

L'OBJET DE LA DLE

JÉRÔME BOYON

Université Technique de Liberec
Halková, 6
Liberec 460 01
République Tchéque
Jerome.boyon@vslib.cz

Abstract: The paper aims to characterize the reading task as a situation in which it is the communicative reader that leads the dialogue. By formulating hypotheses, the learner poses questions to the text which will answer. In this case, the demarcation between speaking and written language is not pertinent. The prereading tasks also presuppose the validity of the notion of “category” that help reduce the text to a few descriptive parameters. Classroom activities are arguments that weaken the eclectic and post-communicativist criticisms addressed to the communicative approach by pointing out an non-reducible personality of the learner. Another weak point of these criticisms resides in the history of epistemology. Francis Bacon also plead for a non-reducible personality of the substance and unhappily predicted that chemistry as a science was impossible to be founded.

Keywords: didactics of foreign languages, pre-reading tasks, Quintilian, reduction, epistemology

1. Introduction

Depuis la fin du 19^{ème} siècle et l'émergence de la Méthode Directe, le champ de l'enseignement des langues étrangères (que Mme. Dabène dénomera la didactique des langues étrangères : DLE¹) a subi une série de transformations autant profondes que fréquentes. Au fil de ces nombreux bouleversements, les théoriciens de la discipline finirent par

¹ P. Plusa: 'De quelques approches intensifiant l'efficacité de l'enseignement/apprentissage multimédial intégrant du FLE et du FOS', in: *Actes du 8^{ème} Séminaire international d'études doctorales*, Prešov, 2004.

concevoir un objet de la DLE comme une entité au moins double composée d'une part (1) d'un apprenant (face de l'objet-didactique correspondant au *sujet* qu'on derva qualifié : psychologique, gnoseotique, transcendantal, cartésien...particulier) et d'autre part (2) d'une langue à apprendre (face de l'objet-didactique correspondant à l'*objet* linguistique).

Cette dualité de l'objet-didactique implique donc une multiplication des points de vue associant les sciences du sujet (notamment en situation d'apprentissage) et les sciences linguistiques. Cette première mitose objectale inaugure une série mitotique semblant tendre vers l'infini.

Cette fragmentation ne renvoie en fin de compte qu'au large nombre de paramètres définitoires. En multipliant les disciplines, le siècle dernier à multiplier les paramètres descriptifs de cet objet de la DLE : linguistique, sociolinguistique, ethnographie de la communication, théorie de l'information, psycholinguistique, éthologie... A l'opposé de cette complexification, une science telle que la mécanique classique étudie un objet *simplifié* se composant uniquement de deux paramètres : sa masse et sa position dans l'espace. Généralement, ce processus définissant l'objet d'étude par un nombre réduit de paramètres choisis par le scientifique se désigne par le terme de *réduction*.

Dans ce bref article, en évoquant les *Lectures interactives* de Francine Cicurel², je montrerai que les paramètres distinctifs (1) oral, (2) écrit ne sont pas toujours pertinents pour rendre compte de l'objet de la DLE. Puis en tirant les conclusions de cette activité essentielle du sujet-apprenant qui consiste à émettre des hypothèses de lectures, je me demanderai si le refus par principe de toute réduction, tel que le formulent les critiques du courant éclectique ou post-communicativiste, est logiquement fondé.

2. Activité de l'apprenant et hypothèses de lecture

Dans le cadre de l'approche communicative, l'objet de la DLE se présente comme une situation de communication soit orale soit *écrite*³.

Cette simple remarque démontre déjà que les paramètres *écrit* et *oral* ne revêtent pas un aspect essentiel pour nos définitions. Caractères annexes de la communication, ils appartiennent au champ du négligeable et s'avèrent donc inutiles lors de la description du sujet-apprenant face

² F. Cicurel : *Lectures interactives*, Paris : Hachette, 1991.

³ *Ibid.* : 30.

au texte, phonique ou transcrit. La préparation de la réception du contenu sémantique restera semblable dans ses principes profonds.

La situation de communication s'interprète dès lors comme une rencontre physico-concrète décomposée en deux étapes : (1) une *approche globale*⁴ et préparatoire qui permet de se familiariser avec le texte en observant les aspects méta- et paratextuels, (2) une *approche détaillée* du contenu du texte (que je n'aborderai pas ici).

La familiarisation avec le texte passe par une série de tâches de prélecture. F. Cicurel les décrit comme l'observation et l'analyse d'un ensemble de signaux typographiques et iconographiques. Ces signaux constituent autant de «variables visuelles sur lesquelles le lecteur peut s'appuyer comme pour entrer dans le texte»⁵. En étudiant les illustrations, le support, la typographie ; en relevant les indices de production du texte : le titre, l'auteur, la nature du support, l'éditeur, la date de publication, l'apprenant mobilise ses connaissances personnelles et assemble ses propres réseaux de significations dès la réception des signaux para- et métatextuelles. A partir de son arrière plan culturel et du tissage des intertextualités, le lecteur élabore ses horizons d'attentes. Ils prennent la forme d'hypothèses que la lecture détaillée viendra infirmer ou confirmer.

Autant en fournissant certaines ressources encyclopédiques qu'en proposant les activités lors de cette phase de construction des significations possibles du texte, l'enseignant apparaît au cours de cette phase comme un facilitateur à l'accès au sens.

Le vedettariat de la politique participe entre autres à rendre opaques certains indices textuels. Ainsi en expliquant que *J. P. Chevènement* fut ministre *des armées*, l'enseignant rendra transparent le nom propre trop aisément substitué à la fonction publique dans le style journalistique.

On propose souvent à l'enseignant d'orienter les tâches de prélecture en suggérant aux apprenants de remplir la grille de Quintilien composée de sept questions : (1) *Qui ?* = le narrateur, (2) *A qui ?* = le destinataire, (3) *Quoi ?* = l'idée principale, le thème, le titre, (4) *Comment ?* = le support, la typographie, le style (didactique, narratif, polémique...), (5) *Pourquoi ?* = les buts du producteur du texte (informer, divertir, polémiquer...), (6/7) *Où et quand ?* = les conditions historiques de la production du texte.

⁴ S. Moirand : *Situations d'écrit*, Paris : Clé internationale, 1979 ; cité par F. Cicurel : *Lectures interactives, op.cit.* : 15.

⁵ *Ibid.* : 41.

Cette grille de Quintilien s'avère aussi d'une grande utilité lors de la vérification de la compréhension du texte. En la remplissant une seconde fois, l'apprenant pourra auto-évaluer sa saisie synthétique du document.

Le lecteur-apprenant affirme ainsi sa personnalité incontournable et active. Il assume l'initiative du dialogue avec son interlocuteur textuel. Il est une zone d'être actif qui se diffuse à partir de son centre et entamant le questionnement de chaque texte rencontré.

Et puisque les questions de Quintilien ne varient pas selon le texte étudié, elles restent indépendantes de leur réalisation phénoménale et correspondent donc à la définition kantienne de la *catégorie*, c'est à dire un schéma perceptif que la réalité extrasubjective du texte viendra remplir. Certes chaque document fournira des réponses différentes, mais l'on suppose que tous possèdent à égalité la capacité de répondre à ces questions universelles. Leur présence rend possible la perception même du texte. Sans elles, le lecteur ne comprendra rien au document. Aux yeux d'un kantien elles endossent déjà les attributs du *transcendantal*.

3. Origine subjective des catégories

Mais faut-il raviver le débat entre nominalistes et réalistes, faut-il nécessairement admettre, sous prétexte d'une prépondérance du sujet dans la prise d'initiative, que les catégories auxquelles on a réduit le texte n'appartiennent pas à l'objet ? Au contraire, le langage n'est-il pas objectivement modélisé depuis les brillants succès de la linguistique comparatiste et structurale ?

Justement la classification des différentes langues manifeste nettement une emprise du sujet sur la réalité décrite. En effet au moins deux ensembles catégoriels se proposent de classer les langues par classe. Les rapprochements génétiques au sein de *familles* linguistiques (les langues sont-elles romanes, slaves...) concurrencent les regroupements par *types* (sont-elles agglutinantes, polysynthétiques...)⁶.

Après le constat de cette faille dans l'objectivisation des catégories qui ordonnent la diversité des langues, on se résoud facilement à la fragmentation à l'infini de l'objet linguistique. Si je refuse d'intégrer l'objet à une classe plus vaste regroupant plusieurs éléments semblables, je dégage simplement la notion d'idolecte. Bertil Malberg rappelle qu' en

⁶ L. Hjelmslev : *Le langage*, (trad. M. Olsen). Paris : Les éditions de minuit, 1966 : 131-151.

partant d'une relativisation «de la distinction [...] entre héritage et emprunt⁷», cette étape fut franchie en 1872 par Johannes Schmidt et sa théorie des ondes⁸. Cette conception de l'évolution de différenciation des langues à partir de la supposée souche commune indo-européenne, décrit deux langues étrangères l'une à l'autre comme deux sommets d'une période d'onde continue. Chaque point qui sépare les deux sommets représente un idiolecte, variation minimale de l'objet linguistique. Chaque point, se distingue du voisin par un trait particulier, par un paramètre qu'il ne partage avec aucun autre et qui fonde son unicité.

Le sort des armes décide de la norme retenue et définiedéfinit opératoirement comme sommet de l'onde une langue *officielle*. Historiquement, une langue ne serait qu'un idiolecte de général vainqueur. Et si aujourd'hui deux langues donnent l'impression d'être étrangères sans aucune continuité apparente de l'une à l'autre, il faut en chercher la raison dans la disparition des dialectes intermédiaires, exterminés à coups de canon ou d'écoles jacobinistes.

Si les aléas historiques assument la responsabilité de la survie des langues, si les classes linguistiques se divisent, tantôt par type tantôt par famille, si l'idiolecte devient la mesure minimale et discrète de l'objet linguistique, alors tout nous pousse à ancrer l'origine des catégories au cœur du sujet.

Dans un livre récent le philosophe François Dagognet⁹ s'emploie à démontrer minutieusement la subjectivité de nos catégories d'appréhension du monde. En citant Dubuffet¹⁰, il rappelle également que d'un trait poétique, «l'hirondelle poignarde le ciel». Dans ce cas *hirondelle* est un élément de la catégorie des objets pointus et perforant. «Le rôle de l'artiste et du poète est de brouiller les catégories communes» qui associent par habitude *hirondelle* à *cigogne*.

Bref, la catégorie (linguistique ou pas) loin d'être une objectivité passive et résiduelle, porte dynamiquement le sceau d'une catégorisation, le fruit de l'imagination du sujet en action. Aucune réalité du langage ne justifie le nombre de *sept* questions dans la grille de Quintilien. Certains exercices de prélecture n'ont recours qu'à *cinq* catégories syntaxiques allitérantes : *who ?*, *what ?*, *where ?*, *when ?*, *why ?* (*whom ?*, *whose ?*...)

⁷ B. Malberg: *Histoire de la linguistique*, Paris : P.U.F., 1991 : 422–423.

⁸ J. Schmidt: *Die Verwandtschaftsverhältnisse der indogermanischen Sprachen*. Weimar: H.1 Böhlau 1872.

⁹ F. Dagognet: *La subjectivité*, Les empêcheurs de penser en rond, Paris : Les empêcheurs de penser en rond/Le Seuil 2004 : 92–93.

¹⁰ J. Dubuffet: *L'homme du commun à l'ouvrage*, Paris : Gallimard, 1973 : 293–294

le nombre de catégories à retenir ne dépend que du niveau de progression de l'apprenant.

4. Le sujet modélisable

Focaliser l'attention sur le sujet-apprenant, débouche sur le constat pragmatique d'une multitude de publics, aux motivations diverses, aux stratégies individuelles d'apprentissage variées. Les historiens en prennent prétexte pour dater une nouvelle ère de la DLE.

Wilfried Decoo prétend en effet :

history is indeed repeating itself: since the mid-1990s a growing current is separating itself under the name *post-communicative language learning*. It opposes the idea that language learners are just role players in a functional world, directed by criteria of practicality, and that a method should impose the way they learn. The post-communicative trend stresses the *individual needs and learning styles of the student*, thus recognizing varieties of approaches, including a revalorization of insight and structure if helpful, and within a constructivist view of learning. These past few years *eclectic approaches* (or "revised" *communicative approaches*) are thus again emerging in various forms.¹¹

Cette longue citation permet de faire valoir l'importance d'une conception pendulaire de l'histoire de la DLE. Depuis la dernière partie du 19^{ème} siècle, chaque génération ministérielle observe la chute de la souveraineté d'une méthodologie privilégiée (cinq ou six méthodologies au cours du gros siècle écoulé, soit une espérance de vie de 20-25 ans pour chaque méthodologie).

On prédit sous couvert de parachèvement du mouvement pendulaire de l'histoire, une chute de l'approche communicative, quelle qu'en soit la raison. Le prétexte *post-communicativiste* ou *éclectique* se résume logiquement ainsi : puisque on admet une infinitude de paramètres définissant l'objet de la DLE, on suppose qu'aucune réduction ne permettra une description suffisante autorisant le contrôle de cet objet par la prédictabilité de son évolution propre. L'objet est si complexe, qu'il est devenu impossible d'en isoler les divers éléments le constituant.

Malheureusement une des faiblesses de cet argument réside justement dans son antécédent historique. Dès le 17^{ème} siècle Francis Ba-

¹¹ W. Decoo : *On the Mortality of Language Learning Methods*, conférence donnée sous le titre James L. Barker lecture le 8 novembre 2001 à Brigham Young University. Document disponible en ligne : <http://www.languagelearningproblems.net/iword%20documents/Conference%20paper%20oby%20Wilfred%20Decoo.doc> ; consulté le 14 avril 2005. C'est moi qui souligne.

con en formulait un tout analogue. Il excluait la possibilité de différencier dans leur variété les substances (biologiques ou physico-chimiques) car leurs «formes sont maintenant tellement multipliées par les mélanges et les transpositions qu'elles sont devenues trop complexes car infinies¹².» Or malgré cette sombre augure, Lavoisier en séparant l'oxygène de l'hydrogène commencera le travail de classification des substances mis en forme génialement, un siècle plus tard, par Mendéléév.

Certaines pratiques en classe de LE, sous leur formes d'exercices d'approche globale du texte par exemple, ne sont justement possibles que grâce à un processus de réduction. La description de ces activités présentent l'avantage de fournir un modèle précis du locuteur-apprenant. Or ces activités, connues de tous les enseignants et qu'à ma connaissance personne n'a encore remis en question, réduisent le sujet à une fonction cognitive spécifique (émettre des hypothèses). Ce programme cognitif exige une série de catégories par lesquelles le sujet fera émerger un ordre dans son réel linguistique.

5. Conclusion

Nul doute que chaque enseignant se donne pour but d'éviter la passivité de ses élèves. Or dans le cadre des théories de l'apprenant actif en communication, les exercices d'hypothèses de lecture favorisent la découverte du sens par l'interaction essentielle entre le texte et l'apprenant. Cette interaction est rendue possible par la série des catégories transcendantales de la perception du sujet-apprenant. Et dans ce cas le sujet peut bien également être réduit à la fonction cognitive : *émettre des hypothèses*.

Il s'avère malaisé de reprocher à l'approche communicative un manque de centration sur l'apprenant qui en réalité assume à lui seul la possibilité de découverte du sens. Doit-on admettre, en suivant les orientations éclectiques ou post-modernistes, l'irréductibilité irrévocable de l'objet de la DLE ? En observant davantage l'histoire des sciences, force est de constater que certaines disciplines apparaissent tardivement, la mécanique des corps sans âmes précédant de beaucoup la chimie des substances regorgeant de vie et combien de temps avant de voir enfin émerger des sciences de l'Homme ?

¹² F. Bacon : *Du progrès et de la promotion des savoirs*, Trad. Française, Le Dœuff, Paris : Gallimard, 1991 : 124.

Or une science nouvelle (une discipline) se constituant s'appuie toujours sur une réduction modélisante de son objet. L'assimilation de l'objet à son modèle implique de négliger certains traits descriptifs, de choisir parmi les paramètres infinis issus de l'imagination subjective. Constituer une nouvelle discipline revient alors à s'extraire de l'émerveillement dans lequel nous enferme la première contemplation du monde, à quitter le regard enfantin pour entamer la lente, méthodique et patiente classification des phénomènes.