeau, 1996, Vol. 1, 191p.
- EMBER, C & M., *Anthropology*. Upper Saddle River, N.J. : Prentice Hall, 2003, 553p.
- EMBER, C.R. et EMBER, M. *Cultural Anthropology*. Upper Saddle River, New Jersey, 2004, 415p.
- ECO, U., *Sémiotique et philosophie du langage*. PUF, Paris, 1988, 285p.
- FAERCH, C., HAASTRUP, K., PHILLIPSON, R., GLAHN, E., KRISTIENSEN, K-B., *Learner language and language learning*. Clevedon Avon: Multilingual matters, 1984, 319p.
- FARRACO, M. (dir.), *La classe de langue. Théories, méthodes et pratiques*. Aix-en-Provence : Publications de l'université de Provence, 2006, 329p.
- FAVERGES, J -M., *Méthodes statistiques en psychologie appliquée*. Paris, PUF, 3t. , 1965, T1 :161p. T2 :163-347p. T3 : 353-507p.
- FEYERABEND, P., *Contre la méthode. Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*. Seuil, Paris, 1979, 349p.
- FILLON, P., VERIN, A. (Coord.), *Ecrire pour comprendre la science*. Paris : ASTER n° 33, 2001, 262p.
- FOULIN, J-N., TOCZEK, M-Ch., *Psychologie de l'Enseignement*. Paris: Armand Colin, 2006, 126p.

- FREEMAN, D., RICHARDS, J.C., *Teacher Learning in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996.
- FREI, H., *La grammaire des fautes*. Paris : Geuthner, 1929 ; réimp : Genève : Slatkine, 1993, 317p.
- FURUKAWA, N., *Pour une sémantique des constructions grammaticales : thème et thématité*. Bruxelles : De Boeck-Duculot, 2005, 197p.
- GALISSON, R., COSTE, D., *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : hachette, 1976, 612p.
- GALISSON, R., *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères, du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris : CLE International, 1980, 160p.
- GALISSON, R., *De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures*. Paris : Didier Erudition, 1990, 167p.
- GALISSON, R., *Pour une méthodologie de l'enseignement d sens étranger*. Paris : Didier, 1992, 126p.
- GALISSON, R., PUREN, CH., *Du concept en didactique des langues étrangères*. Paris : Didier Erudition, 1997, 125p.
- GAONAC'H, D., *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère*. Paris : Ed. Hachette Education, 2006, 157p.
- GAONAC'H, D., *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Collection LAL, Hatier / CREDIF, 1987, 240p.
- GARDNER, H., *Histoire de la révolution cognitive. La nouvelle science de l'esprit*. Trad. J.L. PEYTAVIN, Paris : Payot, 1993, 479p.
- GEIGER-JAILLET, A., *Le bilinguisme pour grandir naître bilingue ou le devenir par l'école*. Paris : L'Harmattan, 2005, 251p.
- GENTILHOMME, Y., Microsystèmes et acquisition des langues. In ARDITTY, J., MITTNER, M. (dir.) *Acquisition d'une langue étrangère*. Vincennes, Saint Denis : Encrages, n° spécial, Université de Paris 8, 1981, 134p.
- GÉRARD. Ch., *Problématiser des situations personnalisées*. Lyon, 1994, Se Former+. 177p.
- GERMAIN, C., *Evolution de l'enseignement des langues, 5000ans d'histoire*. Paris : CLE International, 1993, 351p.
- GIBSON, J., *The theory of affordances*. In R.E. SHAW & J. BRANDSFORD (Eds.) *Perceiving, Acting and knowing*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1977, 542p.
- GIBSON, D., *The Ecological Approach to Visual Perception.*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1986, 332 p.
- GFEN, ROCHEX. J-Y., (préface). *Réussir en langues Un savoir à construire*. Lyon : Chronique sociale, 1999, 300p.
- GILLIG, J-M., *Les pédagogies différenciées*. Bruxelles - Paris : De Boeck Université, 1999, 252p.
- GIRARD, D., *Enseigner les langues : méthodes et pratiques*. Paris : Bordas, 1995, 175p.
- GLASERSFELD von (Ernst), « Introduction un constructivisme radical », in *L'invention de la réalité, Contributions au constructivisme*. sous la dir. De Paul Watzlawick, Seuil, Paris : 1988, pp. 19-431.69, 216.
- GOIGOUX, R., « Recherche en didactique du français: contribution aux débats d'orientation. » in M. MARQUILLO-LARRUY (Ed.), *Questions d'épistémologie en didactique du français* (pp. 125-132). Poitiers : Les cahiers Forell de l'université de Poitiers.
- GOLSE, B., *Du corps à la pensée*. PUF : Paris : 1999, VIII-375p.
- GOODNOW, J., *El proceso mental en el aprendizaje*. In J. BRUNER, Madrid: Narcea, 2001, VIII-318p.
- GOODY, Jack, *La raison graphique : La domestication de la pensée sauvage*. Paris : Editions de Minuit, 1986, 275p.
- GOUIN, F., *L'art d'enseigner les langues*. 6^{ème} éd. Paris : Fischbacher, 1926, 405p.
- GOULLIER, F. *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue. Cadre européen commun et Portofolios*. Paris : Didier, 2005, 127p.
- GOUZIEN, J-L., *La variété des façons d'apprendre*, Éd. Universitaires, Paris : 1991, 284p.

- GREMMO, M.J., HOLFC, H. La compréhension orale, un processus et un comportement. In GAONACH, D. (dir.) *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*. Le français dans le monde, Paris : Hachette, Recherche et Applications, 1990.
- GRIBBIN, J. *Simplicité profonde. Le chaos, la complexité et l'émergence de la vie*. Paris : Flammarion, 2006, 356p.
- GUBERINA, P., Rôle de la perception auditive dans l'apprentissage précoce des langues. *Le Français dans le Monde*, août-septembre 1991, numéro spécial Enseignement /Apprentissage précoce des langues.
- GUENON, R., *Les états multiples de l'être*. Paris : G. Trédaniel, imp. Coll. L'Anneau d'or. 2008, 106p.
- GURGAND, Marc. *Economie de l'éducation*. Paris : La Découverte, 2005, 128p.
- HADJI, C., BAILLÉ, J., (Eds.), *Recherche en éducation. Vers une nouvelle alliance, la démarche de preuve en 10 questions*. (pp.29-43), De Boeck : Bruxelles, Pédagogies en développement, 1998, 263p.
- HAGEGE, C. *La structure des langues*. Paris : PUF, Que sais-je, 1982, 128p.
- HALLE, Francis. *Eloge de la plante*. Paris : Seuil, 1999, 346p.
- HALLIDAY, M., *Language and education*. WEBSTER, J. Ed. London; New York: Continuum, 2007, 404p.
- HALLER, S., THÉVENAZ-CHRISTEN, T., *L'étude d'un exemple d'aménagement de milieu didactique, comme révélateur de l'objet enseigné. Didactique des disciplines et formation des enseignants : approche anthropologique* : Actes du 3e colloque international Recherches(s) et formation des enseignants (IUFM d'Aix-Marseille, 14-16 février 2000). CD-ROM.
- HALLEUX, J., et VANDEVELDE, L., *Introduction à la didactique expérimentale. Constitution des dispositifs expérimentaux en pédagogie*, Bruxelles : Presses Universitaires de Bruxelles, 1977.
- HALTÉ, J.-F., *La didactique du français*, .PUF : Paris : Que sais-Je ? , N°26S6, 1992, 250p.
- HALTÉ, J.-F., Interaction : une problématique à la frontière. in J.-L. CHISS, J. DAVID & Y. REUTER (Ed.), *Didactique du français. Etat d'une discipline* (pp. 63-78). De Boeck : 2008, 250p.
- HALTÉ, J.-F., *L'interaction et ses enjeux scolaires*. Pratiques, 103-104, 3-7. 1999.
- HALTÉ, J.-F., Des modèles de la didactique aux problèmes de la DFLM. in M. MARQUILLO-LARRUY (Ed.), *Questions d'épistémologie en didactique du français* (pp.13-19). Poitiers : Les cahiers Forell de l'Université de Poitiers.
- HATCHUEL, F., *Savoir, apprendre, transmettre : une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : La Découverte, 2005, 168p.
- HOFSTETTER, R., SCHNEUWLY, B., *Sciences de l'éducation entre champs disciplinaires et champs professionnels, Introduction à l'ouvrage Le pari des sciences de l'éducation*, Raisons éducatives, N°1/2, 7-25,1998.
- HOFSTETTER, R., SCHNEUWLY, B., (sous la direction de), *Le pari des sciences de l'éducation*, in *Revue Raisons éducatives*, vol-2, De Boeck-Université : Bruxelles, 1998.
- HOLEC, H., LITTLE, D., RICHTERICH, R., *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues - Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*, Strasbourg, Comité de l'éducation, Conseil de la coopération culturelle, Editions du Conseil de l'Europe, 1996, 132p.
- , *Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre européen commun de référence*, Strasbourg, Publications du Conseil de l'Europe, Commission de l'éducation, 1998.
- , *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère - L'approche cognitive*, *Le Français dans le Monde*, numéro spécial "Recherches et Applications", février-mars 1990.
- , *Méthodes et méthodologies*, *Le Français dans le Monde*, numéro spécial "Recherches et Applications", janvier 1995.
- , *Multimédia, réseaux et formation*, *Le Français dans le Monde*, numéro spécial "Recherches et Applications", juillet 1997.
- , *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*, *Le Français dans le Monde*, numéro spécial "Recherches et Applications", juillet 1998.

- , Apprendre les langues étrangères autrement, *Le Français dans le Monde*, numéro spécial "Recherches et Applications", janvier 1999.
- HOMBERT, J.-M., Directeur du programme interdisciplinaire. *Aux origines des langues et du langage*. Paris : Fayard, 2005, 514p.
- HUSSERL, E., *Expérience et jugement. Recherche en vue d'une généalogie de la logique*. Traduit de l'allemand par SOUCHE, D.. Paris : PUF, 1970, 499p.
- HUSSERL, E., *L'intentionnalité en question : entre phénoménologie et recherches cognitives*. Textes réunis et commentés par D. JANICAUD, Ed. Trad. M. RICHIR. Centre de recherches d'histoire de Nice. Paris : Vrin, 1995, 397p.
- HUSSERL, E., *Phénoménologie et logique*. J-F. COURTINE, Dir. Paris : Presses de l'École normale supérieure, 378p.
- ICIKOVICS, J.-P., *Découvertes : du langage aux langues*. In *Sciences et Vie*, hors série, n°227, juin 2004.
- INRP, DUGAST. F. (dir.). *Enseignement/apprentissage de la civilisation en cours de langue*. Paris : INRP, 1991, 223p.
- JAKOBSON, R., *La charpente phonique du langage*. Trad. A. KHIM, Paris : Editions de Minuit, 1980, 336p.
- JAKOBSON, R., *Essais de linguistique générale*. Trad. et préface de N.RUWET, Paris : Editions de Minuit, 1963, 255p.
- JAKOBSON, R., *Essais de linguistique générale*. 1, Les fondations du langage. Trad. et préface de N.RUWET, Paris : Editions de Minuit, 2003, 260p.
- JAMES, W., *Pragmatism: a new name for some old ways of thinking ; The meaning of truth : a sequel to pragmatism*. Cambridge, Mass ; London : Harvard university press, 1978, XXX-369p.
- JANITZA, J., La recherche en didactique des langues. Quelques pistes méthodologiques. in *Les nouveaux cahiers d'allemand*. Revue de linguistique et didactique Nancy : 1990/4 décembre, pp. 339-352.
- JOHNSTON, R., DE SALINS, G-D. (textes réunis et présentés par) *L'enseignement des langues aux adultes, aujourd'hui. Une pratique de la pédagogie pour une pédagogie de la pratique*. Saint-Étienne : Publications de l'Université de Saint-Étienne, 2001, 216p.
- JOHSUA, S., De l'intérêt et des limites du paradigme expérimentaliste en didactique des sciences, In C. HADJI, C., BAILLÉ, J., (Eds.), *Recherche en éducation. Vers une nouvelle alliance, la démarche de preuve en 10 questions*. pp.113-123, De Boeck : Bruxelles, Pédagogies en développement, 1998.
- JOHSUA, S., DUPIN, J.-J., *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. PUF : Paris, 1993, 448p.
- JOHSUA, S., *La didactique des sciences et des mathématiques : une praxéologie ou un modèle théorique ?* Communication au Congrès de l'AFIRSE : Aix en Provence, 1994.
- JONNAERT, P., VAN DER BORGHT, C., *Créer des conditions d'apprentissage*. De Boeck Université: Bruxelles: Perspectives en éducation, 1999, 439p.
- JOSHUA, S., Construction et gestion du sens par les élèves : quelques problèmes issus des travaux de la didactique des sciences, In COLOMB (J.) (Ed), *Recherches en Didactiques des disciplines : contribution à la formation des maîtres*. pp.99-106, INRP, Didactiques des disciplines, 1993.
- KAGAN, D.-M., *Implications of research on teacher belief, Educational psychologist*. V 01.27 N° 1,65-90,1992.
- KANT, E., *Critique de la raison pure*. Trad. Et notes A. TREMESAYGUES & B. PACAUD. Préf. Ch. SERRUS., Paris : PUF, 2001, 584p.
- KAUFMANN, J.-C., *Ego. Pour une sociologie de l'individu*. Editions Nathan: Paris, 2001, 288p.
- KIDA, T. et FARRACO, M., « *Gesto e iniciación de la interacción didáctica en L2* ». de Signis, n°3 ; 2002, pp. 113-131.
- KOERNER, E.F.K., NIEDEREHE, H.J., QUILIS, A., *History of linguistics in Spain..* Amsterdam : John Benjamins Publishing Company, 2001, 463p.

- KOHN, R., NÈGRE, P., *Les voies de l'observation. Repères sur les pratiques de recherche en Sciences humaines*. Paris, Nathan, 1991, 239p.
- La formation des enseignants*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », n°1703,1977 ; 4e éd., 1996 (trad. Espagnole, italienne)
- La pédagogie expérimentale*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », n° 2155, 1984 ; 3e éd 1996 (trad. Italienne, grecque. Espagnole).
- La psychopédagogie*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », n° 2357,1987 ; 5e éd. 2002 (trad. Italienne, portugaise).
- KRAMSCH, C., *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris : Hatier-didier, 1996, 191p.
- KRAMSCH, C., *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998, 134p.
- KRASHEN, S., TERREL, T., *The natural approach*. Englewood Cliffs: Longman, 2000, 191p.
- KRASHEN, S., *Principles and practice in second language acquisition*. London: Prentice-Hall International, 1987, 202p.
- LABOV, W., *Sociolinguistique*. Présentation P. ENCREVE, Trad. A. KHIM, Paris : Editions de Minuit, 1976, 457p.
- LANCELOT, C., *Nouvelle méthode pour apprendre facilement et en peu de temps la langue espagnole*. Ed. E. HERNANDEZ, Murcia : Universidad de Murcia. Secretariado de publicaciones, 1990, 121p.
- LA TOUR, B., *La science en action. Introduction à la sociologie des sciences*. Gallimard : Paris, 1995, 663p.
- LAHIRE, B., *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Editions Nathan: Paris, 1998, 232p.
- LAHIRE, B., *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon : PUL, 2000, Vol. 1, 310p.
- LANDSHEERE de, G., *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris, PUF, 1979, VIII-338p.
- LANDSHEERE de, G., *Introduction à la recherche pédagogique*. Paris, A. Colin - Bourrellet, 1964/1986, 204p.
- LANDSHEERE de, G., *La recherche expérimentale en éducation*. Paris: UNESCO, 1982, p. 234-265..
- LANGOUET, G., PORLIER, J.-C., *Mesure et statistique en milieu éducatif*. ESF : Paris : 1989, 201p.
- LAPASSADE, Georges. *L'autogestion pédagogique*. Paris : Gauthier-Villars, 1971, 203p.
- LAPERRIÈRE, A., « L'observation directe. » in Gauthier, B.. *Recherche sociale*. Sillery : P.U.Q., 984, pp. 227-246.
- LAPLANTINE, F., *L'anthropologie*. Paris : Payot et Rivoges, 2001, 201p.
- LARSEN-FREEMAN, D., LONG, M., *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid : Gredos, 1994, 380p.
- LE BOUEDEC, G., LA GARANDERIE de, A., (dir.), *Les études doctorales en sciences de l'éducation. Pour un accompagnement personnalisé*. L'Harmattan: Paris, 1993, 164p.
- LECLERCQ, V., *Face à l'illettrisme : enseigner l'écrit à des adultes*. Paris : ESF, 1999, 199p.
- LECLERCQ, V., REUTER, Y. (coord.), *L'évaluation, regards croisés en didactiques*. Les Cahiers d'études du CUEEP, USTL, janvier 2006, n°57, Villeneuve d'Ascq. 147p.
- LEIBNIZ, G.W., *Œuvres philosophiques de Leibniz*. Introd. P. JANET, 2^{ème} Ed. Paris : F. Alcan, 1900, 603p.
- LE MOIGNE, J-L., *La théorie du système général. Théorie de la modélisation*. PUF : Paris (4^o édition), 1994, 320p.
- LE MOIGNE, J-L., « Les sciences de l'ingénierie ont des sciences fondamentales. Contribution à l'épistémologie de la technologie. » *Revue Intern. de Systémique*, 1993, tome VII, chap.2, pp.183-204.242-243.
- LE MOIGNE, J-L., « Sciences de l'artificiel, sciences de la conception. Sciences de l'ingénierie, science des systèmes ». *Postface à Sciences des systèmes, sciences de l'artificiel*.

- Dunod, Paris, 1991, pp. 205-211.
- LE MOIGNE, J-L., *La modélisation des systèmes complexes*. Dunod, Paris : 1991. 170p.
- LE MOIGNE, J-L., *La théorie du système général, théorie de la modélisation*. PUF, Paris : 1977, quatrième édition, 1994.
- LE MOIGNE, J-L., « Sur les fondements épistémologiques de la science de la cognition : contribution de la systémique aux constructivismes », in *Systémique et cognition*. sous la dir. d'E. Andreevsky, Dunod, Paris : 1991. 239p.
- LE MOIGNE, J-L., *Le constructivisme. tome 1 : Des fondements*. ESF, Paris : 1994, 263p.
- LE ROUX, Y., *Apprentissage de l'écriture et psychomotricité*. Marseille : Solal, 2005, 228p.
- LEFEUVRE, M., *Merleau-Ponty : Au-delà de la phénoménologie*. Paris: Klincksieck, Philosophia N° 1, 1976, 372p.
- LEFEUVRE, M. *Nature et Cerveau*. Paris : Editions Klincksieck, Philosophia N° 16, 1991, 153p.
- LENOIR, P., *L'approche de la grammaire en enseignement/apprentissage scolaire de l'espagnol. Etat des liens et évolutions possibles*. Mémoire de DES en Didactique des langues étrangères (J. Feuillet / Ch. Puren, Dir.), Nantes : Université de Nantes, 2002, 295p.
- LENOIR, Yves. (Coord. du dossier) Les pratiques enseignantes : analyse des données empiriques. *Les cahiers des Sciences de l'Éducation*, n°14/2005 Toulouse : Presses universitaires du Mirail, 2005, 127p.
- LENTIN, L., (dir.) *L'acquisition du langage*. Tome I. Paris : Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris III : 1987, 231p.
- LENTIN, L., (dir.) *Recherches sur l'acquisition du langage*. Tome II. Paris : Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris III, 1988, 237p.
- LÉON, A., *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*. Paris : P.U.F., 1980, 245p.
- LEPLAT (J.), *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : PUF, 1997, 256p.
- LERBET, G., *Approche systémique et production de savoir*. Paris : L'Harmattan, 1993, (2e édition), 210p.
- LERBET, G., *Le flou et l'écolier. La culture du paradoxe*. Paris : Éd. Universitaires, 1990, 172p.
- LERBET, G., *Système, personne et pédagogie*. ESF, Paris : 1993, (2e édition), 255p.
- LERBET, G., *Les Nouvelles Sciences de l'Éducation*. Paris : Nathan, 1995, 284 p.
- Les sciences de l'éducation*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », n° 1645, 1976 ; 9e éd., 2002 (trad. portugaise, espagnole)
- LESTAGE, Ph., « Complexité et structures cérébrales », In *Les défis de la complexité*, actes du colloque de Carcassonne, 1991, pp. 1-12.148.
- LEUTENEGGER, F., SAADA-ROBERT, M., *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. Bruxelles – Paris : de Boeck - Larcier, 2002, 582p.
- LEVI-STRAUSS (C.), *La pensée sauvage*. Editions Plon : Paris : Editions Plon, 1962, 228p.
- LEVINE, J., DEVELAY, M. *Pour une anthropologie des savoirs scolaires. De la désappartenance à la réappartenance*. Issy-les-Moulineaux : E S F Editeur, 2003, 123p.
- LEVINE, Mel., *A chacun sa façon d'apprendre*. Varennes, Quebec: Editions AdA Inc, 2003, 509p.
- LIGHTBOWN, P.M., SPADA, N., *How languages are learned*, Oxford: O.U.P., 2006, 252p.
- LITTLEWOOD, W., *Foreign and Second Language Learning - Language acquisition research and its implication for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- LEVINSON, S.C., *Space in language and cognition : explorations in cognitive diversity*. Cambridge-New-York: CUP, 2003, 389p.
- LOCKE, J., *Quelques pensées sur l'éducation*. Trad. G. COMPRAVE, Paris : Hachette, 1904, 355p.
- LOPEZ PECES, S., Trad. de COMENIUS, J., *Didáctica magna*. Madrid: Akal, 1986, 326p.

- LOZANOV, G., *Suggestologie et éléments de suggestopédie*. Trad. P. BOUSSARD, Montréal : Sciences et culture, 1984, 388p.
- MALINOVSKI, B., *Trois essais sur la vie sociale des primitifs*. Trad. S. JANKELEVITCH, Paris: Payot & Rivages, 2001, 223p.
- MAFFESOLI, M., *La connaissance ordinaire. Précis de sociologie compréhensive*. Paris : Méridiens, 1985, 216p.
- MAFFESOLI, M., *La conquête du présent. Pour une sociologie de la vie quotidienne*. Paris : PUF, 1979, 200p.
- MAGGI, B., *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. Paris : PUF, 2000, 267p.
- MANKIEWICZ, R., *L'Histoire des Mathématiques*. Paris: Seuil, 2001, 192p.
- MARCEL, J.-F., OLRÉ, P., ROTHIER-BAUTZER, E., SONNTAG, M., "Les pratiques comme objet d'analyse." *Revue Française de Pédagogie*. N° 138, 2002.
- MARCEL (J.-F.), *Pillage ? négociation ? contractualisation ? De la posture du chercheur dans l'étude des pratiques enseignantes*, Actes du Colloque AFIRSE «Théorisation des pratiques» : Tours, mai 2001a.
- MARQUILLÓ LARRUY, M., *L'interprétation de l'erreur*. Paris : Christine Grall, CLE International, 2003, 127p.
- MARQUILLÓ-LARRUY, M. (Ed.), *Questions d'épistémologie en didactique du français*. Poitiers : Les cahiers Forell de l'université de Poitiers. 2000.
- MARR, D., *Vision: a computational investigation into the human representation and processing of visual information*. San Francisco: W.H. Freeman, 1982, 397p.
- MARSCHALL, M., PLAZAOLA GIGER L., ROSAT, M.-C., BRONCKART, J.-P., *La transposition didactique des notions énonciatives dans les manuels d'enseignement des langues vivantes*. Fribourg: Editions Universitaires Fribourg. 2000, VIII-265p.
- MARROU, Henri-Irénée. *Histoire de l'Education dans l'Antiquité*. Paris : Seuil, 1948, 595p.
- MARTINELLI, E., PIÑOL, M.C., *Cuestiones del español como lengua extranjera*. Textos Docent, 123, Ediciones Universitat de Barcelona, Departamento de folología hispánica, Secció de lengua, Divisió de Ciències Humanes y Sociales, 1998.
- MARTINAND, J.-L., *D'où est venue la didactique ?*, *Education*, N°7, 22-25, 1996.
- MARTINEZ, M.-L., *Du savoir capturé au savoir partagé, La question des savoirs*. La Nouvelle Revue de l' AIS, N° 1 -2, 1998.
- MARTINEZ, P., *La didactique des langues étrangères*. Paris : PUF, 2002, 127p.
- MATTHEY, M., *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Berne : Lang, 1996, 225p.
- MAURICE, J.-J., « Une connaissance de l'élève dépendante des contraintes de l'action. » *Revue Française de Pédagogie* n° 144, INRP : Paris, 1996.
- MEDIONI, M-A. (coord.). *(Se) construire un vocabulaire en langues*. Lyon : Chronique sociale, 2002, 243p.
- MEIRIEU, Ph., DEVELAY, M., *Émile, reviens vite... ils sont devenus fous*. ESF, Paris, 1992, 211p.
- MERLEAU-PONTY, M., *La prose du monde*. « La perception d'autrui et le dialogue », Extrait du ch. V, Comment. R. BONAN, Paris : Ellipses, 2002, 78p.
- MERLEAU-PONTY, M., *L'Oeil et l'Esprit*. Préf. C. LEFORT, Paris : Gallimard, 1985, 92p.
- MERLEAU-PONTY, M., *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard, 1969, 535p.
- MIALARET, G., *Les méthodes de recherche en Sciences de l'Education*. Que sais-je ? PUF. Paris. Oct. 2004, 127p.
- MIALARET, G., MIALARET, J.P., *L'attitude scientifique dans la recherche en éducation, en éducation musicale*. Paris, documents de recherche OMF, n° 19, juin 2001.
- MIALARET, G., De la théorie de la Relativité aux sciences humaines ou essai sur la recherche scientifique actuelle. *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, 1995.
- MIALARET, G., Etude scientifique des situations d'éducation, *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, 1998.

- MIALARET, G., *La formation des enseignants*. PUF : Paris, Que sais-je ? n° 1703, 1977, 128p.
- MIALARET, G., *La pédagogie expérimentale*. PUF : Paris, Que sais-je ? n° 2155, 1984, 128p.
- MIALARET, G., *La psycho-pédagogie*. PUF : Paris, Que sais-je ? 1987, 128p.
- MIALARET, G., *Statistiques appliquées aux sciences humaines*. Paris, PUF, 1991, 256p.
- MIALARET, G., *Pédagogie générale*. Paris : PUF, 1991, 600p.
- MIALARET, G., *Les Sciences de l'Éducation*. Paris : PUF, 2005, 127p.
- MIERMONT, J., *L'écologie des liens*. Paris : ESF, 1993, 317p.
- MIRANDA, G., *Osservazioni della lingua castigliana*. Venecia: Gabriel Giolito de Ferrari, 1566; edición moderna y estudio de Juan M. LOPE BLANCH, México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1998.
- MOLHO, M., *Sistématica del verbo español*. Madrid: Gredos, 1975, 2Vol. 359p-779p.
- MONJALLON, A., *Introduction à la méthode statistique*. Paris : Vuibert, 7e éd., 1980, 278p.
- MORANDI, F., *Pratiques et logiques en pédagogie*. Paris : Nathan, 2005, 127p.
- MOREAU, P.F., (Dir.) SPINOZA. *Œuvres*. Paris : PUF, 1999, 861p.
- MOREAU, P.F., *Spinoza et le spinozisme*. Paris : Que sais je ? PUF, 2003, 128 p.
- MOREL, M.-A., DANON-BOILEAU, L., *Grammaire de l'intonation. L'exemple du français oral*. Paris-Gap : Ophrys, 1998, 232p.
- MORENO GARCIA, C., *La enseñanza del español como lengua extranjera en contexto escolar: un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua*. Madrid: Catarata (Asociación Los Libros de la Catarata), 2004, 224p.
- MORILLON, F., FEUILLET, J. (Dir.), *Le corps pour le dire. Dimensions gestuelle et visuelle du langage. Pour une approche didactique de la Langue des Signes française enseignée à l'entendant*. Lille : ANRT, 2005, 571p.
- MORIN, E., *La méthode*. Tome I : *La nature de la nature*. Paris : Points Seuil, 2001, 399p.
- MORIN, E., *La méthode*. Tome 2 : *La vie de la vie*. Paris : Points Seuil, 2001, 470p
- MORIN, E., *La méthode*. Tome 3 : *La connaissance de la connaissance*. Paris : Points Seuil, 2001,
- MORIN, E., *La méthode*. Tome 4 : *Les idées*. Paris, Paris : Seuil, 1995, 261p.
- MORIN, E., *La méthode*. Tome 5 : *L'humanité de l'humanité. L'identité humaine*. Paris : Points Seuil, 2001, 300p.
- MORIN, E., *La méthode*. Tome 6 : *L'Éthique*. Paris : Points Seuil, 2004, 256p.
- MORIN, E., *Relier les connaissances*. Paris : Le Seuil, 2000, 472 p.
- MORIN, E., *La pensée complexe*. Paris : ESF, 1991, 158p.
- MORIN, E., « Sur la transdisciplinarité, Guerre et paix entre les sciences, Disciplinarité, inter et transdisciplinarité. » *Revue du MAUSS*, Numéro 10, 1997.
- MORIN, E., « Peut-on concevoir une science de l'autonomie ? », *Cahiers internationaux de sociologie*, 1981, tome LXXI, pp.257-267. 216, 239.
- MORIN, E., *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil, 2005, 158p.
- MORIN, E., *Relier les connaissances*. Paris : Editions du Seuil, 1999, 471p.
- MORIN, E., *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. UNESCO, 1999, 66p.
- NADEAU, Robert. *Vocabulaire technique et analytique de l'épistémologie*. Paris: PUF, 1999, 863 p.
- NARCY, J.-P., *Apprendre une langue étrangère*, Paris, Les Editions d'organisation, 1990, 271p.
- NARCY, J.-P., *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Gap Paris : Ophrys, 2005, 238p.

- NARCY-COMBES, M-F. *Précis de didactique, Devenir professeur de langue*. Paris : Ellipses, 2005, 159 p.
- NICOLESCU, B., *La Transdisciplinarité*. Monaco: Editions Du Rocher, 1996, 231 p.
- NOYAU, C., *L'acquisition de la temporalité en situation bilingue*. Nanterre : Université Paris X, 2998, 238p.
- NOYAU, C., « Referenciación temporal y estructuración del discurso narrativo en la lengua no materna », p. 32, in PUJOL BERCHE M., NUSSBAUM L., LLOBERA M., 1998, *Adquisición de lenguas extranjeras : perspectivas actuales en Europa* . Edelsa, Madrid., 1998.
- NUNAN, D., *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge, C.U.P., 1995, 211p.
- O'MALLEY, J.M., CHAMOT, A.U., *Learning strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge, C.U.P., 1990, 260p.
- LOUDIN, C., *Grammaire et observations de la langue Espagnolle recueillies & mises en François*. Paris, 1604. KLUMP, A., Hildessheim, Zurich ; New York : G. Olms Verlag , 2004, 222p.
- LOUDIN, A., *Nomenclature française et espagnole*. Paris : A. de Sommaville, 1647, VII-348p.
- PASCAL, B., *Littérature et géométrie*. Publié par DESCOTES, D., Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal, 2001, 356p.
- PASCAL, B., *Œuvres complètes*. Ed. & Prés. M. LE GUERN, NvII. Ed., Paris : Gallimard, 1998, 1 vol, XLVIII-1378p.
- PALMADE, G., *Les méthodes en pédagogie*. Paris : PUF, 2005, 127p.
- PALOMEQUE, Ch., « Enseignement de l'espagnol aux adultes : évaluation de l'expression personnelle. » p 45-58, in LECLERCQ, V., REUTER, Y. (coord.), *L'évaluation, regards croisés en didactiques*. Les Cahiers d'études du CUEEP, USTL, janvier 2006, n°57, Villeneuve d'Ascq. 147p.
- PASTIAUX, G., PASTIAUX, J., *Précis de pédagogie*. Paris : Nathan, 2005, 159p.
- PASTOR CESTEROS, S., *Aprendizaje de segundas lenguas: lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Valencia : UNIVERSIDAD DE ALICANTE. SERVICIO DE PUBLICACIONES, 2004, 374p.
- PASTRE, P., « La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. » *Revue Education permanente. Apprendre des situations*, n° 139, 1999-2.
- PAVLOV, I.P., *Les réflexes conditionnés : étude objective de l'activité nerveuse, supérieure des animaux*. Trad : GRICOUROFF, N. & G., Paris : PUF, 1977, 375p.
- PERETTI, A. de, *Du changement à l'inertie. Dialectique le la personne et des systèmes sociaux*. Paris : Dunod, 1981, 247p.
- PERETTI, A. de, *Controverses en éducation*. Paris : Hachette Education, 1993, 380p.
- PERETTI, A. de, *Pensée et vérité de Carl Rogers*. Paris : Dunod, 1974, 303p.
- PEREGRÍN OTERO, C., *LetrasI. Barcelona* : Seix Barral, 339p.
- PEREGRÍN OTERO, C., *Pronombres reflexivos y recíprocos. Gramática descriptiva de la lengua española*. DEMONTE-BARRETO, V. & BOSQUE, I. (coord.), 1999, 1427-1518p.
- PEREGRÍN OTERO, C. *Introducción a la lingüística transformacional* . México : Siglo XXI, 1973, 300p.
- PERRENOUD, P., *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. ESF Editeur, 1997, 194 p.
- PEYRONIE (H.), *Les enseignants, l'école et la division sociale. Cheminement de recherche en sociologie de l'éducation*. Paris : L'Harmattan, 2000, 189p.
- PIAGET, J. et al., *Logique et connaissance scientifique*. Paris : PUF, « La Pléiade », 1967, XII-1345p..
- PIAGET, J., INHELDER, B., *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*. Paris : PUF, 1955, 314p.
- PIAGET, J., *Les mécanismes perceptifs*. Paris : PUF, 1975, VI-457p.
- PIAGET, J., *Réussir et comprendre*. Paris : PUF, 1974, 253p.
- PIAGET, J., « L'épistémologie des régulations », in *L'idée de régulation dans les sciences*.

- Paris : Maloine-Doin, 1977.
- PIAGET, J., « La filiation des structures cognitives, Introduction », *La filiation des structures cognitive*. Paris : PUF, EEG, 1963.
- PIAGET, J., *Biologie et connaissance*. Paris : Gallimard, 1967, 510p.
- PIAGET, J., *Épistémologie des sciences de l'homme*. Paris : Gallimard, 1972, 380p.
- PIAGET, J., *Essai de logique opératoire*. Dunod, Paris, 1970, 400p.
- PIAGET, J., *L'équilibration des structures cognitives, problème central du développement*. Paris : PUF, 1975, 188p.
- PIAGET, J., *La Prise de conscience*. Paris : PUF, 1974, 282p.
- PIAGET, J., *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris : Alcan, 1926, 424p.
- PIAGET, J., *Le structuralisme*. Paris : PUF, 1970, 128p.
- PIAGET, J., *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël, 1969, 264p.
- PIAGET, J. *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux-Niestlé, 1950, 342p.
- PINKER (S.), *Comment fonctionne l'esprit*. Paris : Jacob, 2000, 680p.
- PIRET, A., NIZET, J. ET BOURGEOIS, E., *L'analyse structurale, une méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck Université, 1996, 173p.
- PLAISANCE. E., VERGNAUD, G., *Les sciences de l'éducation*. Paris : La Découverte, 1993, 123p.
- POCHARD, J.C., « Didactique des langues, une position originale à l'intérieur des « sciences » du langage. » (p .58-75), in SPRINGER, C. (dir.) *Actes du 2ème Colloque de linguistique appliquée, les linguistiques appliquées et les sciences du langage*, Strasbourg : Université de Strasbourg 2, 1999, pp 58-75.
- POIRIER, J-L., « Enseignement du paradoxe ou paradoxe de l'enseignement ? », in *Les préaux de la République*, Minerve, Paris, 1991, pp.193-203. 246.
- POPPER, K., *L'univers irrésolu. Plaidoyer pour l'indéterminisme*. Paris : Hermann, 1984, 228p.
- POPPER, K., ROSAT, J-J., *La connaissance objective*. Paris : Flammarion, 1998, 578p.
- POPPER, K., *La quête inachevée*. Paris : Calmann-Lévy, 1981, 166p.
- POPPER, K., *La dynamique des systèmes Principes et applications*. Paris : Les Editions d'Organisations, Eyrolles éditeur : Montréal : PVQ, 1973, 272p.
- POPPER, K., *La logique de la découverte scientifique*. Paris : Payot, 1973, 480p.
- POPPER, K., *Toute vie et résolution de problèmes*. Arles: Actes Sud, 1998, 225p.
- PORCHER, L., (coord.) *Les auto apprentissages*. Paris : Hachette, 1992, 332p.
- PORCHER, L., *Ici et Là n°17 « L'autonomie d'apprentissage »*. Paris : PUF, 1990, 244p.
- PORCHER, L., ROULET, E., *Lignes de force du renouveau actuel en D.L.E..* CLE International, 1980, 143p.
- PORCHER, L., L'évaluation des apprentissages en langues étrangères, l'évaluation didactique des langues et des cultures. *Etude de Linguistique Appliquée*, n° 80, 1990, pp. 5-38.
- PORCHER, L., *Promenades didacticiennes dans l'œuvre de Bachelard, Une introduction à la recherche scientifique en didactique des langues*. Paris : Hatier /CREDIF, 1987, 134p.
- PORQUIER, R., *Stratégies de communication en langue non maternelle. Travaux du Centre de Recherche Sémiologique n°33*. Neufchâtel : Université de Neufchâtel, 1979, pp. 38-52.
- PORQUIER, R., FRAUENFELDER, U., « Les voies d'apprentissage en langue étrangère » *Travaux de recherche sur le bilinguisme n°17*, 1979.
- PORQUIER, R., WAGNER, E., « Etudier les apprentissages pour apprendre à enseigner » *Le Français dans le monde n° 185*, mai-juin 1984.
- POSTIC, M. & DE KETELE, J.M., *Observer les situations éducatives*. Paris : PUF, 1988, 311p.

- POTTIER, B., DARBORD, B., CHARAUDEAU, P. *Grammaire explicative de l'espagnol*. Paris : Armand Colin, 2005, 318p.
- POURTOIS, J-P., DESMET, H., *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège – Bruxelles, P. Mardaga, 1988, 258p.
- PRIGOGINE (I.) & STEN GERS (I.), *La nouvelle alliance. Métamorphose de la science*. Gallimard : Paris, 1993, 302p.
- PROST, A., *Pour un programme stratégique de recherche en éducation*. Rapport remis au ministre de l'éducation nationale et de la Recherche, 2001.
- PROVENCHER, G., L'évaluation de la qualité de l'apprentissage scolaire. in PAQUETTE (C.) (Ed.), *Des pratiques évaluatives*, NHP : Ottawa ,95-128,1984.
- Psychologie de l'éducation*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », n° 3475, 1999 ; 2^{ème} éd. 2003 (trad. Portugaise).
- PUJOL, M., NUSSBAUM, L., LLOBERA, M., *Adquisición de lenguas extranjeras : perspectivas actuales en Europa*. Madrid : Edelsa, 1998, 253p.
- PUJOL, M., "Las repercusiones de la tarea en las producciones de aprendientes adultos de español". ELUA. Estudios de Lingüística. Anexo 1, 2001, pp. 313-335.
- PUJOL, M.,
- PUREN, Ch., (coord.) «Interdidacticité et interculturalité. » In *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*. n° 140. Paris : Didier Education, Klincksieck, 2005, 123 p /512 p.
- PUREN, Ch., *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : CLE International, 1996, 448 p.
- PUREN, Ch., *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme*. Paris : Didier/ CREDIF, 2003, 204p.
- PUREN, Ch., (coord.). *Revue de didactologie des langues-cultures*. Paris : Didier Erudition, 1998, 383p.
- PUREN, Ch.: *La didactique de l'espagnol en France : évolution historique, situation actuelle et nouvelles perspectives*. Thèse de troisième cycle, Directeur : Robert Jammes, Université de Toulouse II, septembre 1984, 2t, 767p.
- PUREN, Ch., BERTOCCHINI, P. et COSTANZO, E., *Se former en didactique des langues*. Paris, Ellipses, 1998, 206p.
- PUREN, Ch. Et GALISSON, R., *La formation en questions*. Paris, CLE international, coll. « Didactique des langues étrangères », 1999, 128p.
- PUREN, Ch., « La didactique scolaire des langues, base d'une transversalité inter - langues », pp. 126-140 in : *Les parcours diversifiés. Eléments théoriques*. Toulouse, MAFFEN de Toulouse – CRDP Midi – Pyrénées, 1997, 260p.
- PUREN, Ch., « Entre mythes et réalités : l'enseignement des langues vivantes. Entretien avec Christian PUREN », pp. 203-208. in Guy Gauthier (dir.), *Panoramiques, Politiques, cultures et sociétés*, n° 48. Condé-sur-Noireau : Ed. Colet-Marianne. 2000.
- RAISKY, C., CAILLOT, M., *Au-delà des didactiques le didactique : débats autour de concepts fédérateurs*. De Boeck : Bruxelles, Perspectives en éducation, 1996, 278p.
- RENARD, R., (Ed.) *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. La phonétique verbo-tonale*. T. 2. Bruxelles : de Boeck Université, 2002, 333p.
- RESWEBER, J-P., *Les pédagogies nouvelles*. Paris : PUF, 1999, 127p.
- REUTER et Alii. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck, 2007, 272p.
- REUTER, Y., Eléments de réflexion à propos de l'élaboration conceptuelle en didactique du français. in M. MARQUILLO-LARRUY (Ed.), *Les cahiers Forell de l'université de Poitiers*. 2000.
- RICHTERICH, R., WIDDOWSON, H.G. (Eds.) *Description, présentation et enseignement des langues*. CREDIF, Paris : Hatier/Didier, 1991, 135p.
- RICHTERICH, R., « Didactique, temps, espace et ... lexicque » *Le Français dans le monde*

n°268. 1994.

RICHTERICH, R., CHANCEREL, J.C.. *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*. Paris : Hatier, 1977-1981, 155p.

RICŒUR, P., *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil, 1990, 424p.

ROGERS, C., *Le développement de la personne*. Paris : Dunod 1998, 274p.

ROGERS, C., *Liberté pour apprendre ?* Paris : Dunod, 1999, 364p.

ROBICHEZ-DISPA, A., *Pointer du doigt : observation éthologique chez l'enfant normal et l'enfant psychotique*. Thèse, Dir. P. MORON, Toulouse : Toulouse 3, 1990.

ROMILLY, J. de, *Écrits sur l'enseignement*. Paris : Éd. De Fallois, 1991, 277p.

RONDAL, J.A., *Expliquer l'acquisition du langage. Caveats et perspectives*. Liège: Hagen-Mardaga, 2000, 234p.

ROULIN, J-L., (coord.) *Psychologie cognitive*. Rosny : Bréal Editions, 2003, 445p.

SALIN, M-H., CLANCHE, P., SARRAZY, B. (Eds.). *Sur la théorie des situations didactiques. Questions, réponses, ouvertures. Hommage à Guy Brousseau*. Grenoble : La Pensée Sauvage, 2005, 444p.

SANCHEZ DELGADO, P., (coord.) *Enseñar y aprender*. Salamanca : Ediciones Témpera, 2005, 262 p.

SANCHEZ LOBATO, J., MORENO GARCIA, C., SANTOS GARGALLO, I., *Nuevo español sin fronteras 2: guía didáctica*. Alcobendas : SGEL, 2006, 112p.

SANCHEZ LOBATO, J., *Carabela 60. El portfolio europeo de las lenguas (o PEL) y la enseñanza de lenguas extranjeras*. Alcobendas : SGEL , 2007, 128p.

SANDOZ (Thomas), « Auto-organisation et connaissance : le l'autonomie à la pédagogie. Réflexions sur les apports de la nouvelle systémique à la didactique pratique et à la philosophie de l'éducation », in *AF CET 93*, Versailles, *Systémique et cognition*, 1993, pp. 199-208.

SANGALLI, A., *Une logique floue, floue, floue, ou l'art de calculer avec des mots*. Interface, 1996, 01.17, n° 5, pp. 38-46.

SANTOS GARGALLO, I., *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid : Arco Libros, 1999, 96p.

SARRAZY (B.), Le contrat didactique, *Revue française de pédagogie*, N°112, 85-118,1995.

SAUSSURE, F. de., *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot, 1975, 1 vol, XVIII-510p.

SCHIFFLER, L., *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*. Paris : Hatier/Didier, LAL, Crédif 1991, 157p.

SCHLEMMINGER, G., *La pédagogie Freinet et l'enseignement des langues vivantes*. Berne: Peter Lang, 1996, 304 p.

SCHNEUWLY, B., *Psychologie et pédagogie : le paradigme psychopédagogique et son contraire*. Skolé, N°7, 27-44, 1997.

SCHNEUWLY, B., HOFSTETTER, R., *Les sciences de l'éducation, une discipline sous tensions. Ressorts et écueils d'un processus de disciplinarisation*. Conférence à la journée « Recherche » de l'AECSE, 1er décembre 1999.

SCHUBAUER-LEONI, M-L., Entre théories du sujet et théories des conditions de possibilité du didactique : quel « cognitif » ? , *Recherches en Didactique des Mathématiques*, Vol. 17, N°1, 7-27, 1997.

SCHUBAUER-LEONI, M-L., *Le contrat didactique: une construction théorique et une connaissance pratique. Interactions didactiques*. Genève : Université de Genève et Neuchâtel, 1998, 237p.

SCIENCES ET VIE. Hors Série n° 227, juin 2004 : *Découvertes : du langage aux langues*.

SCRUTON, Roger. *Spinoza*. Paris : Seuil, 2000, 91p.

SEARLE, J.-R., *Speech acts*. Cambridge University Press : Cambridge, 1969. *Les Actes de Langage*. Paris : Hermann, 1972, 261p.

SEGUI, J., FERRAND, L., *Leçons de parole*. Jacob: Paris, 2000, 248p.

SERRA, M. & AL. *Adquisición del lenguaje*. Barcelona : ARIEL, 2000, 592p.

- SIMARD, C. (2000). « Bases épistémologiques de la didactique du français langue première. » in M. MARQUILLO-LARRUY (Ed.), *Questions d'épistémologie en didactique du français* (pp.31-38). Poitiers : Les cahiers Forell de l'université de Poitiers.
- SIOUFFI, G., VAN RAEMDONCK, Dan., *100 fiches pour comprendre la linguistique*. Rosny: Bréal, 1999, 224p.
- SKINNER, B.F., *Beyond freedom & dignity*. Indianapolis: Hackett Pub, 2002, 234p.
- SOETARD, M., « Le savoir de l'éducation dans son rapport à l'action. » *L'Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation*, 5, 31-47,1998.
- SOKAL, A., BRICMONT, J., *Impostures intellectuelles*. Odile Jacob : Paris, 1997, 413p.
- SPERBER, Dan., 3. le *Structuralisme en anthropologie*. Paris : Seuil, 1968, 122p.
- SPINOZA, B., *L'Éthique*. Monaco: Editions du Rocher, 1974, 310p.
- SPINOZA, B., *Œuvres Complètes*. Paris : Gallimard, 1978, LVII-1576p.
- SPINOZA, B., *Traité de la réforme de l'entendement*. Paris : Presse Pocket, 1991, 192p.
- SPINOZA, B., *Traité de l'autorité politique*. Paris : Gallimard, 1994, 265p.
- SPINOZA, B., *Oeuvres*. Paris: Garnier-Flammarion, 1964, 443p.
- SPOLSKY, B., *Conditions for Second Language Learning - Introduction to a general theory*. Oxford, O.U.P., 1990.
- SPRINGER, C., *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*. Paris-Gap : Ophrys, 1996, 331p.
- STENGERS, L., (dir.), *D'une science à l'autre : des concepts nomades*. Seuil : Paris, 1987, 387p.
- SULLOWAY, F. J., LELAIDIER, J., *Freud, biologiste de l'esprit*. Préface de A. BOURGUIGNON, Paris : Fayard, 595p.
- TABENSKY, A., *Spontanéité et interaction. Le jeu de rôle dans l'enseignement des langues étrangères*. Paris : l'Harmattan, Coll. Sémantiques 1997, 394p.
- TARDIF, M, LESSARD, C., *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Editions De Boeck : Bruxelles, 1999, 575p.
- TERRISSE, A., (dir.). *Didactique des disciplines. Les références au savoir*. Bruxelles : de Boeck, 2001, 161p.
- TESSIER, G., *Pratiques de Recherche en Sciences de l'Education*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 1993, 155p.
- THEUREAU, J., *Le cours d'action: analyse sémio-logique : essai d'une anthropologie cognitive située*. Toulouse : Octarès, 2006, 384p.
- THOMAS, G., *What's the Use of Theory?* , In: B. GAZTAMBIDE-FERNANDEZ, H. HARDING & T. SORDE-MARTI (Eds.) *Culture-Power-Pedagogy*. Cambridge, MA: Harvard Educational Publishing. 1997, p65-105.
- TOCHON, F.Y. et TRUDEL, P., (dir.) : La rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*. XXII, n°3, 1996.
- TOMATIS, L. A., *L'intégration des langues vivantes*. Ed. Soditap, 1975, 44p.
- TOMATIS, A., SELLIN, L., *Nous sommes tous nés polyglottes*. Paris : Fixot, 1991, 218p.
- TOMATIS, A., *Vers l'écoute humaine, Tome 1 : Qu'est-ce que l'écoute humaine?* Paris: Editions E. S. F. Collection "Sciences de l'Education", 1974, 183p.
- TOMATIS, A., (1981). *La nuit utérine*. Paris: Editions Stock, Paris, 1981, 256p.
- TOMATIS, A. *L'Oreille et le Langage*. Paris : Editions du Seuil, Coll Points-Sciences, 1963, 192p.
- TOMATIS, A., *L'oreille et la voix*. Paris : Edition Laffont, 1987, 328p.
- TROCME-FABRE, Hélène. *J'apprends, donc je suis. Introduction à la neuropédagogie*. Paris : Les Editions d'Organisation, 1992, 291 p.
- VAN DER MAREN, J.-M., *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck, 1996, 502p.
- VAN DER MAREN, J.-M., *La recherche appliquée en pédagogie*. Bruxelles : De Boeck & Larder s.a., 1999, 255p.

- VAN DER MAREN, J.-M., « Démocratiser la recherche, mais sans argent : analyse de quelques mythes et retour aux sources. » in *Association pour la recherche au collégial, Démocratiser la recherche : partenariat, innovation, formation*. Acte du 8e colloque, Collège Mérici, 1996, pp.1-11.
- VAN DER MAREN, J.-M. » *Gestion du temps et attention en éducation*. Apprentissage et socialisation, en piste, 1988, XI, n° 2, pp. 104-110.
- VAN DER MAREN, J.-M., *Comment conduire un groupe sans le brutaliser*. L'Information, XVI, 7, 1977, pp.14-19.
- VAN DER MAREN, J.-M., Enquête sur les pratiques de recherche en éducation au Québec : synthèse et conclusions. In *Contenus et Impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation*, Actes du 2e congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada. Sherbrooke. QC : Éditions du CRP, 1990, pp. 1059- 1065.
- VAN DER MAREN, J.-M., Fantasma et enseignement. *Revue canadienne de l'éducation*, 1987.
- VAN DER MAREN, J.-M., La recherche peut-elle avoir un rôle dans la formation professionnelle des enseignantes et des enseignants ? in HENSLER, H., *La recherche et la formation des maîtres ; détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* Sherbrooke, QC.: Editions du CRP, Faculté d'Education, Université de Sherbrooke, 1993, pp, H7-10H.
- VAN DER MAREN, J.-M., Le double-aveugle contre Pygmalion : éléments de psychosociologie de la recherche en éducation et méthodologie des plans. *Revue des sciences de l'éducation*, 1977, III, n° 3, pp. 365-380.
- VAN DER MAREN, J.-M. et BIAIS, J J.-G., Quelle recherche et avec quel rôle dans la formation en éducation. *Recherche et Formation*, n° 17, octobre 1994, pp. 123- 140.
- VERGELY, Bertrand, *Pour une école du savoir*. Toulouse : Editions Milan, 2000, 224p.
- VERGNAUD (G.), Au fond de l'action la conceptualisation, in BARBIER (J.-M.) (sous la direction de), *Savoirs théorique et savoirs d'action*. Paris : PUF, 1996.
- VERGNAUD, G., (Dir.) *Approches didactiques en formation d'adultes*. Education permanente. n° 111. 1992. 262p.
- VERMERSCH, P. et MAURE, M., *Pratiques de l'entretien d'explicitation*, Paris : ESF, 1997, 263p.
- VERMERSCH, P., *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF, 2000, 181p.
- VERNIER, Ph., « Evolution du cerveau et émergence du langage. » in HOMBERT, J.-M., (Dir.) *Aux origines de langues et du langage*. Paris : Fayard, 2005, 514p.
- VERRET, M., *Le temps des études*, Librairie Champion, 1975, T1 : 400p, T2 : 403-837p.
- VIAL, J., *Histoire de l'Education*. Paris : PUF, 1998, 127p.
- VIAU, R. (Ed.), *La planification de l'enseignement, deux approches, deux visions ?* , CRP : Québec, 1993, 164p.
- VIGARELLO, G., Discipline et sous-discipline en Sciences de l'éducation, in *25 ans de Sciences de l'Éducation*, pp.77-88.
- VIGOTSKI, L., *Pensée et Langage*. Paris : La Dispute, 1997, 537p.
- VILLANUEVA, M.L., *Estilos cognitivos y estilos de aprendizaje. Autonomía y aprendizaje de lenguas*. (p.49-84), p.82-83-84, in VILLANUEVA, M.L., NAVARRO, I. (Eds.) *Los estilos de aprendizaje de lenguas*. Castelló de la Plana : Universitat Jaume I, 1997, 218p.
- VILLANUEVA, M. L., NAVARRO, I., (Eds.) *Los estilos de aprendizaje de lenguas*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume 1, 1997, 218p.
- VINCENT, G., DUVIOLS, J.P., *Grammaire alphabétique de l'espagnol*. Paris : Bordas, 1993, 191p.
- VOGEL, K., *L'interlangue, la langue de l'apprenant*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, 1995, 322p.
- VOGEL, K., *L'interlangue, la langue de l'apprenant*. traduit de l'allemand par Jean-Michel Brohée et Jean-Paul Confais, Toulouse , Presses Universitaires du Mirail (coll. Interlangues - linguistique et didactique), 1995, 323p., in *Les Langues Modernes*, n°2, 1997, pp. 71-73.
- WALLISER, B., *Systèmes et modèles, introduction critique à l'analyse des systèmes*. Paris : Seuil 1977, 247p.

WEBER E.-U. & COSKUNOGLU O., *Descriptive and Prescriptive Models of Decisionmaking: Implications for the Development of Decision Aids*, *IEEE Transactions on Systems, Man, & Cybernetics*, 20-2, 310-317, 1990.

WETTSTEIN-BADOUR, G., BOSSET, F., CHENAUX, J-P (Dir.), *Apprendre à lire et à écrire : bilan critique et propositions*. Lausanne : Centre Patronal, 2005, 176p.

WILDEN, A., *Système et structure. Essais sur la communication et l'échange*. Montréal : Boréal-Express, 1983, LVIII-685p. (1^{ère} édition anglaise : 1972).

WITTGENSTEIN, L., *Tractatus logico-philosophicus*, (suivi de) *Investigations philosophiques*. Paris : Gallimard, 1986, 364p.

WITTGENSTEIN, L., *Remarques philosophiques*. Paris : Gallimard, 1984, 330p.

ZARATE, G. *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette, Recherche et Applications, 1986, 128p.

ZARATE, G., *Représentation de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier-CREDIF, Essais, 1993, 128p.

ZARATE, G., GOHARD-RADENKOVIC, A., LUSSIER, D., PENZ, H., *Médiation culturelle et didactique des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2003, 258p.

Travaux universitaires

- DARGIROLLE, Françoise. *L'observation de classe dans la formation des enseignants de langues étrangères*. Thèse en didactologie des langues étrangères. Université Paris III : Juin 2002.
- LENOIR, P., *L'approche de la grammaire en enseignement/apprentissage scolaire de l'espagnol. Etat des liens et évolutions possibles*. Mémoire de DES en Didactique des langues étrangères (J. Feuillet / Ch. Puren, Dir.), Nantes : Université de Nantes, 2002, 295p.

Communication dans un congrès

- DEMORGON, J., VERBUNT, G., LE MOIGNE, J.C., CORTES, J.. Interculturalité et interdidacticité : la didactique des langues-cultures entre cultures d'enseignement et cultures d'apprentissage. In : Actes du 1^{er} colloque organisé par le CEDICLEL, Saint-Etienne, 17/18/02/2005. Saint-Etienne : Université de Saint-Étienne, 2005.
- Actes du II *Congreso Internacional de la lengua Española, el Español en la sociedad de la información*, Valladolid (Espagne), 16-19 octobre 2001. « Industria y didáctica des español lengua extranjera », à paraître.
- La Revue de l'AQEFLS (Association Québécoise des Enseignants de Français Langue Seconde) « La didactique des langues à l'épreuve de la complexité », Actes du 19^{ème} Congrès, volume 20, n° 1-2/1998, pp. 74-87.
- Actes de l'Université Ouverte d'Athènes sur la formation des formateurs d'enseignants en langues, Athènes, Institut Goethe, 24 novembre 2001 : « La problématique de la formation de formateurs d'enseignants de langues en Europe : principes communs pour la définition de normes européennes diversifiées », pp. 25-34.
- Actes des « Journées angevines » sur la didactique de l'espagnol (I) [mars 1999] « La tradition didactique en espagnol face aux évolutions actuelles de la didactique des langues » pp. 11-16.
- 10^{ème} Colloque international de L'AIRDF (Association internationale pour la recherche en didactique du français) : *Didactique du français : Le socioculturel en question*. 13,14 et 15 septembre 2007, Université Charles-de-Gaule-Lille 3, Villeneuve d'Ascq, France.
- *Orígenes de la difusión de la lengua española en Francia, (segunda parte del siglo XVI)*. Actas del 11 Congreso Internacional de historia de la lengua española, Sevilla, 1990.

▪

Index des auteurs

- ABELSON, Robert, p. 115.
- ALBAN, Olga, pp. 272, 285, 342, 458.
- ALEXANDER, p. 115.
- ALPHONSE X Le SAVANT, p. 74.
- ALQUIE, Ferdinand, p. 185, 205.
- ANONYME, p. 65.
- APPUHN, Charles, pp. 185, 186.
- AQUIN, Thomas d', p. 181.
- ARISTOTE, p. 181.
- ARNAUD, p. 85.
- ARRIBAS, José., pp. 7, 121.
- ASHER, p. 116.
- AUGUSTIN, St. p. 70.
- AUSTIN, George, pp. 115, 121, 203, 210, 215.
- AVERROES, pp. 103, 181.
- AYER, p. 188.
- BACON, Francis, p. 185.
- BAILLY, Charles, p. 221.
- BANGE, Pierre, p. 187.
- BAREL, Yves, pp. 150, 152, 154, 158.
- BATESON, Gregory, p. 183.
- BATHE, William, p.78.
- BAUDELAIRE, Charles, p. 164.
- BEAUMATIN, Eric, p. 83.
- BENVENISTE, Emile, p. 114, 120.
- BERGOUIGNIUX, Gabriel, p. 68.
- BERGSON, Henry, pp. 53, 146, 182, 190, 222, 248, 587.
- BERNARD, Claude, p. 195.
- BLOOMFIELD, Leonard, p. 120.
- BORGES, Jorge Luis, p. 89.
- BOURGOING, Jacques, p. 82.
- BREEN, Jim, pp. 115, 124.
- BREVA-CLARAMONTE, Manuel, p. 79.
- BROWN, James, pp. 116, 209.

BRUNER, Jerome, pp. 115, 117, 210.
CALDERÓN DE LA BARCA, Pedro, p. 149.
CALLIABETSOU-CORACA, Pénélope, p. 132.
CANDLIN, Chris, pp. 115, 124.
CARNAP, Rudolph, p. 189.
CAROL, Rita, p. 187.
CARPENTIER, Alejo, p. 89.
CASTELOTTI, Véronique, pp. 44, 134, 135.
CASTRO, Rosa María, p.7.
CATTEGNO, Caleb, p. 116.
CERVANTES, Miguel de, p. 184.
CHARPENTIER, Nicolas, p. 82.
CHERRY, Sarah, p. 210.
CHEVALLARD, Yves, pp. 159, 266.
CHISS, Jean-Louis, p. 46.
CHOMSKY, Noam, pp.85, 108, 122, 184, 185, 214, 230
CICERON, p. 69.
CLARK, Richard, p. 210.
CLAUSEWITZ, Karl von, p. 209.
COLLET, Gérard, pp. 53, 151, 161, 163, 164, 165, 166, 175, 176, 189.
COLLET-SEDOLA, Sabine, pp. 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 122.
CORTÁZAR, Manuel, p. 89.
COSTE, Daniel, p. 115.
COURTILLON, Janine, p. 115.
COVARRUBIAS, Sebastián, de p. 85.
CURRAN, p. 116.
CYRULNIK, Boris, pp. 9, 73, 103, 216.
DABENE, Louise, p. 85.
DABENE, Michel, p. 46, 134.
DAMASIO, Antonio, pp. 11, 15, 45, 47, 52, 53, 55, 58, 102, 146, 147, 184, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 222, 223, 252, 589, 590.
DARWIN, Charles, pp. 64, 195.
DAVID, p. 46.
DE CARLO, Maddalena, p.44.
DE CASTRO, Rosa-María, p. 7.
DE LUNA, Juan, pp. 83, 86.
DEL CORRO, Antonio, p. 78.
DESCARTES, René, pp. 47, 85, 102, 122, 155, 184, 186, 189, 192, 222.

DEVELAY, Michel, pp. 16, 145, 146, 167, 168, 169, 171, 173, 174, 175, 176, 262, 590.
DOUJAT, Jean, pp. 82, 83, 85.
DU BOS, Charles, p. 69.
DUDA, Richard, p. 115.
DUPUIS, Claude, dit Sieur Des ROZIERS, pp. 83, 84, 85.
DURKHEIM, Emile, p. 148.
ELLIS, Rod, p. 115.
EMBER, Carole, & EMBER, Melvine, pp. 178, 179, 206, 207.
ERASME, pp. 76, 78, 79.
ESOPE, p. 71.
FAERCH, Claus, p. 210.
FERRUS, Le Sieur, pp. 83, 85, 86.
FEUILLET, Jacqueline, p. 129.
FEYERABEND, Paul, p. 189.
FILLMORE, Charles, p. 116.
FIRTH, John Ruppert, pp. 114, 120.
FOUCAULD, Michel, p. 169.
FRIES, Marie Hélène, p. 114.
FREUD, Sigmund, p. 195.
FUENTES, Carlos, p. 89.
FURUKAWA, Naoyo, pp. 45, 203.
GALISSION, Robert, pp. 34, 76, 110, 114, 129, 135, 136, 139, 143, 187, 188, 271.
GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel, p. 89.
GARDNER, Howard, pp. 210, 211, 213, 214, 215.
GIBSON, James, pp. 194, 214, 215.
GOFFMAN, Erving, p. 209.
GÓNGORA, Luis de, p. 184.
GOODNOW, Jacqueline, p. 210.
GOODY, Jack, p. 94.
GOUIN, François, pp. 103, 126.
GRACI AN, Baltasar, p. 184.
GRIGGS, Peter, p. 187.
GUBERINA, Pierre, p. 108.
GUENON, René, pp. 149, 171, 176.
GUGENHEIM, Damien, p. 114.
GUMPERZ, John, p. 115.
HAKUTA, Kenji, p. 116.
HALLE, Francis, p. 57.

HALLIDAY, Michael, pp. 115, 121.
HALTE, Jean-François, p. 51.
HARRIS, Vee, p. 114.
HEGEL, Georg, W. F., p. 155.
HICKMANN, Maya, p. 115.
HOCKET, Charles, p. 114.
HOLEC, Henri, p. 115.
HOMBERT, Jean-Marie, p. 68.
HOMERE, p. 72.
HUSSERL, Edmund, pp.146, 587.
HYMES, Dell, H., p. 115.
ICIKOVICS, Jean-Pierre, p. 143.
JAKOBSON, Roman, pp. 114, 120.
JAMES, William, p. 195.
JOUANJEAN, Annick, p. 217.
JAUNIN, Claude, p. 82.
JONNAERT, Pierre, p. 155.
JULLIANI, Le Sieur, p. 83.
KANT, Emmanuel, pp. 160, 167.
KARMILOFF, Annette, p. 115.
KASPER, Rose, p. 210.
KERBRAT ORECCHIONI, Catherine, p. 210.
KOLB, David, p. 115, 173, 211.
KOMENSKI, Jan Amos dit COMENIUS, p. 79.
KRAMSCH, Claire, pp. 115, 124.
KRASHEN, Stephen, pp. 116, 118, 122, 126, 128.
LADO, Robert, p. 114.
LABOV, William, pp. 115, 121.
LANCELOT, Claude ou de TREGUY, pp. 82, 83, 84, 85.
LARBAUD, Valéry, p. 69.
LEGRAND, Louis, p. 46.
LE MOIGNE, Jean-Louis, pp. 154, 586.
LECLERC, Véronique, p. 5.
LENOIR, Pascal, pp. 16, 99, 107, 112, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136.
LENOIR, Yves, pp. 15, 51, 55, 57, 154, 155, 156, 157, 158, 271, 595.
LEVINE, Jacques, pp. 16, 136, 145, 146, 152, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 175, 176, 190, 262, 590.
LEVINE, Mel, p. 590.

LEVINSON, Stephen C., p. 209.
LLOBERA, Miquel. pp. 85, 89, 93.
LOCKE, John, p. 188.
LOPEZ PECES, Saturnino, p. 79.
LOZANOV, Georgi, pp. 116, 118.
LUNA, Juan de, pp. 82, 85, 86.
Mc LAUGHLIN, p. 116.
MALINOWSKI, Bronislaw, pp. 114, 120.
MARR, David, pp. 209, 214.
MARROU, Jean Irénée, pp. 68, 69, 70, 71, 77, 78, 79, 86.
MARTINELLI, Emma, pp. 74.
MARTINEZ, Pierre, pp. 143, 144.
MERLEAU-PONTY, Maurice, pp. 146, 587.
MIALARET, Gaston, pp. 42, 143, 144.
MILLER, Nicholas, pp. 210.
MIRANDA, Giovanni, n pp. 78, 85.
MOLHO, Maurice, p. 83.
MOORE, Thomas, p. 79.
MOREAU, Pierre-François, pp. 184, 185, 186, 187, 188.
MORIN, Edgar, pp. 9, 47, 51, 73, 81, 143, 144, 154, 160, 595.
NADEAU, Robert, pp. 188, 189.
NAOKI Matsuo, p. 152.
NARCY, Jean- Paul, p. 115.
NARCY-COMBES, Marie-Françoise, pp. 44, 93, 99, 112, 130, 131, 133, 134, 136.
NAVARRO, Ignacio, pp. 99, 112, 113, 114, 116, 117, 119., 120, 121, 122, 123, 124, 128, 173, 180, 209, 211.
NEBRIJA, Antonio de, p. 85.
NERUDA, Pablo, p. 89.
NERVAL, Gérard de, p. 164.
NOYAU, Colette, p. 93.
NUNAN, David, p. 115.
NUSSBAUM, L., pp. 85, 89, 93.
OGDEN, Charles, p. 114.
OUDIN, Antoine, pp. 82, 83, 84.
OUDIN, César, pp. 82, 83, 84, 85, 164.
PALLET, Jean, pp. 82.
PALOMEQUE, Christina, p. 5.
PASCAL, Blaise, pp. 9, 85, 102, 129.

PAVLOV, Ivan Petrovitch, pp. 114, 117

PAZ, Octavio, p. 89.

PEREGRIN OTERO, Carlos, pp. 230, 587.

PEYTAVIN, Jean-Louis, p. 210.

PIAGET, Jean, pp. 56, 116, 118.

PIÑOL, Mar Cruz, p. 74.

POPPER, Karl Raimund, p. 189.

PORCHER, Louis, p. 144.

POTIE, Bernard, p. 75.

PRAHBU, Feruzan Irani, pp. 115, 124.

PUJOL BERCHE, Mercè, pp. 86, 89, 93, 136.

PUREN, Christian, pp. 34, 94, 100, 104, 129, 132, 136.

QUEVEDO, p. 184.

QUINTILIEN, pp. 70, 78.

REUTER, Yves, pp. 5, 46.

RICHARDS, Jack, pp. 114, 210.

RICHTTERICH, p. 115.

RILEY, Philip, pp. 115, 209, 210.

ROBICHEZ-DISPA, Anne, p. 217.

ROBLES, Lorenzo de, pp. 82, 83.

RUBIN, Joan, p. 115.

SALAZAR, Ambrosio de, pp. 79, 82, 85.

SAULNIER, Jean, p. 82.

SAUSSURE, Ferdinand, pp. 114, 119.

SCHANK, Roger, p. 115.

SCHRÖDINGER, Erwin, p. 175.

SEARLE, John, p. 115.

SERRES, Michel, p. 171.

SHMIDT, Richard. W., p. 210.

SILVERSTEIN, pp. 115, 121.

SKINNER, Burrhus Frederic, pp. 114, 116, 117.

SMITH, Richard, p. 115.

SPINOZA, Benoît, pp. 11, 45, 47, 55, 57, 58, 102, 146, 147, 175, 180, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 214, 221, 222,.

STEPNEY, William, p. 83

STOLIDI, Jeannine, pp. 81, 83.

TEJADA, Jerónimo de, pp. 82, 83, 85.

TERREL, Tracy, pp. 116, 118, 122, 128.

TOMATIS, Alfred, pp. 162, 219, 220, 221, 225, 226, 228, 238.
UEXKÜLL, Jacob von, p. 216.
VAN EK, Yan Ate, p. 115.
VARGAS LLOSA, Mario, p. 89.
VERNIER, Philippe, p. 68.
VIAL, Jean, pp. 168, 169, 176, 177, 178.
VIËTOR, Wilhem, pp. 114, 120.
VILLANUEVA, María Luisa, pp. 99, 112, 113, 114, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 128,
173, 180, 209, 211.
VON NEUMANN, John, p. 209.
VIVES, Juan Luis, pp. 76, 78, 79.
VYGOTSKI, Lev, pp. 14, 16, 72, 115, 117, 159, 163, 188, 189.
WENDEN, Anita, p. 115.
WIDDOWSON, Henry George, pp. 115, 121.
WILDEN, Anthony, p. 149.
WILKINS, John, pp. 115, 124.
WILSON, John Rowan, p. 210.
ZENON, p. 148.

Index des figures et tableaux

A

Action didactique comme opération de traitement des symétries et dissymétries entre adultes enseignant/apprenants aux prises avec les savoirs disciplinaires en LE	151
--	-----

C

Contenus de la démarche à inscrire dans le contexte présenté par la figure p. 27	43
--	----

E

Ellipse méthodologique en espagnol	130, 132
--	----------

L

Le projet commun FC/FI « Espagnol » dans ses contextes institutionnel	27
les pratiques de LETRAS présentées par rapport aux méthodologies précédemment présentées	137
Liste des sujets proposés à l'expression personnelle	574

M

Moyenne des notes obtenues	578, 579
Moyenne des notes obtenues exprimées en %	577
Moyenne du nombre de mots corrects et moyenne de note exprimée en % par groupe	507
Moyenne du nombre de mots corrects et moyenne de note par groupe exprimée en %	443
Moyenne du nombre de mots corrects et moyenne des notes par groupe	374
Moyenne du nombre de mots corrects et note par classe	372, 441, 505, 567
Moyenne du nombre de mots corrects et note par groupe	571
Moyenne du nombre de mots corrects produits	577, 578, 579
Moyenne du nombre de mots traités correctement, moyenne des notes données par l'enseignant exprimées en pourcentage de réussite	315
Moyenne du nombre de mots traités correctement, moyenne des réponses correctes et moyenne des notes données par l'enseignant	309
Moyenne du nombre de mots traités correctement, moyenne des réponses correctes et moyenne des notes données par l'enseignant exprimée en pourcentage de réussite	304
Moyenne du nombre de mots traités correctement, moyenne des réponses correctes et moyenne des notes données par l'enseignant exprimées en pourcentage de réussite	324, 333, 343, 349, 359, 365, 387, 399, 412, 424, 431, 439
Moyenne du nombre de mots traités correctement, moyenne des réponses correctes et moyenne des notes données par l'enseignant traduites en pourcentage de réussite	297
Moyennes du nombre de mots corrects et des notes obtenues	577

P

Perspective diachronique du processus d'objectivation cognitif et intervention de l'enseignant comme médiateur second	157
---	-----

R

Résultats des questions et commentaires.....	300, 306, 310, 318, 327, 345, 352, 361, 377
Résultats des thèmes sous forme de tableaux.....	515
Résultats par question.....	389, 402, 415, 433

S

Sujet en mouvement dans l'espace et rapport aux objets.....	241
Sujet percevant l'espace.....	240
Sujet percevant les objets posés dans l'espace.....	240
Synthèse.....	372, 441, 505, 580
Synthèse des comportements et techniques toujours actuelles dans les pratiques.....	134
Synthèse visuelle des terrains d'expérience ayant nourri les problématique à l'origine de notre travail.....	30

T

Tableau construit avec les apprenants en exploitant la réalité vécue dans le cours pour définir le choix de l'outil de communication.....	250
Tableau de synthèse de l'apprentissage alphabétique.....	229
Tableau synoptique des Qcm en fonction de leur nature et de leur appartenance a un groupe style.....	445
Tableaux du nombre de mots corrects produits par les étudiants exprimés en %.....	575
Tableaux proposes par M.L. VILLANUEVA :.....	113
Texte à trous 1.....	376
Texte à trous 2.....	388
Texte à trous 3.....	401
Texte à trous 4.....	414
Texte à trous 5.....	426
Texte à trous 6.....	433
Texte de compréhension 1.....	289
Texte de compréhension 10.....	361
Texte de compréhension 11.....	367
Texte de compréhension 2.....	299
Texte de compréhension 3.....	305
Texte de compréhension 5.....	317
Texte de compréhension 6.....	326
Texte de compréhension 7.....	335
Texte de compréhension 8.....	344
Texte de compréhension 9.....	351
Triangle didactique proposé comme base au dispositif LETRAS.....	208

Index des annexes

Les annexes sont consultables sur le DVD joint à la thèse.

I.	IDENTIFICATION ET PRESENTATION DES GROUPES	10
A.	Composition du Groupe 1, « Groupe Témoin »	10
B.	Composition du Groupe 2, « Groupe expérimental »	11
C.	Composition du Groupe 3, « Groupe de synthèse »	11
II.	RESULTATS ET ANALYSE	12
A.	Texte de compréhension	12
1.	Texte de compréhension 1	12
1.1	Présentation du texte	13
1.2	Résultats et conclusions par question	15
1.3	Moyenne du nombre de mots traités positivement et note	23
1.4	Conclusion de l'exercice	24
2.	Texte de compréhension 2	26
2.1	Présentation du texte	27
2.2	Résultats et conclusions par question	29
2.3	Moyenne du nombre de mots traités positivement et note	33
2.4	Conclusion de l'exercice	34
3.	Texte de compréhension 3	35
3.1	Présentation du texte	35
3.2	Résultats et conclusions par question	37
3.3	Moyenne du nombre de mots traités positivement et note	41
3.4	Conclusion de l'exercice	42
4.	Texte de compréhension 4	43
4.1	Présentation du texte	43
4.2	Résultats et conclusions par question	45
4.3	Moyenne du nombre de mots traités positivement et note	51
4.4	Conclusion de l'exercice	52
5.	Texte de compréhension 5	53
5.1	Présentation du texte	54
5.2	Résultats et conclusions par question	56
5.3	Moyenne du nombre de mots traités positivement et note	65
5.4	Conclusion de l'exercice	66
6.	Texte de compréhension 6	67
6.1	Présentation du texte	68
6.2	Résultats et conclusions par question	70
6.3	Moyenne du nombre de mots traités positivement et note	79
6.4	Conclusion de l'exercice	80
7.	Texte de compréhension 7	82
7.1	Présentation du texte	83
7.2	Résultats et conclusions par question	85
7.3	Moyenne du nombre de traités positivement et note	95
7.4	Conclusion de l'exercice	96
8.	Texte de compréhension 8	98
8.1	Présentation du texte	99
8.2	Résultats et conclusions par question	101
8.3	Moyenne du nombre de mots traités positivement et note	106
8.4	Conclusion de l'exercice	107

9.	Texte de compréhension 9	108
9.1	Présentation du texte	109
9.2	Résultats et conclusions par question.....	111
9.3	Moyenne du nombre de mots traités positivement et note.....	119
9.4	Conclusion de l'exercice	120
10.	Texte de compréhension 10.....	122
10.1	Présentation du texte	123
10.2	Résultats et conclusions par question	125
10.3	Nombre moyen de mots traités positivement et note.....	131
10.4	Conclusion de l'exercice.....	132
11.	Texte de compréhension 11	133
11.1	Présentation du texte	133
11.2	Résultats et conclusions par question	135
11.3	Nombre moyen de mots traités positivement et note.....	141
11.4	Conclusion de l'exercice.....	142
B.	Textes à trous	143
1.	Texte à trous 1.....	143
1.1	Présentation du texte	144
1.2	Résultats et conclusions par question.....	146
1.3	Moyenne du nombre de mots traités positivement et note.....	156
1.4	Conclusion de l'exercice	157
2.	Texte à trous 2	158
2.1	Présentation du texte	159
2.2	Résultats et conclusions par question.....	161
2.3	Moyenne du nombre de mots traités positivement et note.....	171
2.4	Conclusion de l'exercice	172
3.	Texte à trous 3	173
3.1	Présentation du texte	174
3.2	Résultats et conclusions par question.....	176
3.3	Moyenne du nombre de mots traités positivement et note.....	186
3.4	Conclusion de l'exercice	187
4.	Texte à trous 4.....	188
4.1	Présentation du texte	189
4.2	Résultats et conclusions par question.....	191
4.3	Moyenne du nombre de mots traités positivement et note.....	201
4.4	Conclusion de l'exercice	202
5.	Texte à trous 5.....	203
5.1	Présentation du texte	203
5.2	Résultats et conclusions par question.....	205
5.3	Moyenne du nombre de mots traités positivement et note.....	215
5.4	Conclusion de l'exercice	216
6.	Texte à trous 6	217
6.1	Présentation du texte	217
6.2	Résultats et conclusions par question.....	219
6.3	Moyenne du nombre de mots traités positivement et note.....	229
6.4	Conclusion de l'exercice	230
C.	QCM	231
1.	QCM 1.....	231
1.1	Présentation du QCM	231
1.2	Résultats	238

1.3	Moyenne du nombre de mots traités positivement et note	239
2.	QCM 2	240
2.1	Présentation du QCM	240
2.2	Résultats	248
2.3	Moyenne du nombre de mots traités positivement et note	249
3.	QCM 3	250
3.1	Présentation du QCM	250
3.2	Résultats	255
3.3	Moyenne du nombre de mots traités positivement et note	256
4.	QCM 4	257
4.1	Présentation du QCM	257
4.2	Résultats	261
4.3	Moyenne du nombre de mots traités positivement et note	262
5.	QCM 5	263
5.1	Présentation du QCM	263
5.2	Résultats	267
5.3	Moyenne du nombre de mots traités positivement et note	268
6.	QCM 6	269
6.1	Présentation du QCM	269
6.2	Résultats	275
6.3	Moyenne du nombre de mots traités positivement et note	276
7.	QCM 7	277
7.1	Présentation du QCM	277
7.2	Résultats	283
7.3	Moyenne du nombre de mots traités positivement et note	284
8.	QCM 8	285
8.1	Présentation du QCM	285
8.2	Résultats	292
8.3	Moyenne du nombre de mots traités positivement et note	293
9.	QCM 9	294
9.1	Présentation du QCM	294
9.2	Résultats	298
9.3	Moyenne du nombre de mots traités positivement et note	299
10.	QCM 10.....	300
10.1	Présentation du QCM	300
10.2	Résultats	305
10.3	Moyen du nombre de mots traités positivement et note	306
11.	QCM 11.....	307
11.1	Présentation du QCM	307
11.2	Résultats	313
11.3	Moyenne du nombre de mots traités positivement et note.....	314
12.	QCM 12.....	315
12.1	Présentation du QCM	315
5.1	Résultats	320
5.2	Moyenne du nombre de mots traités positivement et note	321
13.	QCM 13.....	322
13.1	Présentation du QCM	322
13.2	Résultats	327
13.3	Moyenne du nombre de mots traités positivement et note.....	328
14.	QCM 14.....	329

14.1	Présentation du QCM.....	329
14.2	Résultats	335
14.3	Moyenne du nombre de mots traités positivement et note.....	336
15.	QCM 15.....	337
15.1	Présentation du QCM.....	337
15.2	Résultats	340
15.3	Moyenne du nombre de mots traités positivement et note.....	341
16.	QCM 16.....	342
16.1	Présentation du QCM.....	342
16.2	Résultats	348
16.3	Moyenne du nombre de mots traités positivement et note.....	349
17.	QCM 17.....	350
17.1	Présentation du QCM.....	350
17.2	Résultats	356
17.3	Moyenne du nombre de mots traités positivement et note.....	357
18.	QCM 18.....	358
18.1	Présentation du QCM.....	358
18.2	Résultats	362
18.3	Moyenne du nombre de mots traités positivement et note.....	363
19.	QCM 19.....	364
19.1	Présentation du QCM.....	364
19.2	Résultats	369
19.3	Moyenne du nombre de mots traités positivement et note.....	370
D.	Thèmes (expression guidée) - Analyse par question	371
1.	Thème 1.....	378
1.1	Présentation du thème	378
1.2	Résultats par question.....	379
1.3	Moyenne du nombre de mots produits positivement et note	422
1.4	Travail de l'apprenant	423
2.	Thème 2	425
2.1	Présentation du thème	425
2.2	Résultats par question.....	426
2.3	Moyenne du nombre de mots produits positivement et note	476
2.4	Travail de l'apprenant	478
3.	Thème 3	480
3.1	Présentation du thème	480
3.2	Résultats et conclusions par question.....	481
3.3	Moyenne du nombre de mots produits positivement et note	520
3.4	Travail de l'apprenant	521
4.	Thème 4	523
4.1	Présentation du thème	523
4.2	Résultats par question.....	524
4.3	Moyenne du nombre de mots produits par l'étudiant et note	563
4.4	Travail de l'apprenant	564
5.	Thème 5	565
5.1	Présentation du thème	565
5.2	Résultats et conclusions par question.....	566
5.3	Moyenne du nombre de mots produits positivement et note	605
5.4	Conclusion de l'exercice	606
6.	Thème 6	607

6.1	Présentation du thème	607
6.2	Résultats et conclusions par question.....	608
6.3	Moyenne du nombre de mots produits et note	647
6.4	Travail de l'apprenant	648
7.	Thème 7	649
7.1	Présentation du thème	649
7.2	Résultats et conclusions par question.....	650
7.3	Moyenne du nombre de mots produits positivement et note	689
7.4	Travail de l'apprenant	690
8.	Thème 8	691
8.1	Présentation du thème	691
8.2	Résultats et conclusions par question.....	692
8.3	Moyenne du nombre de mots produits positivement et note	711
8.4	Travail de l'apprenant	712
9.	Thème 9	713
9.1	Présentation du thème	713
9.2	Résultats et conclusions par question.....	714
9.3	Moyenne du nombre de mots produits positivement et note	753
9.4	Travail de l'apprenant	754
10.	Thème 10.....	755
10.1	Présentation du thème.....	755
10.2	Résultats et conclusions par question	756
10.3	Moyenne du nombre de mots produits positivement et note	795
10.4	Travail de l'apprenant.....	796
11.	Thème 11	797
11.1	Présentation du thème.....	797
11.2	Résultats et conclusions par question	798
11.3	Moyenne du nombre de mots produits positivement et note	837
11.4	Travail de l'apprenant.....	838
12.	Thème 12.....	839
12.1	Présentation du thème.....	839
12.2	Résultats et conclusions par question	840
12.3	Moyenne du nombre de mots produits positivement et note	859
12.4	Travail de l'apprenant.....	860
13.	Thème 13.....	861
13.1	Présentation du thème.....	861
13.2	Résultats et conclusions par question	862
13.3	Moyenne du nombre de mots produits positivement et note	901
13.4	Travail de l'apprenant.....	902
14.	Thème 14.....	903
15.	Thème 15.....	903
15.1	Présentation du thème.....	903
15.2	Résultats et conclusions par question	904
15.3	Moyenne du nombre de mots produits positivement et note	943
15.4	Travail de l'apprenant.....	944
16.	Thème 16.....	945
16.1	Présentation du thème.....	945
16.2	Résultats et conclusions par question	946
16.3	Moyenne du nombre de mots produits positivement et note	985
16.4	Travail de l'apprenant.....	986

17.	Thème 17.....	987
17.1	Présentation du thème.....	987
17.2	Résultats et conclusions par question.....	988
17.3	Moyenne du nombre de mots produits positivement et note.....	1028
17.4	Travail de l'apprenant.....	1030
18.	Thème 18.....	1031
18.1	Présentation du thème.....	1031
18.2	Résultats et conclusions par question.....	1032
18.3	Moyenne du nombre de mots produits positivement et note.....	1072
18.4	Travail de l'apprenant.....	1072
19.	Thème 19.....	1073
19.1	Présentation du thème.....	1073
19.2	Résultats et conclusions par question.....	1074
19.3	Moyenne du nombre de mots produits positivement et note.....	1113
19.4	Travail de l'apprenant.....	1114
20.	Thème 20.....	1115
20.1	Présentation du thème.....	1115
20.2	Résultats et conclusions par question.....	1116
20.3	Moyenne du nombre de mots produits positivement et note.....	1155
20.4	Travail de l'apprenant.....	1156
21.	Thème 21.....	1157
21.1	Présentation du thème.....	1157
21.2	Résultats et conclusions par question.....	1158
21.3	Moyenne du nombre de mots produits positivement et note.....	1201
21.4	Travail de l'apprenant.....	1202
22.	Thème 22.....	1203
22.1	Présentation du thème.....	1203
22.2	Résultats et conclusions par question.....	1204
22.3	Moyenne du nombre de mots produits positivement et note.....	1243
22.4	Travail de l'apprenant.....	1244
23.	Thème 23.....	1245
23.1	Présentation du thème.....	1245
23.2	Résultats et conclusions par question.....	1246
23.3	Moyenne du nombre de mots produits positivement et note.....	1285
23.4	Travail de l'apprenant.....	1286
24.	Thème 24.....	1287
24.1	Présentation du thème.....	1287
24.2	Résultats et conclusions par question.....	1288
24.3	Moyenne du nombre de mots produits positivement et note.....	1367
24.4	Travail de l'apprenant.....	1368
25.	Thème 25.....	1369
25.1	Présentation du thème.....	1369
25.2	Résultats et conclusions par question.....	1370
25.3	Moyenne du nombre de mots produits positivement et note.....	1390
25.4	Travail de l'apprenant.....	1391
26.	Thème 26.....	1392
26.1	Présentation du thème.....	1392
26.2	Résultats et conclusions par question.....	1393
26.3	Moyenne du nombre de mots produits positivement et note.....	1432
26.4	Travail de l'apprenant.....	1433

27.	Thème 27.....	1435
27.1	Présentation du thème.....	1435
27.2	Résultats et conclusions par question.....	1436
27.3	Moyenne du nombre de mots produits positivement et note.....	1475
27.4	Travail de l'apprenant.....	1476
E.	Thèmes - synthèse.....	1477
1.	Groupe 1.....	1484
1.1	Thème 7.....	1484
5.3	Thème 8.....	1489
5.4	Thème 9.....	1492
5.5	Thème 10.....	1496
5.6	Thème 11.....	1500
5.7	Thème 13.....	1503
5.8	Thème 17.....	1507
5.9	Thème 18.....	1511
5.10	Thème 19.....	1515
5.11	Thème 20.....	1519
5.12	Thème 27.....	1523
2.	Groupe 2.....	1527
2.1	Thème 1.....	1527
2.2	Thème 2.....	1532
2.3	Thème 3.....	1543
2.4	Thème 4.....	1546
2.5	Thème 5.....	1550
2.6	Thème 6.....	1554
2.7	Thème 15.....	1558
2.8	Thème 21.....	1562
2.9	Thème 23.....	1566
2.10	Thème 24.....	1570
2.11	Thème 26.....	1574
3.	Groupe 3.....	1578
3.1	Thème 12.....	1578
3.2	Thème 16.....	1581
3.3	Thème 22.....	1585
3.4	Thème 25.....	1589
F.	Thèmes - Synthèse par groupe.....	1592
1.	Articles, Attributs et Adjectifs.....	1592
2.	Adjectifs démonstratifs associés à la position spatiale.....	1596
3.	Adjectifs possessifs.....	1598
4.	Adverbes.....	1601
5.	Adverbes de lieu.....	1604
6.	Adverbes de temps.....	1606
7.	Complément d'Objet Direct / Indirect.....	1608
8.	Exclamatifs / interrogatifs et Indéfinis.....	1611
9.	Conjonctions et prépositions.....	1613
10.	Ponctuation et lexique.....	1616
11.	Pronoms.....	1619
12.	Pronoms démonstratifs et possessifs.....	1622
13.	Verbes - Formes du présent - Indicatif.....	1623
14.	Verbes - Formes du présent - Impératif.....	1629

15.	Verbes - Formes du présent - Subjonctif	1634
16.	Verbes - Formes du présent - Futur ou Potentiel de présent	1637
17.	Verbes - Formes composées.....	1640
18.	Verbes - Formes du passé.....	1642
19.	Verbes - Infinitif.....	1645
20.	Verbes - Gérondif et Participe Passé.....	1650
G.	Expression écrite personnelle	1652
1.	Présentation des exercices	1652
1.1	Groupe 1	1654
1.2	Groupe 2	1655
1.3	Groupe 3	1655
2.	Résultats.....	1656
2.1	Groupe 1.....	1656
2.2	Groupe 2	1658
2.3	Groupe 2	1660
H.	Synthèse par épreuve.....	1662
1.	Textes de compréhension	1662
1.1	Moyenne du nombre de mots corrects et note par classe	1662
1.2	Moyenne du nombre de mots corrects et note par groupe.....	1665
2.	Texte à trous.....	1666
2.1	Moyenne du nombre de mots corrects et note par classe	1666
2.13	Moyenne du nombre de mots corrects et note par groupe	1668
3.	QCM.....	1669
3.1	Moyenne du nombre de mots corrects et note par classe	1669
3.14	Moyenne du nombre de mots corrects et note par groupe	1671
4.	Expression écrite libre.....	1672
5.	Thèmes (Expression guidée).....	1673
5.1	Moyenne du nombre de mots corrects et note par classe	1673
5.2	Moyenne du nombre de mots corrects et note par groupe.....	1675

Table des matières

INTRODUCTION : L'ESPAGNOL A L'USTL DE L'EXPERIENCE A LA RECHERCHE : COMMENT POSER LA PROBLEMATIQUE, QUEL EST L'OBJET DE RECHERCHE ET QUEL EST LE CHOIX DE METHODOLOGIE ?	1
Le constat.....	3
Les questions associées à la pratique et à la théorie.....	3
Le problème de l'hétérogénéité : nécessité de processus didactiques internes à la classe	4
Les évaluations comme outils externes de mesure des acquis des apprenants	5
Quel type d'évaluations peut-il répondre à notre attente?.....	5
Le recueil des données dans le but de la recherche.....	7
Constitution de « groupes théoriques » utiles à la démarche de recherche	8
Problématique et Méthodologie Théorie et Pratique : dynamique nécessaire à la démarche didactique et à celle de recherche	9
Problématique : première question	11
Deuxième question	11
Le choix des évaluations	12
Plan de la démarche de recherche	14
PREMIERE PARTIE : CHAMP DE LA RECHERCHE : UNE PRATIQUE REFLEXIVE A L'ORIGINE D'UNE CONCEPTION DIDACTIQUE	21
1. Le Cadre Institutionnel.....	23
1.1 La FC au CUEEP	23
1.2 Le CUEEP et les langues	24
2. Elargissement du questionnement	28
2.1 Diversité accrue des pratiques et enrichissement des opportunités de comparaisons	29
2.2 Synthèse visuelle des liens entre action et réflexion, pratique et théorie	30
3. Vers une adaptation au contexte qui constitue le champ d'observation de ce travail.....	31
3.1 Un contexte universitaire de non-spécialistes	31
3.2 Rencontre d'une expérience particulière et d'un contexte favorable	31
3.3 Une opposition traditionnelle à dépasser en LE : celle de FI /FC	32
3.4 Temps de « face à face » versus temporalité didactique : nouvelle adaptation.....	32
3.5 Choix d'une nouvelle approche et besoin d'une expérimentation préalable.....	33
3.6 Quelles sont les nouvelles questions ?	34
4. La FC comme terrain d'expérimentation de compactage didactique	36
4.1 La FC comme terrain d'expérimentation	36
4.2 Intérêt de la création d'un projet FC	36
4.3 Transfert à la F.I. du nouveau projet créé et testé en F.C.....	37

5. Le cadre de la recherche	39
5.1 Synthèse de notre positionnement : les questions qui s'imposent.....	39
5.2 Choix des évaluations comme point de départ de la problématisation/stratégie	40
5.3 Un cursus de 24 heures pour une évaluation de niveau B2.....	41
6. Arguments en faveur d'une didactique pour adultes en FI.....	42
6.1 Spécificité de la FI en LE : langue de spécialité ou ... autonomie ?.....	42
6.2 Figure de synthèse.....	42
7. Champ d'observation : une pratique réflexive concrétisée par la recherche	43
7.1 Premier aspect de l'enracinement d'une démarche dans son histoire	44
7.2 Différenciation entre didactique et pédagogie ou unité du savoir et diversité des contextes	45
7.3 La conceptualisation didactique de LE dans son lien au réel : le rapport corps/langage/langue.....	46
7.4 La didactique comme approche stratégique de construction de l'autonomie en lien avec les évaluations	48
8. Cadre conceptuel et choix méthodologiques	51
8.1 La didactique de LE comme le traitement de situations paradoxales	51
8.2 L'expérience de vie comme « dénominateur commun » aux savoirs disciplinaires et à l'enseignement/apprentissage en langue : une approche anthropologique.....	52
8.3 Le rôle du dispositif L.E.T.R.A.S. comme point d'équilibre de la situation didactique	54
8.4 LETRAS et pratique	55
9. Caractérisation de la recherche	56
10. Conclusion.....	57

DEUXIEME PARTIE : BREVE HISTOIRE DES USAGES ET DES COUTUMES DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES EN EUROPE DEPUIS L'ANTIQUITE JUSQU'A LA PERIODE MODERNE : QU'EST-CE QUE LE SAVOIR LANGUE ?.....

1. Introduction	64
2. Mise en perspective historique : une réalité « vieille comme le monde » et une problématique toujours actuelle.	65
3. La présence du caractère « naturel » des langues dans le milieu institutionnel	66
4. La préoccupation de la formation.....	67
5. Aujourd'hui, le rôle de l'Union Européenne	67
6. Perspectives historiques	68
6.1 Des origines mythiques à nos représentations.....	68
6.2 Echo antique de l'enseignement / apprentissage des langues dans un texte du XX ^e siècle	69
7. Quelles évolutions ?.....	71
7.1 A travers les similitudes et les différences, la question du savoir langue	71
7.2 La situation actuelle	72
8. L'histoire de l'E.L.E. dans la littérature espagnole.....	74
8.1 Enseignement de l'Espagnol comme langue de colonisation.....	75
8.2 L'enseignement de l'Espagnol en Amérique : le travail philologique des ordres religieux	75
8.3 La tradition des dialogues comme méthode d'enseignement d'une langue	76

8.4	La présence de l'espagnol en Europe du Nord.....	77
8.5	Présence de l'espagnol en Italie	77
8.6	Présence de l'espagnol en Angleterre	78
8.7	Quelles relations avec la didactique et la didactique de la langue ?.....	78
9.	La tradition d'enseignement de l'espagnol en France depuis la fin de la Renaissance....	79
9.1	Qu'est-ce que le « savoir langue » à la lumière de la tradition: un « savoir quotidien » associé à la vie?.....	80
9.2	La didactique de l'espagnol en France.....	81
9.3	Problématiques comparables à celles de notre époque	86
10.	L'espagnol aujourd'hui	88
10.2	Tradition et modernité de l'espagnol	88
11.	Quelques questions s'inscrivant dans la problématique de notre démarche	89
11.1	L'Approche communicative : regard critique	89
11.2	L'Approche actionnelle : analogie avec l'apprentissage « naturel ».....	90
12.	Conclusion.....	91

TROISIEME PARTIE : DIDACTIQUES DES LANGUES ET SITUATION PARTICULIERE DE LA DIDACTIQUE DE L'ESPAGNOL EN FRANCE AU 20^{EME} SIECLE..... 97

1.	Introduction	99
2.	Les méthodologies et méthodes en devenir à travers le siècle dernier.....	99
2.1	Méthodologies et contextes.....	99
2.2	Méthodologies et méthodes	100
2.3	Ruptures et filiations selon les époques	101
2.4	Naissance de la didactique	101
2.5	La méthodologie traditionnelle	102
2.6	La méthodologie naturelle	103
3.	La méthodologie de la « méthode » directe	104
3.1	Les principes fondamentaux	104
3.2	Les méthodes active et orale	105
4.	La méthodologie audio-orale.....	106
5.	Importance de la linguistique.....	107
6.	L'approche communicative	109
7.	L'approche actionnelle.....	111
8.	Panorama sous forme de tableaux des différentes méthodologies qui ont traversé les didactiques des langues au 20^{ème}	112
8.1	Présentation des tableaux.....	112
8.2	Synthèse de l'évolution des méthodologies	113
9.	Evolution du paradigme psycholinguistique.....	117
9.1	Passage de la méthode directe à la méthode audio orale et audiovisuelle.....	117
9.2	Passage de la méthode audio orale et audio visuelle à la méthode situationniste et structuro-globale.....	117
9.3	Passage de la méthode situationniste et structuro-globale aux Approches Communicatives.....	117

9.4	Les Approches Communicatives des années 1980.....	118
9.5	L'Approche Psychopragmatique.....	118
9.6	Les Approche Cognitives.....	118
9.7	La « Natural Approach ».....	118
10.	Evolution du paradigme linguistique.....	119
10.1	Passage de la méthode directe aux méthodes audio orales et audiovisuelles.....	120
10.2	Passage des méthodes audio orales aux méthodes situationniste, structuro globale et audiovisuelle des années 1960/1970	120
10.3	Passage de la méthode situationniste et structuro globale aux approches communicatives	121
10.4	Les approches communicatives des années 1980	121
10.5	Les approches cognitives	121
10.6	Evolution des objectifs.....	123
10.7	Objectifs didactiques de la méthode audio orale et audiovisuelle.....	123
10.8	La méthode situationniste et structuro globale.....	123
10.9	Les différentes approches communicatives.....	124
11.	Evolution des méthodologies	125
11.1	Constat des résurgences	125
11.2	Le refus de la traduction	126
11.3	Les problèmes rencontrés.....	128
12.	L'Espagnol en France : une tradition d'enseignement différente.....	129
12.1	Synthèse de la situation actuelle de l'Espagnol	129
12.2	Traditionalisme humaniste et esprit pratique	130
12.3	Dynamique de la tradition.....	131
12.4	Nécessité historique du continuum	133
13.	Conclusion.....	138

QUATRIEME PARTIE : DIDACTIQUE DE LA LE CONÇUE COMME UN « PARADOXE EXISTENTIEL ET PRODUCTIF » : QUELS PARADIGMES POUR GERER LES SITUATIONS ? 141

1.	Introduction	143
2.	Utilité du concept de « paradoxe existentiel productif » en didactique théorique et pratique	148
2.1	Définition du paradoxe et en quoi une didactique de LE peut être conçue comme paradoxale....	148
2.2	Liens entre paradoxe et didactique de LE	148
2.3	Instantané de la figure paradoxale.....	149
2.4	Les dissymétries des situations didactiques	151
2.5	Mouvement, paradoxe et construction des acquis.....	152
2.6	Relation entre paradoxe et action ou « opération ».....	152
2.7	Remarques critiques.....	153
3.	La situation didactique comme responsabilité commune de la totalité des acteurs de la classe	154
3.1	Inégalité et égalités dans la situation didactique: le rôle de l'enseignant.....	154
3.2	Didactique d'une discipline et multiplicité des contraintes.....	154

3.3	Les « médiations » et « médiateurs » dans les rapports entre apprenants et objets du savoir	155
4.	La langue comme « savoirs quotidien » versus « savoir savant »: quel est l'« objet » de savoir et quelles sont les conséquences du choix?	159
4.1	Les savoirs quotidiens	159
4.2	Apprentissage et régressions	159
4.3	Niveaux d'apprentissage et niveaux conceptuels en LE	160
4.4	Ambiguïté du savoir langue dans l'institution	161
4.5	Les variables et les constantes dans le savoir langue et les savoirs savants	162
4.6	Langue naturelle et savoirs savants	163
4.7	La langue naturelle comme base des savoirs	163
4.8	Utilité de cette conception.....	164
4.9	Impact possible de la recherche en didactique de LE	165
4.10	Synthèse du rapport avec la LE: la LM comme base de référence expérientielle pour la construction des outils d'apprentissage de la LE.....	166
5.	Approche anthropologique de la didactique de LE: une possibilité de cohésion entre dimensions naturelles et dimensions culturelles	167
5.1	Anthropologie : concept de « fécondation »	167
5.2	Utilité de rendre explicite la référence anthropologique en LE	168
5.3	Les liens entre les savoirs et la condition humaine: à <i>fortiori</i> entre langue et humain	169
5.4	Valeur rituelle de l'enseignement/apprentissage: la dimension initiatique.....	169
5.5	Didactique de LE: le paradigme anthropologique au service d'une « hyper socialisation » à travers la notion philosophique de « sujet ».....	171
6.	La notion de « sujet » comme outil de la construction de l'individu dans le groupe et comme principe d'autonomie	172
6.1	Définition anthropologique de la notion de sujet	173
6.2	Le « sujet » comme cause, moyen et but didactique	174
6.3	Comment éviter la fossilisation des savoirs	175
6.4	La constitution du groupe	176
7.	Langage, anthropologie, philosophie et didactique de LE.....	178
7.1	Nature des langues et classification anthropologique.	179
7.2	LETRAS et le paradigme philosophique	180
7.3	La nécessité de l'approche philosophique.....	181
7.4	Langue/culture et contextes : les « boîtes es silènes ».	182
8.	Benoît Spinoza ou une conception de l' « étant »	184
8.1	La culture hispanique de B. Spinoza.....	184
8.2	Liens thématiques entre Spinoza et la didactique	185
8.3	Empirisme et connaissance, organisation du langage et logique	188
9.	Neurobiologie, concepts spinoziens et cours de LE	190
9.1	Du corps actif à l'esprit.....	191
9.2	Quel lien avec Spinoza ?.....	194
9.3	L'importance des émotions	195
10.	Conclusion.....	196

CINQUIEME PARTIE : FONDEMENTS DU DISPOSITIF DIDACTIQUE L.E.T.R.A.S. 201

1. Pratique didactique et illusion performative	203
1.1 Introduction.....	203
1.2 Rapport au réel et rapport au discours.....	203
1.3 Les contextes d'une relation communicative.....	204
1.4 Caractère indécidable de la représentation: liberté, contrainte disciplinaire et accommodation...	205
1.5 Différences d'échelle de la dissymétrie partielle en didactique de LE.....	207
2. Les stratégies à la base des apprentissages.....	209
2.1 Introduction.....	209
2.2 Origine historique et étymologique du concept de « stratégie »	209
2.3 Le concept dans le cadre de la psychologie cognitive.....	210
2.4 Stratégies et styles d'apprentissage.....	211
2.5 Recherches communes de stratégies explicites et attention partagée sur les processus de traitement des problèmes posés.....	212
3. Comment les fondements du dispositif rejoignent l'expérience.....	213
3.1 Liens vitaux entre perception, image et stratégie de vie	214
3.2 Perception visuelle, concepts d' « <i>affordance</i> » et d' « affect »	215
3.3 Corps et parole	216
3.4 Langue et communication.....	216
3.5 Langue et « affect ».....	217
3.6 Emotions, rapport au passé, fonction du récit	218
3.7 Y a-t-il quelque chose d'incompréhensible dans la naissance du sens ?.....	218
3.8 Les apports complémentaires d'A. Tomatis: liens entre oreille et production vocale.....	219
3.9 La perception auditive.....	220
4. LETRAS ou 3 séquences didactiques de référence dans le dispositif	223
4.1 Introduction.....	223
4.2 PREMIERE SEQUENCE DIDACTIQUE	224
4.3 Liens entre contraintes physiologiques et réalisation vocales.....	230
4.4 Le « trapèze » vocalique, la forme de la bouche et les possibilités de réalisation en fonction des mouvements possibles du maxillaire	231
4.5 Voyelles, consonnes et règles de tonicité.....	232
4.6 Voyelles et consonnes C/Z, G/J	234
4.7 Utilisation du laboratoire	235
4.8 Travail technique dans le laboratoire de langues	237
5. DEUXIEME SEQUENCE DIDACTIQUE	239
5.1 Le corps et le sujet	239
5.2 Le corps <i>orienté</i>	239
5.3 Le corps et le mouvement.....	241
5.4 Mouvements, mouvements oculaires, adjectifs démonstratifs et adverbes de lieu	243
5.5 La relation de l'objet au verbe: les pronoms réfléchis, COI et COD	243
5.6 Le lien des objets avec soi: la possession.....	245

6. Le sujet et le temps	246
6.1 L'espace comme organisateur du temps	246
6.2 Différentiation utile entre « modes » et « temps »	247
6.3 Comment introduire la notion de « passé » et expliquer la présence des 2 passés, « imparfait » et « parfait »?	247
7. Conclusion.....	252
 SIXIEME PARTIE : RESULTATS ET ANALYSES.....	 255
1. Introduction : Recueil de données.....	257
1.1 Critères retenus pour la constitution du corpus de données	257
1.2 Les instruments de mesure choisis.....	259
1.3 Cadre commun des exercices proposés dans le cadre de l'USTL.....	260
1.4 Conclusion	262
1.5 Cadre commun des exercices d'application du travail fait en classe	263
1.6 Niveau ciblé	265
1.7 Les évaluations des travaux des étudiants.....	269
1.8 Evaluation de l'exercice n°2 : le texte à trous.....	277
1.9 Evaluation de l'exercice n°3 : les Question à Choix Multiple ou QCM	280
1.10 Evaluation de l'exercice n°4 : le thème.....	283
1.11 Evaluation n°5 : l'expression écrite personnelle	284
2. Textes de compréhension : annales DELE.....	285
2.1 Identification et Présentation des Groupes.....	285
2.2 Résultats et analyse	289
2.3 Synthèse	372
2.4 Conclusion générale pour l'exercice.....	375
3. Textes à trous.....	376
3.1 Texte à trous 1.....	376
3.2 Texte à trous 2.....	388
3.3 Texte à trous 3.....	401
3.4 Texte à trous 4.....	414
3.5 Texte à trous 5.....	426
3.6 Texte à trous 6.....	433
3.7 Synthèse	441
3.8 Conclusion générale pour cet exercice.....	444
4. QCM.....	445
4.1 DESCRIPTION	446
4.2 MODALITES DE TRAITEMENT DES DONNEES QCM.....	448
4.3 COMPARAISON ET ANALYSE	450
4.4 Catégorie REPER (traverse les 3 groupes)	450
4.5 Catégorie REPER : évaluation des groupes 5, 6 et 8 appartenant au Gr2 ou Groupe Expérimental	461
4.6 Catégorie DELAV	472
4.7 Carégorie LETRAS 1.....	486

4.8	Catégorie LETRAS 2.....	490
4.9	Catégorie DELDIF.....	495
4.10	Synthèse.....	505
4.11	Conclusion	508
5.	Phrases de thème	509
5.1	A. Type d'exercice et différences entre les 3 groupes.....	509
5.2	Evaluation des thèmes.....	510
5.3	La dimension quantitative.....	510
5.4	Comptage des mots.....	511
5.5	Origine de la méthodologie choisie pour faire l'analyse.....	512
5.6	Modalités du programme informatique crée dans le but du traitement des thèmes.....	512
5.7	Préparation du travail pour faire tourner le programme.....	514
5.8	RESULTATS ET ANALYSES.....	515
6.	EXPRESSION PERSONNELLE	573
6.1	Introduction.....	573
6.2	Tableaux du nombre de mots corrects produits par les étudiants exprimés en %.....	575
b.	Moyennes du nombre de mots corrects et des notes obtenues.....	577
c.	Synthèse.....	580
	Conclusion.....	580
	CONCLUSION	583
1.	Le problème du chercheur	585
2.	La recherche et les disciplines de tutelle	586
3.	La recherche appliquée aux données	590
4.	Résumé de l'argumentation théorique	595
	BIBLIOGRAPHIE	597
	INDEX DES AUTEURS	624
	INDEX DES FIGURES ET TABLEAUX	631
	INDEX DES ANNEXES	633

DIDACTICS OF SPANISH IN HIGHER EDUCATION

Analysis of a framework and evaluation the results

Teaching / learning between determinism and freedom

What are the means that need be put in place for the learning of Spanish for beginner adults in higher education who receive 12, 15 or 20 hours of face-to-face teaching and who will be evaluated at a B2 level of the *Common European Framework of References for Languages*?

Within the field of Education Sciences, our approach provides a novel insight into knowledge domains and related disciplines that contribute to the empirical dimensions of the didactic situation. The ensuing theoretical journey of integrating language lessons into an anthropological perspective, fed a language “theory” with empirical and neurological science principles, opens up the possibilities for pragmatic practices. These include the construction of a language “theory” with empirical aims that incorporate a “probabilist model” of the theory. In so doing, it constitutes a model of reference for learners / teachers wanting to establish identifiable strategies for actors in the didactic situation.

The linguistic dimension of our research is based on the hypothesis that personal meaning produced by a locutor is an integral part of the individual’s vital Space-Time experience. Based on this common vital experience, we put forward a didactic framework we call L.A.S.T.R.A.S. (Language, Space, Time, Autonomy, Strategy). The three initial sequences of L.A.S.T.R.A.S. set up the link between the new convention of a foreign language and its target contexts. Our study evaluated this framework.

In encouraging the construction of foreign language learning, learners are offered an explicit representation of constraints that constitutes the knowledge domain they seek to acquire in an authentic awareness of their essential freedom as locutors. This “existential paradox of language production” is a lived situation within an institution concerned with the “knowledge domain of living languages”.

KEY WORDS: adult education; didactics; Castellan; guidance; perception; affect; mental representations; space; time; personal meaning; strategy; learner autonomy; evaluation.

**UNIVERSITE DES SCIENCES ET TECHNOLOGIES DE LILLE
CENTRE UNIVERSITE-ECONOMIE-D’EDUCATION PERMANENTE**

DIDACTIQUE DE L'ESPAGNOL
DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
Analyse d'un dispositif et évaluation des résultats

Quels moyens didactiques peut-on mettre en œuvre pour favoriser l'apprentissage de l'espagnol par des primo commençants adultes de l'enseignement supérieur bénéficiant de cursus courts ? Comment réduire les hétérogénéités inhérentes aux groupes d'apprenants de langue vivante afin de pouvoir les évaluer par les outils communs du Cadre Européen pour les Langues ? Comment un enseignant peut-il prendre le risque de proposer aux étudiants des exercices des annales du DELE de niveau *Intermedio* (B2) au bout de 12, 15, ou 20 heures de face à face, dans le but de tester leurs apprentissages, de les quantifier et de les qualifier ?

C'est dans le champ des Sciences de l'Education et dans celui de la Formation d'Adultes que s'inscrit notre travail de recherche.

A travers l'enracinement de la recherche dans une longue pratique diversifiée par les terrains d'intervention, nous analysons les choix intuitifs et les actions mises en place tout au long d'années d'essais et de recherches.

La démarche met en exergue un nouvel éclairage des savoirs disciplinaires et des disciplines de tutelle dont les effets sont mis au service des dimensions empiriques de la situation didactique. Le détour théorique par l'intégration du cours de langue dans une visée anthropologique, nourrie des principes de la philosophie et des sciences neurologiques, permet une pratique pragmatique. Il autorise la construction d'une « théorie » de la langue à visée empirique qui constitue un « modèle statistique » de celle-ci, modèle de référence par rapport auquel le groupe apprenants / enseignant pourra définir des stratégies identifiables par les acteurs de la situation didactique.

La dimension linguistique est basée sur l'hypothèse selon laquelle le sens produit par le locuteur est solidaire de son expérience vitale de l'Espace / Temps. En nous appuyant sur cette expérience vitale commune, nous proposons un dispositif didactique que nous appelons L.E.T.R.A.S. (Langue / Espace / Temps / Représentation / Autonomie / Stratégie) dont trois séquences initiales mettent en place le rapport individuel entre la nouvelle convention qu'est la LE et les contextes évoqués. Notre travail évalue ce dispositif.

Favoriser la construction des apprentissages en LE c'est donner au sujet apprenant une représentation explicite des contraintes qui intègrent le savoir qu'il veut acquérir dans une conscience réelle de sa liberté radicale de locuteur. Ce « paradoxe existentiel productif » est une situation de vie à l'intérieur de l'institution pour ce qui concerne le « savoir langue vivante ».

MOTS-CLES : Education des adultes ; didactique ; castillan ; guidance ; corps ; perception ; affect ; représentations mentales ; espace ; temps ; sens ; stratégie ; autonomie de l'apprenant ; évaluation.

UNIVERSITE DES SCIENCES ET TECHNOLOGIES DE LILLE
CENTRE UNIVERSITE-ECONOMIE D'EDUCATION PERMANENTE