

Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France

État des lieux et perspective

Robert Galisson

L'enseignement/apprentissage des langues-cultures connaît une forte demande sociale, et se trouve en même temps fragilisé par une crise identitaire résultant de cette pression extérieure et de dissensions internes. L'auteur montre que plusieurs disciplines nourrissent l'ambition de couvrir le domaine, à partir de postulats si différents qu'ils rendent toute conciliation difficile (v. 1. Une conjoncture de crise ; 2. Des positions divergentes). Il consacre la dernière partie de son propos (v. 3. Une réponse de « principes ») à la présentation des grandes lignes d'une discipline qui revendique son autonomie et replace l'enseignant au centre d'un dispositif de réflexion/conceptualisation, d'où il avait été injustement exclu.

UNE CONJONCTURE DE CRISE

Impuissante à investir l'école et à répondre aux espoirs démesurés qu'elle avait fait naître, l'approche communicative est en recul sensible, aussi bien sur les fronts théorique que pratique. De sorte qu'il n'y a plus de méthodologie dominante aujourd'hui (1) et que, n'étant plus canalisée vers un objectif unique, l'énergie des chercheurs (de terrain et de cabinet) se trouve libérée, donc disponible pour d'autres tâches. Aussi perçoit-on, depuis quelque temps déjà, les notables effets d'actions-relais portant sur :

- la **culturalisation**,
- la **contextualisation**,
- et la **disciplinarisation**

de l'enseignement/apprentissage des langues (2).

Les deux premières se conjugant pour renforcer la troisième et reprofiler un espace disciplinaire qui, dans la situation de crise actuelle, ne saurait échapper à un changement profond.

- La **culturalisation** répond à une large demande sociale : donner sa pleine dimension éducative à l'objet d'étude, le recharger culturellement, en vue d'amener l'apprenant à saisir l'étranger dans sa spécificité et à se situer par rapport à lui (v. l'approche interculturelle). Et ce, dans le cadre d'objectifs mobilisateurs à l'échelle de la collectivité, comme : • bâtir une Europe multiculturelle ; • lutter contre un racisme endémique, alimenté par les migrations et le chômage ; • ... Mais les mobiles de cette restauration de la culture — après une longue focalisation sur la langue (voir ici l'influence de la linguistique) — ne sont pas tous externes ou sociaux, ils sont aussi

internes ou institutionnels : • refus de niveler l'enseignement/apprentissage des langues en général sur un « esperanglais » mondialiste, complètement décuré ; • prise de conscience — un peu tardive — que communiquer c'est mettre en commun, donc partager non seulement la langue, mais aussi la culture de l'autre (voir là un effet bénéfique de l'approche communicative, qui s'est efforcée de mettre compétence socio-culturelle et compétence linguistique sur un pied d'égalité) ; ...

Par ailleurs, la volonté de faire sa juste place à la culture dans le genre de communication prôné par l'école, ne s'est pas limitée à reconduire les pratiques d'avant les méthodes directes (3), lorsque les méthodes traditionnelles visaient une langue littéraire, prenant appui ou débouchant sur une culture savante. Là aussi, en ouvrant l'espace conceptuel d'investigation, l'approche communicative a aidé les acteurs du domaine à mieux faire la différence entre culture livresque ou savante [avec la pensée (4)] et culture comportementale ou quotidienne [avec le corps (4)], et à privilégier la seconde, quand l'objectif est d'accéder à la communication ordinaire, dans les situations de la vie courante. D'où la dichotomisation du concept de « culture » (trop général pour être opératoire dans le domaine) en « culturel » (la culture quotidienne) et « cultivé » (la culture savante), et la priorisation, avec les débutants au moins, du « culturel » sur le « cultivé », pour faire du « culturel » le ... sésame, le mot de passe des échanges complices entre natifs et étrangers et le socle sur lequel ancrer (ultérieurement et fermement !) le « cultivé » (5).

• La **contextualisation** est exclusivement l'affaire des spécialistes de l'espace domaniale. Trop technique pour intéresser la masse des usagers en langues, elle n'entretient aucun rapport direct avec la demande sociale.

Sous le choc d'aliénations résultant de l'implantation forcée des méthodologies nouvelles ... successives (Méthodes audio-orales, Méthodes audiovisuelles, approche communicative), les victimes de l'impérialisme et du dogmatisme institutionnels réagissent et s'en laissent de moins en moins compter. Je connais l'histoire d'un coopérant français de FLE, nommé dans un pays d'Extrême-Orient où les tours de parole sont régis par des conventions strictes et subtiles, qui s'était lancé dans le communicatif, comme on le lui avait recommandé avant son départ. Il garde le souve-

nir cuisant d'une retraite improvisée qui frôla le désastre et jure qu'on ne l'y prendra plus ! Les prosélytes de l'approche communicative sont ainsi responsables de l'échec des enseignants qui ont essayé de mettre en œuvre des pratiques incompatibles avec les valeurs, les coutumes et le mode de fonctionnement du système scolaire d'accueil. Le résultat de ces échecs est que beaucoup d'acteurs du domaine ne considèrent plus les méthodologies nouvelles comme des produits automatiquement exportables (ou importables). Les plus avertis d'entre eux n'imaginent même pas leur mise à l'épreuve sans une étude approfondie du contexte potentiel d'emploi. Par contexte, j'entends les huit catégories éducatives dont il sera fait état dans le chapitre 3. La connaissance *in situ* de ces catégories implique, à chaque fois, une recherche d'ethnologie scolaire, qui constitue désormais le passage obligé de toute contextualisation sérieuse. En effet, dans le cadre éducatif, on ne saurait admettre que n'importe qui fasse n'importe quoi, n'importe où, avec n'importe quels moyens. Il y a donc obligation de mettre en place une déontologie qui transite par la recherche systématique des moyens propres à fiabiliser les objectifs. Avec la contextualisation, la méthodologie troque ses ambitions universelles contre des ambitions locales ; elle découvre d'un coup le réalisme, la modestie et la morale.

Les collègues qui, dans les années 1960-1970, ont vécu les rivalités du CREDIF et du BELC pourraient penser que les contrastivistes (du BELC), qui s'opposaient aux universalistes (du CREDIF), étaient des contextualistes avant l'heure. Qu'ils aient été des précurseurs (en France), je le veux bien, mais des contextualistes à part entière, sûrement pas, dans la mesure où le contrastivisme portait exclusivement sur l'objet d'étude : la langue. Il s'agissait de comparer langue-cible et langue-source, afin de recueillir des données permettant la fabrication d'exercices susceptibles de contrarier le jeu des interférences et de favoriser celui des transferts de langue à langue. La contextualisation dont il est question ici porte, pour l'essentiel, sur le sujet. Du même coup, elle devient une affaire de culture — et non de langue —, puisque c'est le sujet dans son environnement, donc dans sa spécificité culturelle, qui conditionne le choix de la méthode à mettre en œuvre. Un sujet devenu enfin le centre d'un espace conçu pour lui, autour de lui. La contextualisation de la méthodologie est ainsi l'aboutis-

sement logique de la centration du système éducatif sur l'apprenant. On n'en était pas encore là, dans les années 60-70 !

Le sujet et la culture dans laquelle il baigne traçant les lignes de force de la contextualisation, on comprend mieux pourquoi culturalisation et contextualisation renforcent la disciplinarisation. En tant que problématique générale, celle-ci englobe naturellement celles-là, qui sont des tentatives isolées d'ajustements disciplinaires aux demandes sociales et institutionnelles les plus pressantes.

• La **disciplinarisation** intègre donc la culturalisation (qui élargit l'objet d'étude à la culture) et la contextualisation (qui réduit à certains contextes seulement les possibilités d'emploi des méthodologies), pour dépasser l'une et l'autre, puisque son objectif est d'aborder l'ensemble des problèmes du domaine. Elle ambitionne également de rendre compte des problèmes domaniaux qui se sont posés hier et d'anticiper sur ceux qui se poseront demain. Pour préparer l'avenir, elle se doit, en effet, d'être attentive aux « leçons » des historiens (6) et aux « prévisions » des futurologues (7).

Les raisons qui expliquent le besoin de chaapeuter l'espace domaniale d'une discipline reconnue et responsable sont également d'origine externe et interne.

Parmi les raisons externes, retenons : • la forte demande sociale en langues, alimentée par un nomadisme planétaire sans cesse croissant ; • et, parallèlement à cette attente, le sentiment d'une réponse inadéquate, d'un échec institutionnel chronique, déclencheur de frustrations côté public et de culpabilités côté acteurs du domaine. Culpabilités qui, lorsqu'elles ne brisent pas, dynamisent au contraire, engendrent l'envie de changer le cours des choses et, par exemple, d'œuvrer à l'avènement d'une discipline capable de mobiliser un maximum d'énergies à la promotion des langues et des cultures.

Parmi les raisons internes, le désenchantement méthodologique des praticiens est prépondérant. Il débouche sur la prise de conscience que toute initiation à une seule méthodologie est leurre, tromperie, dans la mesure où elle substitue une façon de faire à toutes les autres possibles, en laissant accroire qu'elle est la meilleure. De là le basculement déontologique du **méthodologisme** (qui est fermeture, donc dé-formation) vers la **formation** véritable (qui est ouverture — elle autorise

la critique et le choix — et rampe d'accès au **professionnalisme**). Cependant, affirmer que le méthodologisme rend les praticiens dépendants et que la formation les libère et les responsabilise ne suffit pas. Le problème reste entier si la formation n'est pas repensée en termes de contenus et de modalités de transmission des contenus. C'est là qu'intervient l'idée d'une discipline de plein exercice, susceptible de problématiser la formation dans sa totalité/complexité. Mais si l'idée est largement partagée, ceux qui la partagent ne sont pas d'accord sur le type de discipline à promouvoir.

J'ai choisi d'ouvrir l'étude par la présentation succincte de trois actions-relais offrant le double intérêt : de signaler que le domaine est en état de crise et d'indiquer les lignes directrices d'un renouveau nettement perceptible. Je vais maintenant focaliser sur la disciplinarisation, d'abord pour souligner les positions divergentes des acteurs de l'espace domaniale (chapitre 2), ensuite pour esquisser une réponse personnelle au problème posé (chapitre 3).

DES POSITIONS DIVERGENTES

Depuis la fin du XIX^e siècle, une fracture institutionnelle profonde empêche la création d'une discipline unifiée dans l'enseignement des langues de ce pays. En effet, vers 1880-1990, la toute nouvelle Inspection générale et l'Université se voient offrir (en partage) la formation des enseignants. Les Inspecteurs généraux sont chargés de la formation professionnelle et les Universitaires de la formation académique. Ce Yalta institutionnel va conduire les premiers à faire dans le pratique-pratique et les seconds dans le théorique-théorique. Il entraîne la faillite du jeu dialectique dans lequel savoir-faire et savoir auraient dû mutuellement s'enrichir, et creuse le fossé entre deux camps qui, au lieu de coopérer, vont s'ignorer ou se déchirer.

Par exemple, longtemps plus tard, après la seconde guerre mondiale, des théoriciens de l'enseignement des langues feront de leur secteur d'étude un sous-produit de la linguistique, dit « linguistique appliquée ».

À la même époque, dans un autre secteur, les praticiens continueront d'œuvrer au perfectionne-

ment de leurs classes, sans entretenir de relations organiques avec ces nouveaux théoriciens.

Absorbés par leurs problèmes existentiels propres, les uns et les autres suivent leur pente originelle, sans se reconnaître des liens d'appartenance à la même discipline.

Ce n'est que depuis une dizaine d'années que les attitudes évoluent, que les points de vue se rapprochent, que, par le biais de la formation parallèle (associations, colloques...), les différents acteurs du domaine cherchent à mieux se connaître et à se constituer un cadre de référence commun.

Aujourd'hui, c'est manifeste, l'intention existe de construire une discipline chargée de produire des connaissances et de fournir des réponses appropriées aux problèmes spécifiques de l'enseignement/apprentissage des langues (8). Mais, pour les raisons que nous venons de voir et pour beaucoup d'autres encore (que nous évoquerons au passage), praticiens et théoriciens d'horizons divers ne sont pas d'accord pour disciplinariser identiquement l'espace domaniale... ni même tous d'accord pour le disciplinariser !

En effet, de nombreux praticiens et même certains théoriciens ne voient pas l'intérêt de penser le domaine en termes disciplinaires. C'est leur droit. Je les qualifierai de non-disciplinaristes, sans m'attarder sur leur cas, puisque tel n'est pas l'objet de l'étude. Chez les disciplinaristes, qui m'intéressent, les points de vue diffèrent, aussi bien en ce qui concerne l'extension que le statut de la discipline à construire.

— Pour ce qui est de l'**extension** (9), je distinguerai les **généralistes** et les **spécifistes** (10).

• Les **généralistes** optent pour la transversalité, ils prônent le regroupement des langues-cultures dans une discipline fédérative (à la rigueur deux : langues maternelles d'une part, langues étrangères de l'autre), parce qu'ils s'intéressent davantage aux sujets (dans des situations d'apprentissage toujours globalement analogues, quelles que soient les langues-cultures visées), qu'à la diversité des objets (les langues-cultures à apprendre). Également parce qu'ils considèrent que l'accès à l'objet présente davantage de ressemblances que de différences, d'une langue à l'autre. Ainsi, sans en être clairement conscients, ceux qui parlent de « didactique des langues » (et ils sont nombreux) se situent du côté des généralistes.

• Les **spécifistes** (ou particularistes) défendent le point de vue inverse.

Parmi eux, beaucoup placent l'objet langue-culture au centre de leurs préoccupations. Ils considèrent qu'étant différente de toutes les autres, chaque langue-culture constitue un objet spécifique, dont l'étude doit s'inscrire dans le cadre d'une discipline particulière. Les raisons qu'ils invoquent sont plus souvent d'ordre linguistique (la langue) qu'anthropologique (la culture). Par exemple, ceux qui revendiquent leur appartenance à la « didactique du français langue maternelle », ou à la « didactique de l'allemand (langue étrangère) » relèvent de cette catégorie.

D'autres considèrent qu'autour de l'enseignement/apprentissage de la langue-culture dont ils sont spécialistes, une discipline s'est déjà constituée, qui est reconnue, donc ne gagnerait rien à devenir fédérative (au contraire, elle y perdrait de sa souveraineté). Ainsi, la raison qu'ils mettent en avant n'est plus d'ordre linguistique, ni anthropologique, mais stratégique (le réalisme guide leur choix). Une partie de ceux qui se réclament de la « didactique du français langue étrangère » relèvent de cette catégorie.

La même option disciplinaire peut donc recouvrir des mobiles très différents.

— En ce qui concerne le **statut** (11), j'opposerai les **dépendantistes** aux **indépendantistes**.

• Les **dépendantistes**, ou **applicationnistes** inféodent (12) l'enseignement/apprentissage des langues à des disciplines de référence prestigieuses (comme la linguistique, la psychologie...), auxquelles ils empruntent les théories qu'ils préconisent pour la classe. Les dites théories ne sont évidemment pas conçues pour l'école, puisqu'elles proviennent de disciplines dont l'objet n'est pas l'enseignement/apprentissage des langues-cultures. L'hypothèse est que ce qui est bon pour la recherche est également bon pour l'enseignement/apprentissage et que les savoirs savants sont transformables en savoir-faire ordinaires. Les applicationnistes pratiquent donc la **théorisation externe** (les théories qu'ils recommandent sont des produits d'importation), en adoptant une **attitude heuristique d'origine extra-domaniale** (ils partent d'une théorie « étrangère », qu'ils cherchent à implanter sur le terrain de l'enseignement/apprentissage des langues ; leurs interventions ne sont pas déterminées par l'attente des praticiens).

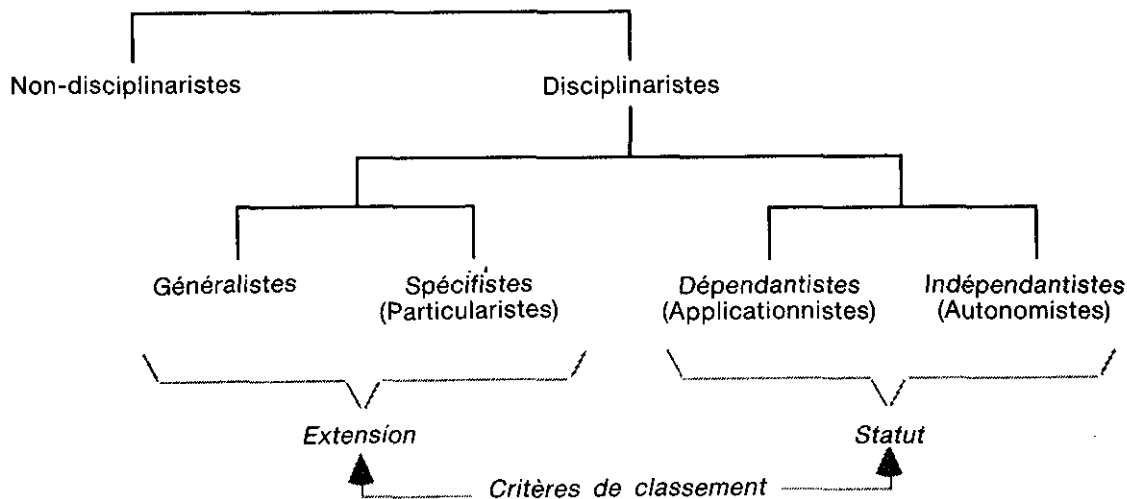
Comme son nom d'indique, la « linguistique appliquée » relève de cette catégorie.

• Les **indépendantistes**, ou **autonomistes** refusent toute subordination aux disciplines de référence (... ou de préférence !). Les rapports qu'ils souhaitent établir avec elles ne sauraient donc être qu'égalitaires et occasionnels (liés à un projet commun). Pour eux, le propre des savoirs savants n'est pas de déboucher sur des savoir-faire ordinaires. Ainsi observent-ils : • que les connaissances linguistiques ne livrent pas les clés de l'usage des langues (il ne suffit pas de savoir parler **des** langues, ou **sur** les langues, pour savoir parler **les** langues) ; • que le maître-nageur et le moniteur d'auto-école obtiennent des résultats enviables, sans enseigner le principe d'Archimède aux jeunes qui souhaitent apprendre à nager, ni faire un cours de mécanique à ceux (ou celles) qui veulent obtenir le permis de conduire. Ce qui les amène à penser que les solutions à leurs problèmes ne viendront ni de l'extérieur (les disci-

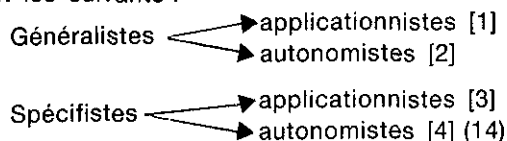
plines dites de référence), ni d'« en haut » (13) (les théories tombées du ciel : toutes faites et prêtes à appliquer). Ils défendent un principe de **théorisation interne**, en prônant une **attitude heuristique d'origine intra-domaniale** (modélisation des pratiques efficaces, ou élaboration, par les chercheurs du domaine — praticiens et théoriciens conjugués —, de modèles spécifiquement conçus pour répondre aux besoins des demandeurs, c'est-à-dire aux problèmes que se posent enseignants et apprenants, sans parvenir à les résoudre de manière satisfaisante). La « didactologie/didactique des langues-cultures » (voir chapitre 3) appartient à cette catégorie.

En bref, les dépendantistes ou applicationnistes sont importateurs des théories qu'ils préconisent pour l'enseignement/apprentissage des langues, alors que les indépendantistes ou autonomistes se veulent concepteurs des théories qu'ils jugent indispensables à la réactivité, l'efficacité et la légitimité de leur discipline.

Organigramme du positionnement disciplinaire des acteurs du domaine



Les profils-types qui découlent « logiquement » de ces points d'ancrage deux par deux opposés sont les suivants :



Mais, dans les faits, la répartition des acteurs de l'espace domaniale (sur ce point précis des formules disciplinaires en compétition) n'est ni aussi logique, ni aussi ... arithmétique. Ceux qui se reconnaissent dans les profils [2] et [3] sont apparemment les plus nombreux, ou au moins les plus ardents à défendre leurs idées. Essayons de comprendre pourquoi.

Comme les **généralistes** donnent la priorité au **sujet** (dans ses relations avec la langue-culture à apprendre), ils se méfient naturellement des **applicationnistes** (qui, jusqu'alors, ont privilégié l'objet — la langue — au détriment du sujet — v. la « linguistique appliquée » —) et préfèrent les **autonomistes** (cas de figure n° 2), qui refusent toute allégeance aux disciplines en place. Ce qui n'empêche pourtant pas certains généralistes d'être à l'écoute de la psychologie par exemple (v. le cognitivisme), donc d'une « psychologie appliquée » (cas de figure n° 1). Ils ne se font pas beaucoup entendre, parce que, contrairement à la linguistique, la psychologie n'a jamais prétendu régenter l'enseignement des langues.

Par contre, les **spécifistes** privilégient l'**objet** (et dans l'objet la langue, beaucoup plus souvent que la culture), par rapport à un sujet apprenant réduit à l'état de réceptacle, donc marginalisé. À ce titre, ils se sentent évidemment plus proches des **applicationnistes** (cas de figure n° 3) et, en particulier, des « linguistes appliqués » (qui cherchent dans la linguistique les clés de la description et du fonctionnement de l'objet langue), que des autonomistes (qui dénie aux savoirs savants l'influence déterminante que les applicationnistes leur attribuent, pour accéder à l'usage des langues-cultures). Cela ne signifie pas, non plus, que les spécifistes-autonomistes (cas de figure n° 4), soient inexistantes, mais ils représentent une « espèce » plus rare, ou plus discrète, actuellement au moins.

Le débat sur le **statut** de la (ou des) discipline(s) pour les langues — plus animé que celui sur l'extension — a beaucoup tourné, ces derniers temps, autour de la double notion de « démarche descendante/démarche ascendante ». Ce qui conduit certains collègues à se réclamer d'une démarche ... mixte, ou interactionniste, tantôt descendante, tantôt ascendante, ou les deux à la fois, dans un balancement dialectique équilibré. Ce cas de figure n'est pas représenté dans l'organigramme, parce que, jusqu'à preuve du contraire, il me paraît relever de l'intention plutôt que de la réalisation. J'imagine mal, en effet, un chercheur qui serait tantôt applicationniste (démarche dite descendante), tantôt autonomiste (démarche dite ascendante). En synchronie, les deux procédures relèvent d'attitudes d'esprit inconciliables chez le même individu. Avant d'autres explications (v. plus loin), je voudrais déjà faire observer que, pour un chercheur de l'espace domaniale également spécialiste d'une discipline contributoire et qui veut le

demeurer, la tentation applicationniste est trop pressante pour qu'il soit en mesure de prêter l'oreille aux besoins du terrain et orienter ses travaux en conséquence.

Par ailleurs, je conteste l'opposition « démarche descendante/démarche ascendante », parce qu'elle est fondée sur une hiérarchie des productions, donc des acteurs du domaine, tout à fait inadmissible. En effet, pourquoi placer la théorie et les théoriciens « en haut », la pratique et les praticiens « en bas », alors que tout le monde sait bien que ce sont les praticiens qui font bouillir la marmite et que nombre de savoirs et de pratiques éducatives ne relèvent d'aucune théorie constituée. Au lieu de démarche ascendante/descendante, je préfère parler d'**attitude heuristique d'origine intra/extra domaniale** et de **théorisation interne/externe (ou du dedans/du dehors, ou à faire/toute faite)**, pour bien marquer que cette opposition ne relève pas d'une querelle procédurière banale, mais d'un véritable télescopage de paradigmes, inscrit dans la logique d'attitudes déterminées par des options idéologiques concurrentes ... et souterraines.

C'est au nom d'idées, de croyances antagonistes, inhérentes à la société (hexagonale) et à l'époque actuelle, que s'affrontent, sur le terrain de l'enseignement/apprentissage des langues, deux camps, dont aucun n'est en état de prouver qu'il a fait le bon (ou le meilleur) choix. Le phénomène n'est pas nouveau. Toutes les disciplines naissantes le connaissent, avant de devenir scientifiques (quand elles le deviennent !). Comme il n'y a rien là d'infamant, à quoi bon le masquer ?

Les applicationnistes croient ainsi à une science omnipotente, capable de résoudre tous les problèmes éducatifs. Adeptes de l'encyclopédisme (Renzo Titone, par exemple, place la didactique des langues au carrefour d'une vingtaine de disciplines de référence — ou sciences contributoires), ils versent facilement dans le scientisme. Pour eux, hors de la science, point de salut : elle doit être partout présente (ce qui est bon pour la science est bon pour la classe).

Les autonomistes, au contraire, sont sceptiques sur les capacités de la science constituée à résoudre les problèmes d'éducation (les savoirs savants n'ont pas vocation à générer des savoir-faire ordinaires) et contestent aux disciplines dites de référence le droit d'amalgamer des objets d'étude, donc d'opérer dans un domaine qui n'est pas le leur (exemple d'amalgame : la linguistique

étudie les langues ... déployées, mais opère, en didactique, sur les langues ... en déploiement chez les sujets).

De sorte que l'on a, d'un côté les applicationnistes, qui accusent les autonomistes de se complaire dans l'ignorance ou le mépris des savoirs fondamentaux et de donner dans le maoïsme primaire, en prétendant tout réinventer, sous la pression et le contrôle du terrain. De l'autre les autonomistes, qui reprochent aux applicationnistes de ne pas avoir les moyens d'embrasser autant de disciplines sans les simplifier abusivement, pour les besoins d'une cause très discutable (vouloir résoudre des problèmes spécifiquement didactiques, à l'aide de théories détournées de leur sens originel, donc qui n'ont pas vocation pour cela).

Par ailleurs, c'est au nom d'une certaine éthique que les autonomistes considèrent comme injuste de dessaisir les didacticiens de la production des théories dont leur discipline a besoin. Le fort déficit de responsabilité observable, aujourd'hui, dans l'espace domanial, et qu'ils déplorent, serait la conséquence d'un demi-siècle d'applicationnisme (c'est-à-dire de sevrage et de servage intellectuels), qui a désappris la créativité et fait perdre confiance aux acteurs du domaine.

C'est encore au nom de la justice, donc de la morale, que les autonomistes aspirent à voir les praticiens reconnus comme des chercheurs. Chercheurs qu'ils ont toujours été, dans leurs classes, mais dont le statut leur est refusé par l'Institution (bien sûr !) et par les applicationnistes qui, en se substituant à eux pour la production des théories, les confinent dans un rôle étroit, subalterne et dévalorisant d'applicateurs. En la circonstance, il s'agit de leur rendre une dignité qui leur a été confisquée (voir le mépris dans lequel leurs travaux sont tenus, au lieu d'être recherchés et valorisés).

Pour un éducateur encore, savoir choisir ses objectifs ne relève pas seulement de la logique, mais aussi de la déontologie, donc de la morale. Or, c'est se tromper d'objectif, quand on est didacticien, que prioriser l'objet par rapport au sujet. L'école ne fait pas des mathématiques ou des langues pour les mathématiques ou les langues, mais pour former les apprenants, qui, par là même, acquièrent le droit de ne jamais se voir préférer l'objet, quel qu'il soit. Le didacticien dans l'incapacité de se rendre à cette évidence est coupable du même égarement moral que l'ensei-

gnant passionné de littérature ou de physique, qui se laisse « squattériser » par sa matière, au point d'en oublier les besoins, les compétences limitées de ses élèves et jusqu'à leur présence, hostile ou résignée, dans la classe.

Je terminerai sur ce point en rappelant qu'un demi-siècle d'applicationnisme n'a ni convaincu, ni produit les effets escomptés. A preuve, des contestations s'élèvent de partout et le domaine est en effervescence. Mais, pour ne rien celer d'essentiel, je me dois d'ajouter que si la relève autonomiste s'impose — ce que j'espère —, personne ne peut, hélas, affirmer qu'elle obtiendra les résultats depuis si longtemps attendus. Tout dépendra de la volonté de ses partisans : • d'aller jusqu'au bout de leurs aspirations à la créativité/responsabilité partagée ; • de mobiliser l'ensemble des acteurs du domaine sur des projets qu'ils appellent de leurs vœux ; • de ne laisser personne se dissoudre dans le mépris de la collectivité.

Bref, l'avenir est à faire et nous sommes à la croisée des chemins. Chacun doit se déterminer — ou plutôt s'engager — à partir de raisons qui ne sont pas toutes « raisonnables », loin s'en faut ! Dans le domaine de l'éducation, on ne saurait faire l'économie des raisons morales, même si elles n'ont pas toujours et partout bonne presse...

UNE RÉPONSE DE « PRINCIPES » (15)

Au problème posé par les disciplinaristes, on aura compris que la réponse dont je vais faire état me range, sans équivoque possible, du côté des généralistes-autonomistes et n'échappe pas aux réserves formulées à la fin du chapitre précédent.

Comme l'expérience conduit à penser que ce genre de réponse vaut moins par ce que l'auteur en fait que par ce qu'en font les utilisateurs éventuels, mon intention est de la porter à la connaissance du plus grand nombre.

Il y a bien longtemps que je traite d'autonomie de la discipline et de didactique générale des langues, mais c'est dans un article intitulé « **Où va la didactique du FLE ?** » (16), que la (D/DLC) (17) se trouve décrite avec le plus de détails.

La quintessence de cette description tient dans un **appareil conceptuel/matriciel de référence** occupant un tableau à double entrée, qui sera ici modifié dans sa facture et rechargé dans son

contenu, de façon à être en conformité avec l'état de ma réflexion aujourd'hui.

Comme ledit **tableau** vise à jouer le rôle d'outil de synthèse et de moyen mnémotechnique pour baliser/embrasser le domaine dans toute son étendue, sa vocation est surtout descriptive. C'est pourquoi un **schéma** plus fonctionnel lui sera adjoint, qui montrera comment les constituants de l'appareil s'articulent entre eux et interagissent pour signaler un lieu d'observation/intervention caractéristique et instituer une discipline distincte de toutes les autres.

La glose d'accompagnement visera à rendre intelligible le tableau, le schéma et ... le mécanisme de l'appareil. Elle sera pour partie empruntée au texte de base (v. note 16), comme le tableau, pour partie nouvelle, comme le schéma.

L'appareil de référence pour la D/DLC croise :

- des **catégories éducatives**,
- et des **modes opératoires**,

c'est-à-dire des unités d'analyse et des formes de traitement (v. l'horizontale et la verticale du tableau).

**Tableau synoptique
de l'appareil conceptuel/matriciel de référence pour la D/DLC**

Catégories éducatives (18)	Modes opératoires		
SUJET (apprenant)	<ul style="list-style-type: none"> • structuré pour l'intervention (en direct : face à face) ; • produit des discours et des actes éducatifs dans telle classe de langue-culture singulière. <p align="center">MODE DIDACTIQUE (ou pratique) :</p>	<ul style="list-style-type: none"> • structuré pour l'intervention (en différé) ; • produit des discours et des matériels pour tel ou tel type de classe de langue-culture en particulier. <p align="center">MODE DIDACTOGRAPHIQUE (ou praxéographique) :</p>	<ul style="list-style-type: none"> • structuré pour l'observation/interprétation ; • produit des discours (des « modèles », entre autres) et des connaissances sur la classe de langue-culture et les catégories éducatives en général. <p align="center">MODE DIDACTOLOGIQUE (ou théorique) :</p>
OBJET (langue-culture)			
AGENT (enseignant) (19)			
GROUPE (groupe-classe)			
MILIEU INSTITUÉ (école)			
MILIEU INSTITUANT (société)			
ESPACE (physique et humain) (20)			
TEMPS (chronologique et climatique) (21)			

Remarque comparative :

Le tableau ci-dessus admet deux catégories de plus que celui du texte de base (p. 13) : l'**espace** et le **temps**, composantes incontournables de toute action humaine, médiocrement prises en compte dans la première version de l'appareil.

Par ailleurs, il ordonne les catégories de manière différente, en commençant par celles qui caractérisent la classe (sujet, objet, agent,

groupe), puis en élargissant le contexte de proche en proche : milieu institué, milieu instituant, espace et temps.

Enfin, il affiche un changement très symbolique dans la présentation des modes opératoires : désormais, le lecteur ne peut plus s'imaginer la didactologie « en haut » et la didactique « en bas » (v. le refus de la notion de « niveau » et la déhiérarchisation des modes opératoires).

Je passe sur les hypothèses qui ont permis la conception de l'appareil (v. texte de base, pp. 11-12), pour aborder ses fonctions. La première est **constituante**, les autres sont **heuristique** et **évaluative**.

- Il y a fonction **constituante** de l'appareil dans la mesure où il vise le remembrement, la cohésion, le quadrillage et l'exploitation de tous les secteurs de la discipline, donc le maillage des catégories éducatives et des modes opératoires. Le principal attribut de cette fonction est d'*embrasser, de couvrir l'ensemble des activités potentielles du domaine, et aussi de localiser les actions qui s'y exercent réellement.*

- Il y a fonction **heuristique** dans la mesure où l'appareil est conçu pour jouer le rôle de schème maïeutique, de représentation simplifiée et fonctionnelle de la discipline dans son ensemble, capable de susciter et d'orienter la réflexion dans toutes les catégories éducatives et sur tous les modes opératoires, en vue de trouver des solutions aux problèmes que se posent les différents acteurs du domaine, dans les lieux où ils exercent.

- Il y a fonction **évaluative** dans la mesure où l'appareil propose un inventaire des paramètres à prendre en compte dans la gestation des modèles et des matériels susceptibles : • de répondre à l'attente des utilisateurs ; • et d'améliorer l'accès aux langues et aux cultures. En dénombrant les impasses régulièrement pratiquées sur certains paramètres, l'appareil joue le rôle de grille d'évaluation globale et permet, sinon de juger avec précision de la qualité des modèles et des matériels, au moins de signaler immédiatement leurs carences.

Pour expliquer l'origine des **catégories éducatives** prises en charge par l'appareil, *décrire brièvement la situation éducative en milieu scolaire, telle que n'importe quel acteur du domaine peut l'observer, me paraît la solution la plus économique.* Comme toute situation, elle s'inscrit dans un **espace** et dans un **temps** donnés. Plus précisément, dans un **milieu institué** (l'école) — produit d'un **milieu instituant** (la société) —, où des actants de statuts inégaux (les **sujets**, ou apprenants ; l'**agent**, ou enseignant), constitués en **groupe** (le groupe-classe), mettent en œuvre des procès complémentaires (d'apprentissage et d'enseignement), pour faire accéder les uns (les **sujets**), avec le concours de l'autre (l'**agent**), à la

maîtrise d'un **objet** (la langue-culture), réputé utile à l'éducation des individus qui forment la société.

On notera que la situation éducative ainsi décrite fait émerger huit catégories, alors que la situation pédagogique que décrivent la plupart des théoriciens de l'éducation n'en retient que quatre. Dans son « Dictionnaire actuel de l'éducation » (22), Renald Legendre, par exemple, mobilise uniquement le Sujet, l'Objet, le Milieu et l'Agent (S.O.M.A.). Les motifs de l'augmentation du nombre de catégories et de l'apparition des *sous-catégories (abondantes et jamais inventoriées, donc non systématiquement prises en compte à ce jour)* relèvent de la volonté de l'auteur d'explorer jusqu'aux limites du domaine, afin de jalonner aussi précisément que possible la multitude des lieux d'investigation disciplinaires (23).

Pour achever la présentation de l'appareil et *bien comprendre ce qu'il y a lieu de mettre sous modes opératoires* (24), une définition de la D/DLC s'avère indispensable.

Il s'agit d'une discipline **d'observation** (donc de production de connaissances) et **d'intervention** (c'est-à-dire de **remédiation** et de **novation**), mise en œuvre par des agents qui travaillent, statutairement, ou personnellement : • sur des catégories éducatives identiques ; • et sur des modes opératoires différents.

a. Sur le mode **didactologique**, ou théorique, des travaux d'observation/interprétation, de conceptualisation et de production de connaissances sont conduits, dans le but très général d'assister, de faciliter, de promouvoir l'enseignement et l'apprentissage des langues et des cultures. Des études de planification de situations d'enseignement et d'apprentissage, de conception de modèles pour la réalisation (ultérieure) de matériels didactographiques sont également menées sur ce mode. Pour l'heure, c'est le plus souvent dans les universités, les centres et laboratoires de recherche qu'ont lieu ces travaux. Un gros effort reste à faire, pour leur délocalisation équilibrée sur le terrain de l'action en direct, sous la responsabilité des praticiens-chercheurs. En tant que mode d'observation, d'interprétation et de conceptualisation, le mode didactologique est structuré pour la production et la conservation de connaissances et de discours sur l'enseignement et l'apprentissage des langues et des cultures en général et sur les multiples constituants de la

classe de langue en particulier (v. les catégories et sous-catégories éducatives).

b. Sur le mode **didactographique**, ou praxéographique (25), les travaux conduisent essentiellement à la réalisation de matériels (méthodes, manuels, outils pour la classe), partant de l'adoption et de l'adaptation de modèles didactologiques, dans le but d'infléchir la pratique de tel type de classe, accueillant tel type de public, dans telle situation, etc. C'est le plus souvent dans l'institution scolaire (organismes spécialisés), ou sur ses marges (équipes d'enseignants ou d'enseignants-chercheurs en vacance de l'institution), avec le concours actif, ou à la demande expresse de l'édition, que ces matériels, onéreux à fabriquer et à diffuser, voient le jour. En tant que mode d'intervention en différé, ou médiatisé (par matériels interposés), le mode didactographique est voué à la production, la conservation et la diffusion de discours et d'outils destinés aux apprenants (en priorité) et aux enseignants de classes (normalement) bien ciblées.

c. Sur le mode **didactique**, ou pratique, la mise en œuvre de principes ou de modèles didactologiques et l'utilisation de matériels didactographiques aboutit à des adaptations et à des transformations inhérentes à la singularité des utilisateurs (enseignants et apprenants) et du milieu. C'est toujours dans un espace strictement délimité de l'institution scolaire — la salle de classe — que ce genre d'opération se déroule. En tant que mode d'intervention en face à face, le mode didactique est conçu pour la production de discours et d'actes éducatifs fugaces, appropriés à des situations uniques (qui ne se reproduisent jamais à l'identique). Reste que pour une participation accrue des enseignants à la construction d'une discipline autonome, ces discours et ces actes sans lendemain demanderaient à être méthodiquement observés, inventoriés, traités et théorisés (le cas échéant).

Ce qui m'amène à préciser que n'importe quel acteur du domaine peut œuvrer sur les trois modes (donc être à la fois didacticien, didactographe et didactologue). Il serait même très souhaitable qu'il le fasse plus souvent (malgré les pesanteurs d'un système qui le bride), dans la mesure où les chasses gardées fragmentent le domaine, le sclérosent et autorisent l'installation d'une *didactocratie envahissante*, c'est-à-dire d'un système où des techniciens (méthodologistes,

entre autres) accaparent le pouvoir, au détriment de la libre circulation des pratiques et des idées.

A ce propos, et dans le prolongement de ce que j'indiquais par « adopter une attitude heuristique d'origine intra-domaniale » et « pratiquer la théorisation interne » (v. chapitre 2), je recommande pour la D/DLC la mise en œuvre du principe de **subsidiarité** (emprunté au droit ecclésiastique et dont on a beaucoup entendu parler à propos des accords européens de Maastricht), qui consiste à traiter les problèmes ... là où ils se posent (26). Et ce pour lutter contre la tendance naturelle du pouvoir à la centralisation, au dogmatisme, à la technocratie (par adoption du principe contraire de **supsidiarité**, qui consiste à traiter les problèmes ... ailleurs que là où ils se posent) (27).

De sorte que mettre en œuvre le principe de subsidiarité revient à pratiquer la décentralisation, à mettre tous les acteurs du domaine sur un pied d'égalité, tout en déplaçant l'actuel centre de gravité de la discipline vers les **acteurs de terrain** (parce qu'ils sont les plus gros demandeurs, ceux qui ont de vrais besoins), donc à en faire les premiers **problématiciens** et à déposséder de cet attribut de pouvoir ceux qui se l'étaient approprié à bon compte : les méthodologistes et les théoriciens (28)

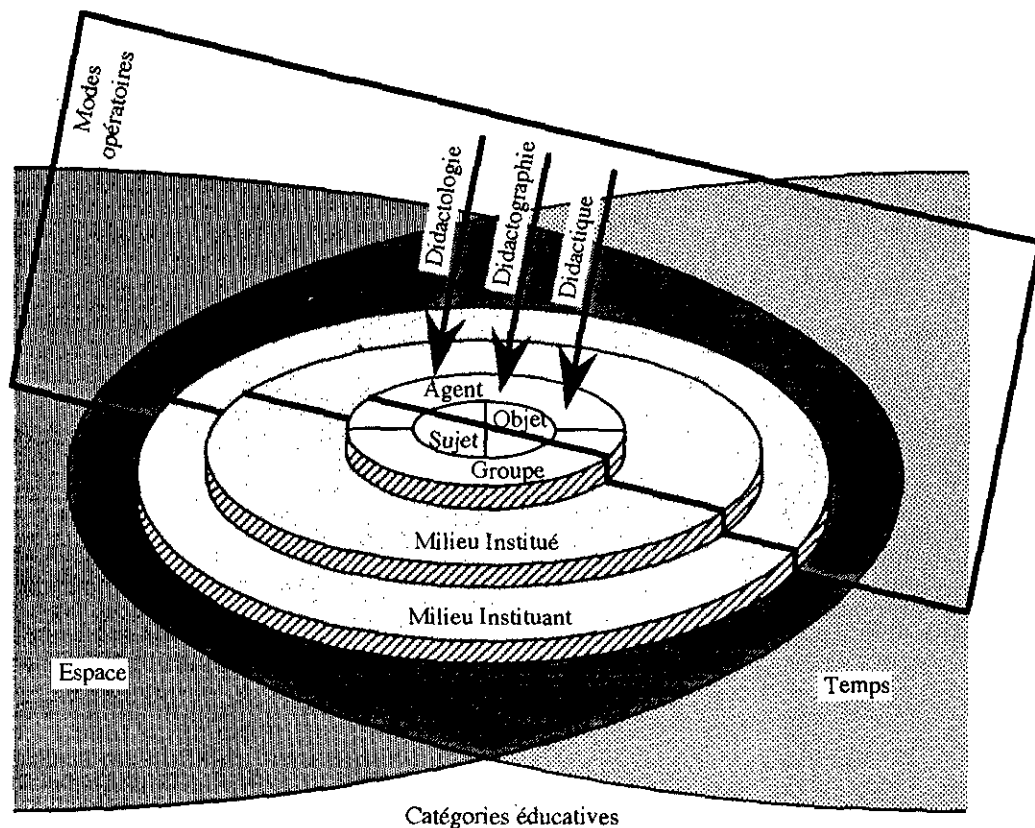
Le principe de **subsidiarité** comme principe disciplinaire décentralisateur, opposé au principe de **supsidiarité** comme principe disciplinaire centralisateur, ne peut évidemment fonctionner que sur les bases d'une **revitalisation théorique** d'un domaine anémié par un demi-siècle de tutorat et d'emprunt.

C'est pourquoi le **changement de paradigme** que je revendique pour la discipline doit obligatoirement s'accompagner d'un **changement de mentalité** chez les promoteurs de ce changement.

Pour compléter le **tableau** qui décrit (de manière statique) l'appareil de référence dans la multiplicité de ses constituants, il m'a paru utile de faire appel au **schéma**. D'abord parce qu'il permet de redire la même chose autrement, cursivement et peut-être (?) de toucher plus juste un autre type de public (29). Ensuite parce qu'il introduit la perspective, le mouvement, la métaphore (iconique), tous moyens qui le rendent plus fonctionnel que le tableau et aident à mieux se représenter l'appareil dans sa dynamique interne.

Métaphoriquement, il donne ainsi à voir : **1.** les individus, la matière d'enseignement, l'école et la

**Schéma fonctionnel
de l'appareil conceptuel/matriciel de référence pour la D/DLC**



société, sous la même forme de galettes emboîtées (donc au contact les unes des autres), posées sur deux plans, qui se recouvrent en partie et figurent l'espace et le temps ; 2. les modes opératoires, dans un plan perpendiculaire, qui coupent, d'un même mouvement, la totalité des catégories et sous-catégories (non étiquetées, mais facilement imaginables). Ainsi, la métaphore iconique aide à saisir que la discipline se construit au croisement des catégories/sous-catégories éducatives et des modes opératoires, dans un réseau extrêmement dense de contacts et d'interactions.

Mais ni le tableau, ni le schéma ne font apparaître que certaines de ces relations logiques (entre sous-catégories particulièrement) sont sous-exploitées. À l'heure actuelle, tout se passe comme si des « synapses » manquaient, pour établir les connexions nécessaires. Par exemple, on

voit bien que le « système de valeurs » d'un pays donné (Milieu instituant) conditionne les « finalités éducatives » et joue un rôle dans les « objectifs d'enseignement/apprentissage » (Objet), dans la « formation des enseignants » (Agent), dans la « conception du groupe-classe » (Groupe), etc, mais rien de visible ne rend ces relations effectives et productives. Or l'appareil a l'ambition de les organiser, de les activer, de les optimiser sur l'ensemble du domaine. Là, seul le discours est en mesure de faire passer le message, un discours qu'il faudra sans cesse remettre sur le métier et circonstancier...

Certains disent que le débat entre autonomistes et applicationnistes est dépassé ; pour les pragmatistes, en effet, l'essentiel est d'agir.

Mais suffit-il d'agir pour avancer ? Toute la question est là. Personnellement, je pense que non et soutiens que la mainmise de la linguistique

sur la théorisation de l'espace domanial qui nous concerne, masque les vrais problèmes de terrain.

Or, en ce moment, se développe en France une campagne de confiscation de l'enseignement des langues, et du FLE (30) en particulier, par la linguistique (réaction bien compréhensible d'une discipline qui perd de son audience et cherche à se refaire une santé au détriment d'une autre, qui monte en puissance et lui fait de l'ombre). Ainsi, dans un nombre significatif d'Universités, des postes de maîtres de conférence étiquetés FLE sont ouverts par le Ministère, à la demande des UFR ou des départements de linguistique. A charge pour les élus : • de créer une maîtrise FLE (c'est-à-dire de rabattre dans les UFR ou les départements en question, des étudiants attirés non par la linguistique, mais par les débouchés professionnels qu'offre l'enseignement du FLE) ; • et de consacrer une part importante de leur enseignement à la linguistique pure. En pareille situation, comment ces jeunes collègues pourraient-ils échapper à l'emprise de la linguistique sur leur carrière, donc à l'applicationnisme ?

J'en déduis que les attentions des linguistes pour l'enseignement des langues ne sont pas que scientifiques, mais aussi intéressées. Comme étaient intéressées les attentions des littéraires pour la linguistique, lorsque celle-ci, en plein essor, vidait les départements de littérature et que les littéraires, pour conserver une clientèle décente, acceptaient d'instiller de la linguistique dans leurs programmes (depuis cette époque, la linguistique appliquée ... à la littérature a fait son chemin !).

Contrairement à ce que l'on voudrait nous faire croire, le débat entre autonomistes et applicationnistes n'est donc ni vain, ni clos. Bien au contraire, de son issue dépend la manière de problématiser, de se représenter, de pratiquer l'enseignement/apprentissage des langues-cultures dans les deux ou trois décennies à venir. C'est l'enjeu de toute une génération d'acteurs du domaine qui, avec des moyens opposés, rêvent de sortir leur discipline du rouge !

Robert Galisson

Université de la Sorbonne Nouvelle (Paris III)

BIBLIOGRAPHIE

- FINKIELKRAUT, Alain (1987). — **La défaite de la pensée**, Paris, Gallimard.
- GALISSON, Robert (1990). — Où va la didactique du Français langue étrangère ? dans **Études de Linguistique Appliquée**, n° 79, Paris, Didier Erudition.
- GALISSON, Robert (1991). — **De la langue à la culture par les mots**, Paris, CLE International.
- GENTILHOMME, Yves (1988). — **Universaux didactiques. Essais méthodologiques**, dans Bulletin de l'URL4, INaLF, Paris, CNRS.
- LEGENDRE, Renald (1988). — **Dictionnaire actuel de l'éducation**, Paris-Montréal, Larousse.
- PUREN, Christian (1988). — **Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues**, Paris, Nathan/CLE International.

NOTES

- (1) Il n'y en aura peut-être plus, désormais, si la contextualisation s'affirme une solution d'avenir (voir plus loin).
- (2) Trois appellations de mon cru, donc contestables, renvoyant à des phénomènes qui paraissent, eux, incontestables.
- (3) Les méthodes directes (première et seconde générations — MAO et MAV —) sont responsables de la mise en veilleuse de la culture.
- (4) Voir Finkielkraut, note 5.
- (5) Pour plus de détails sur cette dichotomisation instrumentale, voir « De la langue à la culture par les mots », CLE International, 1991, pp. 148-161.
- (6) Même si, en histoire, les mêmes causes ne produisent jamais les mêmes effets.
- (7) L'histoire a opportunément trouvé droit de cité dans la discipline, mais trop rares sont encore les acteurs du domaine qui interrogent délibérément le futur.
- (8) Dans le domaine, jamais autant de travaux d'épistémologie n'avaient été publiés que depuis le début des années 80.
- (9) Au sens de capacité (que revendique la discipline) à prendre en charge l'enseignement/apprentissage d'une ou de plusieurs langue(s)-culture(s).
- (10) Afin de désigner quelques-unes des tendances qui balkanisent l'espace domanial, il m'a fallu trouver des mots. Cer-

tains ne sont pas dépourvus de connotations qui, selon le cas, pourront être jugées péjoratives ou mélioratives. J'assume la responsabilité de ces choix terminologiques. Même simplificateurs, ils devraient avoir au moins le mérite d'éclairer le phénomène.

- (11) Au sens de types de rapports que la discipline entend nouer avec les disciplines circonvoisines; exemples: rapports de subordination/rapports d'égalité; rapports suivis/rapports ponctuels; ...
- (12) En effet, même si le mot n'est jamais prononcé, les rapports de la discipline qui applique avec celle qui théorise ne peuvent être que de subordination, d'inféodation.
- (13) Voir dans cette expression la parodie des discours épistémologiques dominants (cf. démarche descendante/démarche ascendante). Pour ce qui me concerne, je refuse de hiérarchiser les prestations des divers acteurs du domaine, donc je n'accepte ni le haut, ... ni le bas!
- (14) J'aurais pu les désigner inversement:
- | | | |
|-------------------|---|------------------|
| Applicationnistes | → | généralistes (1) |
| | | spécifistes (3) |
| Autonomistes | → | généralistes (2) |
| | | spécifistes (4) |
- Cela n'aurait rien changé.
- (15) Par « principes », il faut entendre un ensemble coordonné de règles de conduite instituant un modèle d'observation/intervention à l'intérieur du domaine.
- (16) Publié dans le n° 79 des ELA (juillet-septembre 1990), pp. 9-34.
- (17) Le développement du sigle donne « Didactologie/didactique des langues et des cultures », mais couvert en réalité le triptyque « Didactologie/Didactographie/Didactique » — v. plus loin —
- (18) Parce que la place m'est comptée, les sous-catégories éducatives qui, dans le texte de base, étaient présentées sous les catégories, sont évacuées du tableau. On pourra les retrouver dans le texte en question, p. 13. Seules figurent en notes 20 et 21 quelques sous-catégories de deux unités d'analyse qui font ici leur apparition: l'espace et le temps.
- (19) Et autres acteurs du domaine qui parlent par sa bouche — présence polyphonique — ou agissent à travers lui.
- (20) (*Espace physique*): • Influence: de l'environnement géographique (altitude: mer/montagne, ...); du milieu (urbain/rural,...); de l'orientation, de l'aménagement de la salle de classe, sur l'activité et la réceptivité du sujet, • ...

(*Espace humain*): • Traitement de l'espace social (v. proximité) et scolaire (position normée du sujet par rapport à l'agent, au groupe, ...) • ...

• Dimensions idéologiques, politiques, économiques et déontologiques des problèmes relatifs à l'espace.

- (21) (*Temps chronologique*): • Temps historique: influence de l'histoire sur les pratiques d'enseignement/apprentissage • Temps physique (l'évaluation objective): durée institutionnelle de l'enseignement/durée institutionnelle et personnelle de l'apprentissage • Temps psychologique (évaluation subjective): facteurs de subjectivation (attitude, intérêt/désintérêt, attention/inattention, ...) • Temps biologique (relations entre le corps et l'esprit): chronobiologie et emploi du temps • ...
- (*Temps climatique*): • Influence du temps qu'il fait (pays chauds, froids, tempérés, variations météorologiques, ...), sur l'activité et la réceptivité du sujet • ...
- Dimensions idéologiques, politiques, économiques et déontologiques des problèmes relatifs au temps.
- (22) Larousse, Paris-Montréal, 1988.
- (23) L'introduction de catégories nouvelles et le contenu des sous-catégories sont traités dans le texte de base, à partir de la p. 14.
- (24) Il m'a paru plus équitable de parler de « mode opératoire » (forme particulière sous laquelle s'accomplit une action) que de « niveau », parce que « niveau » suppose une hiérarchie inadmissible des diverses prestations du domaine et de ceux qui les fournissent (v. chapitre 2).
- (25) L'explication du choix des termes techniques est fournie aux pages 33-34 du texte de base.
- (26) Les juristes disent « à l'échelon le plus bas », mais comme « échelon » est aussi connoté que « niveau », je préfère ne pas adopter leur terminologie.
- (27) Les juristes disent « à l'échelon le plus haut », ou à un échelon plus élevé...
- (28) Qui, jusqu'à présent, sont plus des translateurs de concepts et de théories, des intermédiaires entre détenteurs des savoirs savants (extérieurs à la discipline) et acteurs du domaine chargés de les appliquer, que d'authentiques théoriciens.
- (29) Voir les deux catégories d'individus que distingue Antoine de la Garanderie: • les auditifs, plus sensibles aux discours (oraux, bien sûr, mais aussi écrits, dans la mesure où ils se les répètent mentalement); • les visuels, plus sensibles aux images, donc aux schémas.
- (30) FLE: Français langue étrangère.