

**Claire Tardieu**  
**Institut de Formation des Maîtres (IUFM) (France)**

**Enjeux contemporains de l'enseignement/apprentissage des  
langues et cultures :  
vers un nouvel humanisme.**

La question des finalités de l'enseignement/apprentissage des langues dans un pays, ici la France, est d'importance si l'on s'intéresse aux finalités éducatives en général. Le titre de ce colloque est *Langues et Modernité* et l'on conçoit bien que les enjeux de l'apprentissage des langues soient au cœur de nos sociétés modernes dans un monde où les distances physiques paraissent abolies alors que les distances d'une personne à l'autre, d'un esprit à l'autre, semblent parfois gigantesques. Langues et modernité. J'ai choisi pourtant une approche historique pour parler des enjeux contemporains de l'enseignement/apprentissage des langues à la lumière des pratiques françaises du XX<sup>ème</sup> siècle. Pourquoi ce regard en arrière ? Précisément pour rendre plus clairvoyant le regard en avant posé sur un avenir que nous espérons tous meilleur.

A partir de trois extraits de manuel de trois époques différentes, je tracerai d'abord un panorama des finalités de l'enseignement/apprentissage des langues en France au siècle dernier et montrerai les atouts contemporains mais aussi les risques potentiels de voir se répéter les mêmes erreurs. Enfin j'évoquerai des pratiques nouvelles favorisées par les technologies de l'information et de la communication, mais aussi par les échanges en chair et en os qui permettent de donner un sens humaniste à l'activité de communication langagière.

Approche historique des finalités de l'enseignement/apprentissage des langues en France au XX<sup>ème</sup> siècle.

J'ai choisi 3 extraits qui me paraissent représentatifs de leur époque. Pour chacun de ces trois extraits, je vais essayer de

dire quel est le statut implicite de la langue et quelle est la nature de la relation enseignement/apprentissage<sup>1</sup>.

**1<sup>er</sup> extrait :**

**Carpentier-Fialip**

***L'anglais vivant 6è Hachette 1938***

***Premiers repérages :***

La présence d'un titre en L2 : *In class* situe d'emblée la page dans l'univers de la classe. Ce titre est accompagné d'un document iconographique de type dessin illustratif représentant un professeur en toge et chapeau, incarnant le savoir et tenant en main une baguette face à un élève à la tête baissée, incarnant, lui, l'ignorance devant un tableau noir vierge, tandis qu'au fond deux élèves assis à un pupitre échangent quelques mots.

Ce document iconographique précède un texte de type informatif découpé en 4 paragraphes explicitant le « mode d'emploi » du système éducatif anglais de 1938. On remarque l'exploitation d'un champ lexical lié à cet univers : *form, class, classroom, be silent, listen, marks, fair, impositions, detention, caning* (etc.); La plupart de ces mots sont en caractères gras ainsi que certains faits de langue (comparatifs). La densité lexicale trouve un écho dans la densité grammaticale : *must, have to*, le présent simple, le comparatif d'égalité, les comparatifs irréguliers, le passif, la nominalisation en *ing*.

La L2 est omniprésente, même sur la page de droite pour l'explication grammaticale ou les consignes. On remarque également l'importance accordée à la phonétique et à la phonologie (ici, accents de mots uniquement).

Le travail à la maison intitulé *Lesson drill* sous-entend la répétition, la fixation des apprentissages, essentiellement sur le mode des questions-réponses.

Des ces premiers repérages que peut-on déjà conclure ?

---

<sup>1</sup> Ces trois extraits et les commentaires les accompagnant vont faire l'objet d'une prochaine publication dans *Réussir l'épreuve de didactique au CAPES d'anglais*, Quivy/Tardieu, Ellipses, 2004.

Statut de la langue : Ici, la langue apparaît comme un objet d'apprentissage en soi, non tourné vers la communication (le texte n'est pas un dialogue) mais plutôt vers le commentaire. La richesse du lexique, le souci d'exhaustivité, reflètent une conception adamique de la langue (apprendre une langue étrangère c'est apprendre à « nommer les créatures » différemment). La grammaire, explicite et descriptive, renvoie à une langue normée. L'erreur considérée comme un écart par rapport à la norme sera perçue comme une faute à réprimer.

Le texte témoigne d'un intérêt pour la culture de la langue étudiée.

Très rapidement, la méthode doit déboucher sur le commentaire de textes littéraires.

Statut de la relation enseignement/apprentissage : Le rapport de l'élève au professeur semble être un rapport d'obéissance (cf illustration). Le professeur est en effet celui qui maîtrise le savoir et en opère la transmission de manière magistrale ou par un questionnement oral individuel (cf *lesson drill*, page de droite).

Pourtant, l'élève conserve la possibilité d'échapper à cette domination par la réussite (rôle du bon élève) ou l'ignorance (rôle du cancre).

Le vocabulaire et les questions figurant dans le travail à faire à la maison lui confèrent en effet un certain degré d'autonomie. Il peut « rejouer » la leçon chez lui, apprendre le vocabulaire, avec une certaine conscience de ce qu'il est en train d'apprendre.

On sait que dans la méthode active en vigueur à l'époque du document, la participation de l'élève était fortement sollicitée, y compris pour poser les questions.

L'enseignement de la langue 2 autorise une formation éthique par la mise en abyme de la relation enseignement/apprentissage dans le contenu même du support, même si l'illustration est sans doute à prendre au second degré.

2<sup>ème</sup> extrait :  
OK, Nathan, 1981

### Premiers repérages :

On remarque d'emblée l'absence de titre. Il faudra entrer dans les illustrations ou écouter l'enregistrement pour découvrir que la situation d'apprentissage est ancrée dans l'univers de la maison. Le thème des tâches ménagères est saillant (*brush the carpets, Hoover the floor, cut the grass, water the flower*). Il n'est pas certain que ces expressions soient apprises autrement que sous forme de bloc lexicalisés.

Le support est un dialogue atomisé en quatre parties correspondant aux quatre vignettes illustratives. Le dessin des vignettes évoque la bande dessinée et autorise une relative polysémie (on peut décrire les personnages par exemple).

Le dialogue et les vignettes n'occupent pas toute la page qui surprend par sa simplicité, son parti pris de réduire la difficulté.

Le schéma des structures est systématisé : *Can you help me... ? No, X can't, X must....* On remarque que la réponse la plus plausible à *Can you help me do something?* Serait : *Yes I can ou No I can't* (que l'on trouve en 3).

Le recours à un tiers, Mrs Garret, rend l'échange plus artificiel (1, 2, 4).

La langue choisie est la L2.

On remarque l'absence d'accompagnement pédagogique ce qui donne à penser que la grammaire est de type implicite inductive.

Que peut-on conclure de cette présentation ?

Statut de la langue :

La pauvreté du lexique est le corrélat de l'importance accordée aux structures.

La culture ne semble pas présente (effacement du contexte spécifique) L'erreur sera éradiquée, dès lors que la répétition orale doit aboutir à une reproduction parfaite de la L2. Malgré un souci d'ancrer l'apprentissage de la L2 dans la réalité quotidienne, on constate que les éléments de langue sont appris

sous une forme figée n'autorisant pas de réemploi en situation de communication authentique.

La langue, ensemble de structures, sera enseignée en termes d'usage et non en termes de communication, pour reprendre la distinction faite par H.G Widdowson<sup>2</sup>.

Statut de la relation enseignement/apprentissage

L'élève est totalement dépendant de l'enseignant puisqu'il ne connaît pas le titre de la leçon et qu'aucune indication de tâche ne lui est proposée. Chez lui, aura-t-il la possibilité de réécouter la bande-son, ou s'appuiera-t-il sur sa mémoire auditive pour apprendre le dialogue par cœur ? Il ne lui est pas donné de réfléchir sur son apprentissage, de construire son autonomie.

**3<sup>ème</sup> extrait :**

***English Live, 6è, A. Scoffoni, O. Plays Martin-Cocher, P. Roux, Didier, 1994***

**Premiers repérages :**

Le titre de la leçon occupe une place assez importante de la page de gauche : on le repère facilement. Il est en Langue 2 et se présente sous l'angle fonctionnel : How can I get to ? Après manipulation de cette structure, l'élève devrait être capable de mémoriser le sens de son apprentissage : demander son chemin.

Sous le titre figure un grand document iconographique qui s'avère une figuration libre d'un plan de Londres, non légendé, très éloigné de ce que pourrait être un original, servant de support à des activités de compréhension de l'oral et d'expression orale.

---

<sup>2</sup> « L'usage renvoie à la citation de mots et de phrases manifestant le système de la langue, l'emploi à la façon dont le système est actualisé à des fins normales de communication ». *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Langues et apprentissages des langues, Credif, Didier, 1991, traduit de *Teaching language as communication*, OUP, 1978, p.29.

Même si la représentation de la ville de Londres reste ici stéréotypée et peu respectueuse de l'échelle d'un vrai plan, c'est un élément de culture 2 qui sert de support à la communication.

Le script du support (que l'on aurait pu masquer pendant l'audition) n'apparaît pas dans le manuel comme si les concepteurs privilégiaient la fonction communicative de la langue sur le support en soi.

Les activités de communication sont précédées de consignes en langue 2 et occupe une grande partie du document; l'activité précédée du symbole W comporte une consigne en langue 1 et relève de la réflexion sur la langue (ici, les prépositions propres au repérage dans l'espace).

Une photographie en position oblique apparaît sur la page de droite. Sa fonction est illustrative. Il s'agit d'une photographie didactique, prise pour les besoins de l'ouvrage, et non signée par un auteur mais qui possède néanmoins une caractéristique du document iconographique authentique : celle d'ouvrir au sein du manuel une fenêtre sur une réalité culturelle du pays de la langue étudiée (ici l'uniforme des policiers londoniens).

Cette photographie est partiellement recouverte par un encart récapitulatif intitulé « Memo » qui comme son nom l'indique comporte les éléments à mémoriser : la question permettant de demander son chemin et l'expression du souhait, ainsi que les indications de directions et trois prépositions.

Un encart occupant un tiers de la page de droite propose un jeu, invitant par un dessin de type bande dessinée, à se mouvoir dans la classe autour de la fonction « localiser dans l'espace ».

De ces premiers repérages que peut-on conclure ?

Statut de langue

La langue semble bien conçue comme un outil de communication favorisant la découverte de la culture du pays de la langue étudiée.

L'activité 1 repose sur un véritable déficit d'information et propose des tâches progressives : d'abord écoute et reproduction des noms des rues, puis écoute et répétition d'une demande d'information et de sa réponse, enfin résolution d'une énigme, puisqu'il s'agit à partir de l'audition d'une indication de trajet, de se repérer sur le plan et d'être capable de pointer le lieu visé

par la demande. Tous ces éléments ancrent le document dans la conception d'une langue fonctionnelle étroitement liée au culturel et qui se construit dans les quatre compétences (compréhension de l'oral et expression orale en 1 et 2, compréhension de l'écrit (les noms des rues) et production écrite en 3.

#### Statut de la relation enseignement/apprentissage

L'élève est sollicité personnellement et à plusieurs titres. L'apprentissage se construit dans la sphère extra-personnelle, en 1, puis dans la sphère interpersonnelle avec le jeu de rôles proposé en 2, enfin dans la sphère personnelle avec l'expression d'un choix dans la ville de Londres.

Le jeu *Let's have fun !* sollicite également l'élève dans une activité physique à caractère ludique qui lui permet d'ancrer les apprentissages linguistiques dans une mémoire du corps<sup>3</sup>.

L'élève joue un rôle primordial et son implication est essentielle. Considéré dans toute sa personnalité, il devient l'élément central de la relation pédagogique, le professeur se tenant en retrait comme un guide assurant le bon fonctionnement des activités d'apprentissage.

#### **Conclusion :**

On voit bien que chacun de ces extraits véhicule une conception différente de la langue et des rôles respectifs de l'enseignant et de l'élève.

Voyons à présent comment ces extraits, comment ces conceptions se situent sur un schéma historique des finalités avérées de l'enseignement des langues en France au XXème siècle :

Schéma historique des objectifs de l'enseignement/apprentissage des langues en France au XXème siècle :

---

<sup>3</sup> On peut faire référence ici à l'une des sept formes d'intelligence répertoriées par Howard Gardner dans *Les Intelligences multiples*, Retz, 1996.

		Approche communicative et cognitive (second cycle) 2002-3-4	3 objectifs : communicationnel culturel méthodologique
		Approche communicative et cognitive (premier cycle) 1995-7-8	3 objectifs : communicationnel culturel intellectuel
		Approche communicative et cognitive 1985-7	3 objectifs : communicationnel culturel intellectuel
objectif : pratique	Méthode audio-visuelle 1969		
		Méthode active 1950	3 objectifs : pratique formatif culturel
		Méthode active 1938	3 objectifs : pratique formatif culturel
		Méthode active 1925	3 objectifs : pratique formatif culturel
		Méthode directe 1908	3 objectifs : pratique formatif culturel
objectif : pratique	Méthode directe 1901		
		Méthode Grammaire-traduction XVIII ème -XIXème siècles	: formatif culturel

## Commentaire :

Au XVIIIème –XIXème siècles, la méthode qui prévaut pour un nombre très limité d'élèves, c'est la méthode grammaire-traduction qui se fonde sur les pratiques en vigueur pour l'enseignement des langues mortes. Les deux objectifs principaux sont formatif –formation de l'esprit à travers l'étude de la langue et des textes littéraires, et culturel au sens où on l'entend à l'époque, c'est-à-dire littéraire. La pratique orale de la langue en particulier est délaissée.

En 1901, sans doute par souci de « moderniser » l'enseignement, en France comme aux Etats-Unis et en Allemagne, on introduit la méthode directe qui prône l'homologie des fins et des moyens, c'est-à-dire l'apprentissage de la langue 2 par la langue 2, abandonne les deux objectifs précédents pour en fixer un unique : la pratique de la langue.

Ce qui peut paraître paradoxal, mais surtout n'est pas adapté à la situation réelle.

En effet les professeurs eux-mêmes ont été formés à la méthode grammaire-traduction et ne peuvent fournir un bain linguistique authentique à leurs élèves, d'autant que les magnétophones n'existent pas. La méthode est abandonnée dans les faits dès 1908 avec la réhabilitation des deux objectifs formatif et pratique.

Néanmoins, l'objectif de pratique de la langue est conservé. En 1925, l'abandon de la méthode directe est entériné par le changement de nom : méthode active, et en 1938, un rééquilibrage se fait en faveur de la langue 2 qui avait tendance à disparaître au profit de la langue 1.

L'extrait de manuel que nous avons vu est précisément de 1938 et a été réalisé par les inspecteurs généraux Carpentier et Fialip qui sont aussi les auteurs des textes officiels dont voici de brefs extraits :

*Extrait de l'Instruction du 30 septembre 1938*

« 1.7.1 Suppression des *intermèdes* en français

1.7.2. Contre les excès de l'enseignement explicite de la grammaire : rappel du principe direct de l'enseignement de la langue par la langue :

il importe que le désir de codifier définitivement les notions grammaticales ne conduise pas à négliger les exercices en langue étrangère : exposés, conversations, etc.

1.7.3. Rappel de la nécessité pour l'élève d'une assimilation effective du vocabulaire de base (i.e. le vocabulaire thématique direct) [...]

1.7.4. Invitation pour l'enseignement tant linguistique que culturel, à l'utilisation des procédés (...) dont les progrès de la technique ont enrichi notre enseignement (auditions phonographiques et radiophoniques). »<sup>4</sup>

On voit bien dans ces extraits le souci de réhabilitation de la langue 2 ainsi que l'introduction de moyens techniques modernes comme les enregistrements. En fait la collection que nous avons vue était accompagnée d'un disque sur lequel figurait des enregistrements complémentaires, par exemple des grandes voix disant de grands textes.

En 1950, la méthode active bat son plein et la séance de cours devient formalisée, ce qui fait dire à un inspecteur qu'il sait exactement ce qui se passe dans toutes les classes de France à 8h 10 du matin !

1969, nouveau changement, nouveau désir de modernité qui rappelle 1901 : on abandonne les objectifs formatif et culturel pour se concentrer sur l'objectif unique de la pratique de la langue. Et cette fois, on dispose d'outils techniques modernes et de théories scientifiques comme le structuralisme qui pré-découpe la langue en unités commodes à apprendre et le béhaviorisme, courant psychologique dont le postulat est le suivant : le langage étant un comportement humain, il est conditionnable.

Pourtant, dès le début, la méthode audiovisuelle d'initiative française se démarque de la méthode audio-orale anglo-saxonne. Elle est issue, dans les années 1950, des travaux du Credif (École normale de Saint-Cloud) et de l'école de Zagreb (P. Rivenc et P. Guberina) et d'abord utilisée dans l'enseignement

---

<sup>4</sup> Cité par C. Puren dans « Les mécanismes de circulation dans l'évolution historique de la didactique scolaire des langues vivantes étrangères », *D'une Langue à l'autre : Les didactiques*, in *Les langues modernes*, APLV, N°1 1988, p.20.

du français langue étrangère, puis après l'instruction de 1969, dans l'enseignement de toutes les LVE, Daniel Coste explicite de manière très claire la différence entre les pratiques audio-orales d'un côté, audiovisuelles de l'autre dont l'extrait de manuel *OK* est une assez bonne illustration: « [...] Malgré des traits communs (importance donnée à la forme orale, tendance à faire que la pratique langagière précède la prise de conscience ou l'explicitation métalinguistiques), les deux courants se séparent nettement quant à la place accordée à la construction de la signification en langue étrangère (question centrale pour les audiovisualistes, secondaire pour les audio-oralistes) et à la mise en place du système linguistique-cible (les audio-oralistes recourant à une présentation très graduelle et atomisée d'éléments à manipuler à outrance et à vide, là où les audiovisualistes tendent à préserver le lien entre parole, sujet et situation, même dans les phases les plus systématiques de l'apprentissage).<sup>5</sup>

En 1985, pour le premier cycle, 87 pour le second, la méthode audiovisuelle est abandonnée au profit de l'approche communicative et cognitive qui réhabilite les trois objectifs de la méthode active en en modernisant quelque peu la teneur. Les objectifs contemporains de l'enseignement/apprentissage des langues sont à la fois communicationnels, culturels et intellectuels ou méthodologiques. Ainsi lit-on dans les textes officiels de collège: « Par ses objectifs linguistiques, culturels et intellectuels, l'enseignement des langues au collège contribue, de manière spécifique, à la formation générale des élèves ». L'objectif linguistique et de communication est un objectif de pratique de la langue (lexique, grammaire, phonologie) dans les 4 savoir-faire (CO/EO/CE/ EE) L'objectif culturel vise à faire découvrir, au-delà d'une langue, un peuple, des peuples. « Apprendre une langue étrangère, c'est apprendre à respecter l'autre dans sa différence, c'est acquérir le sens du relatif et l'esprit de tolérance... » L'objectif intellectuel comprend une finalité de réflexion sur la langue: « L'apprentissage des langues

---

<sup>5</sup> D. Coste, « Circulations méthodologiques au début des années 70 », *D'une Langue à l'autre : Les didactiques, in Les langues modernes*, APLV, N°1 1988, p.67-68.

étrangères implique une prise de conscience progressive de leur mode de fonctionnement. Cette réflexion sur le langage, y compris sur le français, contribue à développer les facultés conceptuelles et favorise l'autonomie d'expression ».

Il faut encore ajouter un objectif méthodologique, inscrit en toutes lettres dans les nouveaux textes de lycée, visant à « développer les méthodes personnelles de travail, indissociables de l'apprentissage, pour rendre les élèves de plus en plus autonomes ». (IO 2<sup>nde</sup> B.O. hors série n°7 du 3 octobre 2002.). On note certes l'évolution dans le sens de la communication. Apprendre une langue étrangère c'est désormais apprendre à communiquer avec autrui, à agir sur le monde. Et l'on peut citer à cet égard Claude Germain qui écrit :

« Une des caractéristiques de l'approche communicative est que toute activité implique une intention de communication. Les activités privilégiées ne sont plus les « exercices structuraux » chers à la méthode audio-orale, ou les exercices de simple répétition, mais bien les jeux, les jeux de rôle, les simulations, les résolutions de problèmes, etc. En d'autres termes, il s'agit surtout de concevoir des activités pédagogiques susceptibles de conduire à une véritable communication, avec tout ce que cela implique comme adaptation, comme on l'a vu précédemment, des formes langagières à la situation de communication et comme adéquation à l'intention de communication. »<sup>6</sup> Cette citation s'accorde parfaitement à l'extrait de *English Live* que nous avons vu.

Pourtant on se rend bien compte qu'aujourd'hui, ce sont presque 4 objectifs qui sont assignés à l'enseignement des langues rendant la tâche de plus en plus complexe : communication, culture, réflexion sur la langue, réflexion sur l'apprentissage. Le risque est bien présent de revenir aux travers de la méthode active. Pour atteindre tous ces objectifs, le professeur de langue est souvent contraint d'utiliser davantage la Langue 1 que la langue 2. D'autre part, si en collège, on s'efforce d'utiliser les jeux de rôle et le travail en binômes, en

---

<sup>6</sup> C. Germain, *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Didactiques des langues étrangères, collection dirigée par R. Galisson, CLE International, 1993, p.211.

second cycle, on se limite le plus souvent à la fonction référentielle du langage, c'est-à-dire à l'étude de texte.

Or, si l'on se réfère précisément aux fonctions du langage établies par R. Jakobson<sup>7</sup>, la fonction référentielle n'est pas la plus fréquente dans la communication véritable.

Le schéma des objectifs nous montre bien ce mouvement de balancier entre la tentation du tout langue 2 et la tentation de ce que j'appellerai le tout réflexif. Il est certes louable de vouloir développer la conscience de l'apprentissage seule garante de l'autonomie future et peut-être aussi garante d'une certaine liberté de pensée, mais il ne faudrait pas pour autant perdre de vue l'essentiel qui est l'apprentissage de la communication en langue 2. Au vu de ce schéma historique, on peut se demander quel avenir se dessine.

### **Les perspectives pour le futur**

La crainte dont je viens de parler est justifiée par les observations de classe que l'on peut faire à l'heure actuelle. En même temps, on note aussi des phénomènes nouveaux liés à des pratiques émergentes qui viennent heureusement contrebalancer les effets de l'accumulation des objectifs.

Je veux parler des pratiques d'échanges coopératifs favorisés par les nouvelles technologies et je citerai en particulier l'exemple de l'apprentissage des langues en tandem qui fonctionne soit en face à face soit par courrier électronique et repose sur les principes suivants : autonomie et réciprocité. Dans l'échange tandem, chaque partenaire aide l'autre à apprendre sa langue et sa culture.

Pendant 50% du temps, une des deux langues maternelles est utilisée, pendant 50% du temps, c'est l'autre langue qui devient l'enjeu des échanges.

On voit bien que ce type d'apprentissage offre des avantages indéniables que l'on pourrait résumer ainsi :  
Ancrage dans une communication authentique ; Développement de compétences linguistiques,

---

<sup>7</sup> Fonctions référentielle (contexte), poétique (message), phatique (contact), métalinguistique (code), émotive (destinateur), conative (destinataire).

culturelles (culture non monolithique), méthodologiques (responsabilisation de l'apprenant), sociales et éthiques; Développement de solidarités interpersonnelles et internationales.

Dans ce type d'apprentissage on dépasse la conception de la communication qui consiste à « agir sur », pour aller vers une conception beaucoup plus altruiste qui est le « agir avec ».

Je citerai à cet égard la synthèse effectuée par Christian Puren, historien des méthodologies de l'enseignement des langues, qui souligne ce changement de point de vue et parle désormais de perspective co-actionnelle : « Dans l'approche communicative on formait un « communicateur » en créant des situations langagières pour le faire parler avec (des interlocuteurs) et agir sur (ces mêmes interlocuteurs) ; dans la perspective actionnelle esquissée par le Cadre européen commun de référence, on se propose de former un « acteur social », ce qui impliquera nécessairement (...) de le faire agir avec les autres pendant le temps de son apprentissage en lui proposant des occasions de « co-actions » dans le sens d'actions communes à finalité collective.

C'est cette dimension d'enjeu social authentique qui différencie la co-action de la simulation, technique de base utilisée dans l'approche communicative pour créer artificiellement en classe des situations de simple interaction langagière entre apprenants. »<sup>8</sup>

Il me semble que cette incitation du cadre européen favorisée par les moyens d'échanges modernes va dans le sens d'une communication qui ne s'arrête pas à des compétences fonctionnelles (écouter, comprendre, lire, écrire) mais poursuit dans le domaine de la reconnaissance de l'autre, l'appréciation de sa culture, la capacité à construire un projet ensemble, à fabriquer un nouveau réel interculturel.

---

<sup>8</sup> Christian Puren, « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle –co-culturelle », *L'interculturel*, in *Les langues modernes*, 3, 2002, p.62.

Conclusion : Pour conclure, je dirai qu'il faut rester vigilant et, pour ce faire, ne jamais perdre de vue l'objectif final de l'apprentissage des langues.

Je pense ici à l'éducateur japonais Tsunesaburo Makiguchi (1875-1943), mort en prison à l'âge de 73 ans, pour s'être opposé à la guerre et avoir défendu l'être humain, qui disait que le but de l'éducation devait se confondre avec le but de la vie qui est le bonheur.

Et il définissait le bonheur comme la création de valeurs pour soi et pour les autres. Dans les textes officiels français concernant l'éducation civique, 3 objectifs sont également mentionnés, la connaissance des institutions, le sens des responsabilités et l'autonomie, et enfin, la capacité à argumenter.

Il me semble que ces objectifs recoupent ceux assignés aux langues, objectif culturel, objectif intellectuel et méthodologique, et enfin objectif communicationnel ou discursif. Mais est-ce suffisant ? Ne devrait-on pas inscrire également la capacité à contribuer au bien d'autrui, à servir la société ? Finalement, l'élévation du niveau d'instruction n'est pas une garantie contre la barbarie -notre histoire européenne le montre bien; ce qui compte davantage, c'est l'élévation du niveau d'éducation, c'est-à-dire du degré d'humanité.

En tant qu'enseignants de langue nous avons le grand privilège d'être au cœur même de cette dynamique contemporaine –favoriser le rapprochement des êtres, des peuples, participer à la construction d'une culture de paix.

## Références

Coste, Daniel, « Circulations méthodologiques au début des années 70 », *D'une Langue à l'autre : Les didactiques*, in *Les langues modernes*, APLV, N°1 1988, p.67-68.

Gardner, Howard. *Les Intelligences multiples*, Retz, 1996.

Germain, Claude, *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Didactiques des langues étrangères, collection dirigée par R. Galisson, CLE International, 1993, p.211.

Julié, Kathleen, *Enseigner l'anglais*, Nathan , 1998  
Makiguchi, Tsunesaburo, *Education pour une vie créatrice de valeurs*, Editions du Rocher, 1995.

Puren, Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan Clé international, 1991.

-“ Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures :

vers une perspective co-actionnelle –co-culturelle ”,  
*L'interculturel*, in *Les langues modernes*, 3, 2002,

Quivy, Mireille, Tardieu, Claire, *Glossaire de didactique de l'anglais*, Ellipses, nouvelle édition 2002.

Quivy, Mireille, Tardieu, Claire, *Réussir l'épreuve de didactique au CAPES d'anglais*, Ellipses, 2004.

Reymond, Christine, Tardieu, Claire, *Guide Tandem pour l'apprentissage des langues en binôme dans le secondaire*, collection Chemin Faisant, IUFM/CRDP de haute-Normandie, CNDP, 2001.

Widdowson, H.G. *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Langues et apprentissages des langues, Credif, Didier, 1991, traduit de *Teaching language as communication*, OUP, 1978, p.29.

*Textes officiels :*

Instruction du 30 septembre 1938, citée par C. Puren dans « Les mécanismes de circulation dans l'évolution historique de la didactique scolaire des langues vivantes étrangères », *D'une Langue à l'autre : Les didactiques*, in *Les langues modernes*, APLV, N°1 1988; p.20.

Enseigner au collège, anglais LV1-LV2, Programmes et accompagnement, CNDP, réédition 1999.

B.O. n°7 du 3 octobre 2002 Programme de langues vivantes des classes de Seconde Générales et Technologiques

B.O. n°7 du 28 août 2003 Programmes de langues vivantes des classes de Première Générales et Technologiques

*Manuels :*

*L'Anglais vivant* 6e, P.M. Carpentier-Fialip, Hachette 1938.

*English Live*, 6è, A. Scoffoni, O. Plays Martin-Cocher, P. Roux, Didier, 1994

OK!, B. Lacoste, J. Marcelin, Nathan, 1981.