

## La Didactique des Langues, des Littératures et des Cultures Étrangères (D.L.L.C.E.) en Espagne, une évolution polémique

Joaquín Díaz-Corrалеjo  
*Universidad Complutense de Madrid*

Cette aire de connaissance se pose –essentiellement–  
comme un cadre solide où chacun de nous peut en  
extraire des éléments de filiation, construite et non  
apprise, image globale de nos activités.

Guillén (1999: 27)

*La enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras en España  
conoció diversos avatares a lo largo de su historia. Este artículo presenta  
una reflexión sobre el impacto de los conceptos de metodología, de  
lingüística aplicada, de didáctica y finalmente de didactología en los  
profesores. Trataremos de describir las dificultades encontradas, así  
como los desafíos aceptados y los obstáculos superados, para proponer  
perspectivas.*

Palabras clave: *lenguas extranjeras, metodología, lingüística aplicada,  
didáctica, didactología.*

*The second languages teaching and learning in Spain knew diverse  
changes throughout its history. This article presents a reflection on the  
impact of several concepts: methodology, applied linguistics, didactic  
and finally didactology in second languages teachers. We will be about  
describing the opposing difficulties, as well as the accepted challenges  
and the overcome obstacles, to propose perspectives.*

Key words: *second languages, methodology, applied linguistics,  
didactic, didactology.*

*L'auteur, conscient des divers avatars que l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en Espagne a connus tout au long de son histoire, nous présente une réflexion sur l'impact des concepts de méthodologie, de linguistique appliquée, de didactique et finalement de didactologie sur les professeurs. En même temps, il essaie de décrire les difficultés rencontrées, aussi bien que les défis relevés et les obstacles franchis, pour proposer des perspectives d'avenir.*

Mots clés: langues étrangères, méthodologie, linguistique appliquée, didactique, didactologie.

## Introduction

Faire un bilan, même modeste et incomplet comme celui-ci, des transformations de la Didactique des langues, des littératures et des cultures étrangères (dorénavant D.L.L.C.E.) en Espagne, implique de mettre à nu une situation peu satisfaisante. La difficulté vient surtout du fait qu'il faut aborder, dans ces conditions, un sujet presque tabou au niveau universitaire, si inquiétant que les recherches effectuées portent plutôt sur la spécificité et la scientificité du domaine, ou sur des aspects ponctuels, que sur le chemin parcouru. Je me bornerai ici à proposer un bref aperçu du panorama de l'enseignement/apprentissage des langues, littératures et cultures étrangères en Espagne dans les dernières années, m'appuyant sur ce qui a été déjà dit (Atienza, 2002, 2003; Guillén, 1998, 1999, 2002 pour ne citer que les plus importants), tout en essayant d'adopter une perspective nouvelle.

Pour compléter ce préliminaire, quelques précisions conceptuelles sont nécessaires. Tout d'abord, en ce qui concerne l'acteur de ce domaine disciplinaire. De sa part, Houssaye (1994: 11) nous a précisé que: «le pédagogue ne peut rester dans la pratique pure, ni dans la théorie pure. Il est entre les deux, *il est* cet entre-deux. Cet aspect doit être permanent et irréductible. Puisque l'abîme entre la théorie et la pratique doit subsister. *C'est cette séparation qui permet la production pédagogique*». Puisque «on ne peut être didacticien sans être aussi pédagogue» (Clerc, 1995: 40), je crois qu'un didacticien *est aussi* cet entre-deux, il devient alors le «passeur d'abîme» avec un outil: la transposition didactique, «le travail qui, d'un objet de savoir, fait un objet d'enseignement [...] le passage d'un contenu de savoir précis à une version didactique de cet objet de savoir» (Chevallard, 1991: 38).

La deuxième précision concerne les trois niveaux de la discipline: méthodologie, didactique, didactologie et leurs rapports. On peut considérer la méthodologie, didactique, comme «l'ensemble de difficultés complexes [dans l'enseignement/apprentissage des langues, des littératures et des cultures] pour chacune desquelles [...] les réponses ne seront que plurielles, imparfaites, locales et provisoires» (Puren, 1999: 26-41). *La didactique du français langue maternelle serait* (García-Debanco, 2008: 43) «la discipline scientifique qui a pour objet l'étude des interventions d'enseignement

permettant l'appropriation par les élèves, au sein de l'institution scolaire, dans des classes ordinaires, aménagées selon des dispositifs adéquats, de pratiques culturelles, de compétences et de notions se rapportant à la pratique et à l'analyse de la langue et des discours».

La D.L.L.C.E., *telle que je l'entends*, implique en plus la *recherche d'un idéal de compréhension des processus humains à travers le langage, et son paradoxe (ou peut-être son aporie) est de vouloir en savoir plus pour aider (et s'aider) à mieux comprendre le monde (que sommes nous? d'où venons nous? où allons nous?)*, quelque chose de très complexe, de flou et très, très nécessaire.

Le dernier niveau, la didactologie, serait la construction d'un univers conceptuel de référence qui permet au professeur de décrire et de prendre des décisions pour ses interventions didactiques, démarche que je qualifie de trialectique, à la fois, une logique qui permet d'étudier les aspects d'une totalité, et une logique des processus (Clouzot, 1989: 47) avec trois lois: la *Loi de mutation*: la didactologie multiplie les sources théoriques pour enrichir ce qui est local par une perspective d'avenir, de prévision; la *Loi des opposés*: elle crée une circulation entre, d'une part, les méthodes, les moyens et, d'autre part, les enseignants et les élèves, éléments apparemment opposés, mais réellement complémentaires; et la *Loi de la négation*: elle est récursive, elle est en rénovation permanente.

En Espagne, le champ de la Didactique de la Langue et la Littérature (D.L.L.) est, heureusement, en construction et en renouvellement permanent. Confirmant ainsi, ce que Mèlich (1994: 39) dit de façon générale des théories scientifiques:

*Une théorie scientifique doit être un modèle en constante révision, une source de questions, plutôt qu'une oasis de réponses. Une théorie doit se présenter comme une source génératrice de problèmes et nullement comme un modèle de perfection capable de donner des réponses une fois pour toutes.*

On a aussi multiplié les sources théoriques, dans une vision horizontale du processus d'innovation et de recherche, dans une démarche éclectique qui a permis, à la fois, l'ancrage dans la réalité, et la délocalisation pour faire face aux problèmes actuels et futurs, une perspective d'ouverture et de mutation qui a fait éclater le domaine, et ainsi il est entré en synergie avec d'autres sciences.

Quant à la *Loi des opposés*, dans notre domaine, la voix claire, érudite et précise de Atienza (2001: 58) signale, citant G. Bueno, que, dans la démarche actuelle des sciences humaines (faudrait-il qualifier les autres sciences d'inhumaines? G. Bueno, généreux, les qualifie de 'positives'), dont la D.L.L.C.E., *la clôture catégorielle du champ est impossible*, car le sujet opératoire doit être toujours présent:

*Les catégories d'une science «...ne sont pas données préalablement aux processus de construction de la science en question», mais elles émergent et sont incluses dans le champ de cette science à l'intérieur du processus de*

*construction de celle-ci, par l'intermédiaire des opérations (manuelles, sociales, mentales) qui président à cette construction ou clôture catégorielle du champ. [...] Les catégories se construisent en même temps que la science elle-même dans un processus qui enfante par le même mouvement le monde réel et le monde des idées.*

Or, ce processus est à l'origine de deux catégories de sciences:

- a) *Les sciences positives, celles de la nature, où le résultat de la clôture catégorielle provoque la neutralisation des sujets opératoires [...]*
- b) *Les sciences humaines où le sujet opératoire doit être toujours présent pour que les sciences fonctionnent [...]*

*Les sciences humaines seraient donc celles où le sujet ne peut jamais être évincé du champ dans le processus de clôture, lequel par cette raison reste à toujours ouvert.*

Ceci explique pourquoi, le prestige des disciplines en général en Espagne étant encore centré sur l'objet, «moins une discipline est soumise au jugement variable du sujet, plus scientifique devient une aire de connaissance» (Atienza, 2003: 126), une grande partie du domaine universitaire soit encore ancré dans un passé peut-être confortable mais inacceptable, critique faite par Olievenstein (1988: 192) il y a vingt ans et valable encore aujourd'hui: «Le refus obstiné du réel en tant que différent du vrai [...] est peut-être l'élément consubstantiel de la démarche scientifique actuelle».

## **Entre méthodologie, linguistique appliquée et didactique**

### ***Les vertus et les défauts de jeunesse***

C'est encore la vision platonicienne, où les idées représentent le monde vrai et où le monde réel est factuel, ce qui signifie que la seule vérité est celle de la théorie. Pour les sciences en général, et pour la D.L.L.C.E. en particulier, le rationalisme empirique qui voit la pratique comme une démarche dans la recherche du vrai, car elle tient compte de la complexité de la réalité, et la théorie comme un moyen «au service d'une fin: l'intervention» (Galisson, 1997: 82) pour améliorer cette réalité, semble être l'issue de l'impasse idéaliste.

Ce refus du réel, de la réalité, et l'aliénation à la théorie, à la hiérarchisation des disciplines, ont conditionné, et conditionnent encore les représentations de la profession, non seulement des professeurs en exercice, mais de la formation initiale de tous les niveaux, surtout du supérieur (Mata 2001: 479-480):

*...les représentations considérant la linguistique comme la discipline la plus 'scientifique' du cursus sont très résistantes. Elles s'opposent au chan-*

*gement, en traînant une attitude de surdité et de cécité [...] et en fossilisant le rapport construit sur 'l'application' [anglo-saxonne].*

Ce que notre collègue signale ici, éclaire les controverses entre la linguistique appliquée et la didactique. Face à la vision pyramidale, verticale, d'inféodation de la linguistique appliquée à la linguistique, nous, didactologues, nous avons compris que, dans la recherche du vrai, le rapport entre les sciences était interaction. Cela nous a menés à une vision métaphorique: les sciences envisagées comme des systèmes planétaires, ou encore comme des systèmes neuronaux, en interaction complexe constante, dans une vision multidimensionnelle.

Tout cela explique aussi le métissage méthodologique excessif et peu réfléchi de la plupart des professeurs en exercice et des professeurs en formation initiale, ainsi que des manuels, car les maisons d'édition encouragent cette tendance dans le but d'augmenter les ventes.

On se situe donc dans un domaine scientifique relativement "jeune", existant, c'est vrai, depuis longtemps implicitement, mais explicitement depuis peu. Ses limites académiques se sont élargies jusqu'à devenir presque floues, en raison d'une position (épistémologique et idéologique) stratégique (ce qui lui vaut en retour des rejets et des ennemis), de rapports horizontaux (de collaboration) avec le reste des sciences (ce qui lui vaut d'être l'objet à annexer), de son évolution à partir d'une logique récursive (ce qui lui vaut d'être incomprise) et, particulièrement en Espagne, d'une distribution aléatoire des professeurs au sein de différentes unités d'enseignement et de recherche universitaires: Education, Sciences de l'Education, Didactique de la Langue et la Littérature, Philologies, Sciences du Langage (ce qui entraîne une dépense énorme d'énergie pour éviter la dispersion).

Il faudrait préciser que, dans certaines de ces unités, par exemple Didactique de la Langue et la Littérature, on enseigne/apprend aux futurs professeurs, parmi d'autres matières, la méthodologie et la didactique de trois langues: espagnol, français et anglais. Évidemment, dans les Communautés Autonomes qui ont leur propre langue, les formateurs doivent répondre au défi d'organiser les relations de quatre langues. Il va sans dire que des formations méthodologiques et didactiques différentes se superposent, se chevauchent et parfois se heurtent.

### *Le contexte de la formation des formateurs*

Bizarrement, on n'exige pas des professeurs travaillant dans la formation initiale des enseignants, soit du Primaire, soit du Secondaire, ainsi que dans la formation continue et la recherche, d'avoir une formation spécifique de formateur. Ce fait est d'autant plus regrettable que dans les formations initiales explicites et implicites (ou cachées) des professeurs, le chaînon manquant est la D.L.L.C.E, et même la didactique tout court. Pour ce qui est de la formation explicite en D.L.L.C.E, encore aujourd'hui, si pour les professeurs du Primaire on pourrait faire mieux

en formation initiale et continue, pour ceux de la Maternelle, elle n'existe pas. Pour le Secondaire, elle se fait en fin de carrière comme un master. Tout dépendra des Communautés Autonomes et des universités, ce qui offrira un éventail de formations assez différentes et parfois divergentes.

Quant à la formation cachée, incontournable et très importante, surtout parce qu'on a compris enfin qu'enseigner/apprendre une langue, maternelle ou étrangère, ne doit pas se borner, didactiquement parlant, à des aspects théoriques ou des aspects pratiques de codes et niveaux, pas même à la connaissance profonde de la langue cible, mais surtout à être conscient de l'influence de cette formation cachée, la biographie didactique individuelle et inconsciente, qui prendra le dessus de façon positive ou négative, dans le choix des méthodologies et des didactiques lors de n'importe quelle situation éducative. Cette conscience est devenue une exigence psychologique et déontologique, tel que nous indiquait Chevalard (1985: 58): «...on exige de l'acte d'enseignement une *saisie réflexive* de ses fins et l'explicitation de son intention didactique».

Exigence nécessaire, car, dans toute préparation de séquences didactiques, une fois les diverses analyses de la situation d'enseignement/apprentissage faites, le professeur, face aux objectifs généraux, didactiques et terminaux, entre dans une étape de réflexion afin de choisir ses buts et pouvoir ainsi (s')expliciter dans quelle intention –personnelle, éducative, sociale, idéologique, économique, sexuelle... – il se place dans la salle de classe face aux élèves. Va-t-il visiter la langue-culture française comme un monument, de façon respectueuse, la traitant «du dehors»? Va-t-il tenir compte fondamentalement de sa valeur instrumentale pour communiquer? Ou va-t-il la travailler comme le système multidimensionnel qu'elle est? Il faudra donc non seulement contextualiser, mais surtout conceptualiser.

Cependant, cette conceptualisation n'apparaît pas dans les programmes, peut-être parce que cela représente un processus qui demande une interaction entre le monde social, le professionnel et l'idéologique et un changement individuel: une évolution cognitive vers l'acceptation de la complexité. Évolution, des représentations de la langue et de son apprentissage, qui suppose des intériorisations et des transformations des rapports sociaux qui concernent les enseignants et les apprenants au sein d'une institution dans la noosphère éducative, à travers le langage, médiateur des interactions entre les personnes et entre celles-ci et le monde physique.

Ceci dit, aujourd'hui encore le système scolaire espagnol est fondamentalement abstrait et intellectuel. Les contenus sont perçus comme la seule connaissance importante et la façon de les enseigner/apprendre reste au second plan dans la meilleure des situations. L'organisation est bureaucratique et disciplinaire, l'apprentissage cherche plutôt la mémorisation et la vision fragmentaire. L'évaluation apparaît comme un contrôle. Ce qui veut dire qu'on apprend la compétitivité et l'individualisme, valeurs défendues par l'ultralibéralisme qui prône une éducation au service du marché de travail, mais valeurs très négatives dans une société

qui a besoin de la coopération et de la solidarité. Conflit que les professeurs vivent comme une contradiction personnelle (la formation cachée) entre l'esprit d'un changement de paradigme éducatif et la lettre pour le mettre en œuvre (Illán, y García, 1997: 27):

*Un professeur peut être considéré irresponsable s'il réclame ou rappelle la nécessité de trouver des solutions pour l'hétérogénéité, et, en même temps, dans sa classe, il propose des situations d'enseignement/apprentissage homogènes, standardisées, effaçant la diversité.*

Changement de paradigme qui implique que les contenus et la didactique sont les deux faces de la même monnaie, que l'organisation est complexe, interdisciplinaire et transversale, que l'enseignement/apprentissage est conceptualisateur et holistique, et que l'évaluation doit apparaître comme un espace de formation et d'intervention (Guillén, 1998: 30).

### Les ratés de la coexistence scientifique universitaire

Malgré tous les efforts des dernières décennies du siècle précédent pour faire connaître des conceptions évolutives et interagissantes des sciences, notamment Korzibsky, Planck, Damasio, Popper, Kuhn et tant d'autres, une importante partie des professeurs universitaires a encore besoin, pour que leur monde ne s'écroule pas, de classer la réalité scientifique d'abord en blocs étanches, puis ces objets placés de haut en bas du plus général et important au plus petit, pour avoir une vision hiérarchique, pyramidale, élitiste reflet d'une époque historique de pouvoir colonial et non démocratique. Ceci fait partie de ce que Olievenstein (1988: 189) appelle:

*le troisième non-dit de la science, le refus catégorique de l'écart entre la méthodologie obligatoirement réductionniste des sciences pour parvenir aux résultats objectifs, concrets, et la démarche nécessairement non réductionniste d'explication du monde, de compréhension de l'incompréhensible, de conception de la culture, des civilisations, de l'imaginaire, voire de la maladie...*

Écart, blessure de l'impossible clôture du champ et du besoin d'une logique récurive. Écart d'un changement de paradigme épistémologique dans le système éducatif espagnol, en raison de l'évolution de cinq principes (Oliva, 2000: 135):

1. Le principe d'évidence (on accepte seulement des idées concrètes) s'est substitué à celui de l'incertitude, la variabilité et la simultanéité des idées.
2. Le principe de la catégorisation (on décompose l'objet complexe en ses parties pour le comprendre et on reconstruit après le

- tout) s'est substitué à celui de l'émergence (la synthèse de tous les éléments fait un tout différent du tout analysé).
3. Le principe de causalité (cause-effet) s'est substitué à celui de la circularité (il n'y a pas de déterminisme de cause).
  4. Le principe d'exhaustivité (l'explication vient de l'épuisement analytique de tous les facteurs) s'est substitué à celui de l'incomplétude (la connaissance situationnelle est toujours historique, provisionnelle et pénultième).
  5. Le principe de répliquabilité (par exemple, la croyance en l'isomorphisme des situations éducatives) s'est substitué à celui de la spécificité (toute situation scolaire est unique et non répliquative).

Ceci implique dans l'apprentissage des langues-cultures:

1. L'acceptation de la complexité de la réalité et la possibilité d'une logique floue où tout problème peut avoir plusieurs solutions.
2. L'étude et la connaissance des catégories du paradigme d'une langue ne permet pas à l'élève de la maîtriser et de communiquer avec les natifs.
3. Il faut tenir compte des facteurs qui agissent dans chaque situation de communication, les mêmes causes ne produisent jamais les mêmes effets.
4. Toute connaissance, tout enseignement, tout apprentissage doit se faire en situation, l'accès au sens varie d'une situation à une autre.
5. La formation, qui tient compte de la complexité de toute situation d'enseignement/apprentissage, doit fournir aux futurs professeurs les outils nécessaires à l'analyse critique de celle-ci et de leurs propres représentations et conceptions méthodologiques et didactiques.

Il en va de même du rapport étroit entre toutes les sciences, sans lequel on ne peut rien comprendre de la complexité de la réalité, même de la réalité éducative.

Comme tout ceci ne fait que rarement partie des contenus et des pratiques de formation, on pense que la D.L.L.C.E. en Espagne a dorénavant un lourd travail de conceptualisation dans son développement.

En attendant, les difficultés de communication, même de compréhension, dont on parlait plus haut, tant au niveau des rapports internes (concepts qu'il faudrait mettre en commun, méthodes à analyser et à développer ensemble, didactiques communes à mettre en œuvre...), qu'à celui des rapports externes (nouveaux plans d'études, rapports inter-facultés et interuniversitaires, rapports avec les décideurs gouvernementaux, avec les concepteurs de méthodes...) ont bloqué (et cela malgré la notion d'*horizon intellectuel* de Charlot: «un savoir théorique s'inscrit dans un arrière plan intellectuel et lui donne sa coloration, son style»), sauf pour un petit groupe d'experts, la possibilité d'une «culture commune» (Atienza, 2002: 356) dans le domaine de la D.L.L.C.E., ce qui donne,

comme sous-produit, la fuite en avant de l'élite de didacticiens-didactologues qui font leur chemin malgré tout, l'intérêt professionnel mitigé de la plupart et l'éloignement, peut-être définitif, de l'intendance qui subit, aliénée, les modes méthodologiques.

## **Entre didactique et didactologie**

Une des caractéristiques propres à l'Espagne est l'existence de trois réseaux pour l'apprentissage des langues étrangères: les établissements s'occupant de la scolarité obligatoire (de la Maternelle au Secondaire), y compris ceux de l'enseignement privé ou sous concertation, les Écoles Officielles de Langues (elles existent depuis 1911, on peut y accéder à partir de 14 ans) et les établissements privés spécifiques ("academias de lenguas").

Une autre caractéristique est que nous sommes dans un système scolaire où les "Consejerías de Educación" de chaque Communauté Autonome gèrent 35 % des objectifs et des contenus éducatifs, et 45 % si la Communauté concernée a sa propre langue.

Inévitablement, l'adaptation aux nouvelles modes méthodologiques et aux nouveautés scientifiques ou techniques se fait d'abord dans les établissements privés, que les professeurs soient préparés ou non, la rentabilité étant l'objectif prioritaire du privé. Cependant, depuis un certain temps, le Ministère de l'Éducation et de la Science a fait un grand effort, ainsi que les «Consejerías de Educación» des Communautés Autonomes, pour que les écoles, les collèges et les lycées soient équipés avec du matériel informatique. Pour ce qui est de la formation bilingue, depuis au moins dix ans, il y a des expériences partout en Espagne de la Maternelle au Baccalauréat, en anglais, et du troisième cycle de Primaire au baccalauréat, pour le français. Ces expériences augmentant d'année en année, dans certaines Communautés même elles ont déjà un statut officiel, les établissements qui les offrent sont très demandés par les parents.

Du point de vue de la formation des professeurs, les lois, les Instructions Officielles (I.O.), la formation continue, les journées d'information, les congrès permettent d'acquérir formation et information, l'évolution restant une alternative personnelle.

L'évolution méthodologique en Espagne a suivi, de façon naturelle, comme nous allons le voir plus loin, les mêmes phases que dans les pays européens voisins, avec toutefois des différences idiosyncrasiques.

## ***L'évolution dans le temps***

Respectant notre objectif de brièveté, on fera le survol des quatre dernières décennies. En 1960, les langues vivantes étaient enseignées/apprises de façon très diverse, avec –comme commun dénominateur– une méthodologie plutôt directe, mais qui profitait des stratégies structu-

ralistes et behavioristes pour renforcer l'étude de la grammaire, du paradigme.

C'est aussi l'époque où apparaissent les laboratoires de langues, outils très intéressants pour le perfectionnement oral, comme on sait, mais qui provoquaient maintes frustrations: beaucoup d'élèves se bloquaient, ne pouvant atteindre le niveau du modèle proposé. Aujourd'hui ils connaissent un renouveau, peut-être éphémère, grâce aux ordinateurs, aux logiciels spécifiques d'apprentissage de langues, et à la popularité de l'autonomie personnelle.

Vers la fin de cette décennie, la méthodologie audio-orale et rapidement audio-visuelle a été implantée, mais de façon assez lâche, surtout pour la partie technique, faute de moyens.

À partir des années 1970, et surtout 1980, les approches communicatives suivies par l'approche notionnelle – fonctionnelle sont entrées dans le curriculum officiel qui ajoutait des objectifs interculturels dans une pédagogie constructiviste centrée sur l'élève.

À partir des années 2000, les nouvelles lois, les décrets et instructions officielles qui en découlent, au niveau national et au niveau des Communautés Autonomes, reprennent les propositions du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*.

Pour ce qui est du positionnement méthodologique de l'enseignement/apprentissage de chaque langue étrangère, nous allons préciser seulement la situation des deux langues qui ont un nombre important d'élèves: anglais et français. Les autres langues sont très minoritaires et ont suivi à peu près le même processus.

En Espagne, la liberté de chaire du professeur, tous niveaux confondus, étant assez grande, en principe, on n'a pas à subir la tyrannie des inspecteurs du Primaire et du Secondaire, en général, pourvu que la programmation annuelle soit correcte, la progression adaptée et cohérente et les rapports avec les élèves se déroulent sans trop de troubles, personne n'aura rien à dire.

Les professeurs de langues étrangères vont préférer au début les méthodologies communicative et fonctionnelle notionnelle, tout en gardant un enseignement fortement grammaticalisé et aux phases très rigoureusement structurées.

Cette tendance se renforce dans les années 1990, où tous les professeurs vont être influencés par l'approche cognitive. En effet, à partir d'une interprétation particulière que la Loi d'Orientation Générale du Système Éducatif (L.O.G.S.E.) fait sur la "réflexion sur la langue", on va reprendre la grammaticalisation. Cette "réflexion", loin d'être utilisée comme une réflexion contrastive sur le fonctionnement du système de la langue étrangère pour l'analyser et le comprendre en le comparant à celui de la langue maternelle, ou d'autres langues étrangères, sera détournée de ce but, car les professeurs ne trouvent, dans les instructions officielles, qu'une liste de notions grammaticales, ce qui les poussera à interpréter qu'il s'agit simplement d'une révision de points de grammaire.

Les stratégies interculturelles, bien qu'elles soient officiellement conseillées en tant qu'objectifs, restent encore assez rares et floues dans les pratiques de classe. Dans les dernières années, la notion d'aide à la formation de l'identité, comme personne et comme citoyen du monde, à travers les langues étrangères se fraie lentement un passage dans les pratiques de classe, surtout comme une modalité de réponse à la crise d'autorité des professeurs et à la montée de la violence et à la grandissante hétérogénéité ethnique et culturelle.

Actuellement, malgré leurs contradictions, comme on signalait plus haut, les curriculums officiels, dans leur introduction, sont ouvertement pour le développement des propositions du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Les enseignants essaient de développer des propositions très ponctuelles du *Cadre*, en particulier le *Portfolio* et les niveaux d'évaluation, ainsi que la médiation, et l'intérêt pour les aspects psychologiques des interlocuteurs. Les T.I.C. sont aussi utilisées de plus en plus.

Comme la méthodologie tend à réduire les problèmes à un commun dénominateur, en essayant de trouver des réponses valables universellement pour la transmission des contenus de l'enseignement/apprentissage des langues et des cultures, de son côté, la D.L.L.C.E. essaie d'ouvrir des possibilités concrètes de réponse à des problèmes concrets, puisqu'elle se penche sur les valeurs subjectives, car culturelles, de chaque situation d'enseignement/apprentissage, toutes deux sont fondamentales et complémentaires et doivent être intégrées avec la perspective didactologique dans «la logique récursive caractéristique de la pensée complexe, c'est-à-dire, être utilisées à la fois pour se compléter et se corriger constamment l'une l'autre» (Puren 2002: 328).

### À suivre...

On a pu constater les difficultés de croissance des professeurs qui essaient de répondre aux défis lancés par une société en mutation, en préconisant le décloisonnement entre les apprentissages des langues, maternelle, seconde langue et langues étrangères, et le reste des disciplines par la création d'un curriculum plurilingue dans une recherche de complémentarité, de diversification de compétences partielles dans plusieurs langues et la mise en cohérence d'un ensemble d'approches didactiques des langues.

Les résistances signalées montrent, malgré la bonne volonté parfois des ministères et les efforts de tous les professeurs de langues, la complexité de la situation de celles-ci en Europe, et dans le monde, au niveau politique, social et économique, et logiquement éducatif. L'Europe intégrée se voit déjà, comme on vient de l'observer tout récemment, confrontée aux problèmes d'utilisation des langues pour la médiation et la traduction au sein des différentes commissions et assemblées.

L'étude obligatoire d'au moins deux langues étrangères dans le système scolaire, en principe un objectif à atteindre avec l'encouragement du Conseil des Ministres de l'Union Européenne et du Conseil de l'Europe, reste encore lettre morte dans notre pays, et les difficultés de son implantation grandissent, dû probablement à la situation actuelle d'apparente crise économique et de déficit zéro, ainsi qu'à la poussée des langues minoritaires et les craintes sociales et culturelles de certaines communautés face à la globalisation.

En principe, l'intégration européenne laissait supposer une augmentation des langues étrangères dans le curriculum, mais, le dernier dossier PISA aidant, la notion de 'socle commun' prône la prise en compte des 'matières fondamentales', où les langues étrangères autres que l'anglais vont être considérées comme une surcharge, et donc, une option négligeable.

L'Europe de l'Enseignement Supérieur est aussi une épée à double tranchant: d'un côté elle pourrait permettre une certaine amélioration des perspectives méthodologiques et didactiques de certaines Universités pour gagner en excellence, tout en se gardant de perdre les avancées déjà effectuées, mais, de l'autre, on tend à réduire le nombre de diplômes avec de critères de compétitivité et de rentabilité économique. Je crains que la formation à la D.L.L.C.E. en Espagne ne soit considérée comme un article de luxe.

Modérément optimiste pourtant, je pense aussi que les savoirs, dans une société qui fait une affaire de l'achat - vente de l'expérience, et où les rapports sociaux deviennent de plus en plus des rapports commerciaux et la vie un négoce, ont une valeur pratique pour la productivité économique. Le système éducatif aurait tendance à s'articuler avec le marché du travail à la recherche d'une rentabilité sociale.

Dans cette perspective, les savoirs de didactique en langues et en cultures seront très importants pour pouvoir organiser une vie productive, pour devenir autonome, et être capable de profiter de toutes les opportunités. D'abord, parce que les didactologues, dans la transformation de la société, souhaitent «aider tous les hommes (de parole et de culture) à œuvrer de toutes leurs connaissances sur cette évolution» (Galissou, 1997: 88). Ensuite, parce que, face aux problèmes éducatifs actuels ou futurs, le didactologue apportera sa vision pan-scientifique par la «multiplication des sources théoriques» qu'il utilisera pour «faire du chemin en marchant» (comme dit le poète Antonio Machado) dans son itinéraire professionnel et personnel (innover c'est donner des réponses là où le système éducatif à n'importe quel niveau bloque). Le didactologue pourra, parmi d'autres raisons, faire comprendre à la société et aux instances éducatives de tous les niveaux que, dans sa formation, tout professeur a besoin d'une étape de connaissance de soi et d'autoaffirmation suffisamment profonde pour apprendre à connaître l'Autre apprenant et «ainsi mieux l'aider» (Galissou, 2002, p. 269, note 7) dans l'apprentissage des Autres langues, littératures et cultures pour «réapprendre aux hommes à vivre ensemble» (Galissou, 2002: 271). Enfin, et surtout, parce que la

didactologie «est un chantier en perpétuel recommencement, déplacement, développement, un processus ininterrompu dans lequel tout ce qui est accompli aujourd'hui peut être enrichi demain, ou remis en cause après-demain» (Galisson, 2002: 268).

Voilà pourquoi les professeurs en exercice ou en formation ont tout intérêt à devenir des travailleurs intellectuels critiques et "incommodes" qui se posent des questions à partir, au moins, de deux des perspectives fondamentales pour leur professionnalisation (Meirieu, 1995: 132):

- La perspective axiologique: celle des valeurs, des représentations du métier, de la culture, de leur propre formation, de leur idéologie, de leur déontologie et des rapports y intervenant.
- La perspective praxéologique: celle des instruments pour analyser et transformer la réalité.

On verra, dans les années à venir, si les didacticiens et les didactologues de tous les pays s'organisent pour répondre à ces défis.

#### BIBLIOGRAPHIE

- Atienza, J. L. (2001). "Didactique des langues et théories de la science: parcours croisés", *ELA*, n° 123-124, juillet-décembre, pp. 467-476.
- Atienza, J. L. (2002). "Comment peut-on être didacticien? Un cas espagnol", *ELA*, n° 127, pp. 349-360.
- Atienza, J. L. (2003). "Teorizar la práctica, algunas reflexiones en torno al lugar de las didácticas específicas en la universidad", *Revista de educación*, n° 331, pp. 123-142.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Clerc, F. (1995). *Profession enseignant. Débuter dans l'enseignement*. Paris: Hachette Éducation.
- ClouzoT, O. (1989). *Enseigner autrement. Des logiques éducatives à la transparence pédagogique*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Díaz-Corrales Conde, J. (2002). "Reflexiones sobre la didáctica de la enseñanza/aprendizaje de la lengua y la literatura", *ARBOR*, n° 681, tomo CLXXXIII.
- Galisson, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues*. Paris: CLE International.
- Galisson, R. (1990). "De la linguistique appliquée à la didactique des langues-cultures", *ELA*, n° 79, (Monográfico).
- Galisson, R. (1994). "Formation à la recherche en didactologie des langues-cultures", *ELA*, n° 95, pp. 119-159.
- Galisson, R. (1997). "Les concepts fondateurs de la didactologie sont-ils des passeurs de gué légitimes", *ELA*, n° 105, pp. 73-92.
- Galisson, R. (2002). "Préambule: est-il fou? Est-il sage?", *ELA*, n° 127, pp. 261-272.
- Galisson, R. (2002). "Voie Royale et chemins de traverse", *ELA*, n° 127, pp. 373-384.
- García-Debanco, C. (2008). "De la configuration didactique au modèle disciplinaire en acte: trente ans de didactique du français avec Jean-François Halté", *Pratiques*, 137-138.
- Guillén Díaz, C. (1999). "El área de Didáctica de la Lengua y la Literatura: identidad y entidad de una disciplina específica", *Lenguaje y textos*, n° 13, pp. 11-27.
- Guillén Díaz, C. (2002). "La didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL): un champ d'étude pour une identité professionnelle", *ELA*, n° 127, pp. 339-348.
- Guillén Díaz, C. & Castro Prieto, P. (1998). *Manual de autoformación para una didáctica de la lengua-cultura extranjera*, Madrid, La Muralla.
- Houssaye, J. (1994). *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*. Paris: Armand Colin.

- Illán, N. et García, A. (1997). *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria: retos educativos para el siglo XXI*. Málaga: Aljibe.
- Mata Barreiro, C. (2001). "Les apports incontournables de Robert Galisson à l'œuvre de construction de la Didactologie des Langues-Cultures", *ELA*, n° 123-124, pp. 477-484.
- Meirieu, Ph. (1995). *L'école mode d'emploi, des "méthodes actives" à la pédagogie différenciée*. Paris: ESF.
- Mèlich, J.-C. (1994). *Del extraño al cómplice*. Barcelona: Anthropos.
- Olievenstein, C. (1988). *Le non-dit des émotions*. Paris: Odile Jacob.
- Oliva Gil, J. (2000). *La escuela que viene*. Granada: Comares.
- Puren, C. (1999). "La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie", *ELA*, n° 3, pp. 26-41.
- Puren, C. (2001) "Processus stratégiques de formation à la recherche en didactique des langues-cultures", *ELA*, n° 123-124, pp. 393-418.
- Puren, C. (2002). "De la méthodologie audiovisuelle première génération à la didactique complexe des langues-cultures", *ELA*, n° 127, pp. 321-337.
- The Oxford Paperback Dictionary*, (1979), éd. 1985, Oxford: O.U.P.