

Christian PUREN

Cours collaboratif en ligne « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche »

<http://www.christianpuren.com/cours-collaboratif-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/>

DOSSIER N° 4

LA PERSPECTIVE DIDACTIQUE 2/3 : OBJECTIFS ET ENVIRONNEMENTS

CORRIGE DU DOSSIER N° 4

MISE EN LIGNE JANVIER 2011

SOMMAIRE

| | |
|---------------|---|
| Tâche 1 | 1 |
| Tâche 2 | 1 |
| Tâche 3 | 4 |
| Tâche 4 | 5 |
| Tâche 5 | 9 |

Tâche 1

Rappel de la consigne

La tâche consistait en un entraînement à l'utilisation des concepts de *finalité*, *but*, *objectif général* et *objectif spécifique* proposés [dans un document de l'UNESCO](#).

Les exercices sont disponibles avec leurs corrigés aux deux adresses suivantes :

- <http://www.unesco.org/webworld/ramp/html/r8810f/r8810f06.htm>,
- <http://www.unesco.org/webworld/ramp/html/r8810f/r8810f07.htm>.

Tâche 2

Rappel de la consigne

Il s'agissait d'analyser l'*Arrêté du 14 novembre 1985* (Programmes des collèges, France) :

- en fonction des différents objectifs et sous-objectifs de la matrice historique des objectifs (et finalités) scolaires présentée en page 1 de mon article intitulé. « La problématique des 'objectifs' dans l'enseignement-apprentissage scolaire des langues-cultures » ([2004e](#)) ;
- et en fonction de l'évolution des objectifs sociaux de référence présentée dans le tableau de la page 6 du même article.

Dans le corrigé ci-après, « article de référence » désigne cet article 2004e.

| <p>Passage de l'instruction (citation intégrale correspondante)</p> | <p>Objectif(s) (ou combinaison entre objectifs, éventuellement)</p> | <p>Commentaires éventuels</p> |
|---|---|---|
| <p><i>L'enseignement des langues vivantes étrangères a des objectifs linguistiques, culturels, intellectuels.</i></p> | <p>On retrouve énumérés dans cette première phrase les trois « objectifs » fondamentaux tels que l'histoire de la didactique scolaire des langues étrangères en France les dégage, à savoir langagiers (appelés ici « linguistiques »), culturels et intellectuels (« formatifs ») : cf. le modèle présenté dans mon article de référence.</p> | <p>– L'auteur de cette instruction utilise le terme d'« objectif » dans un sens très générique, qui englobe par conséquent, comme dans le modèle de mon article de référence, aussi bien les finalités et les buts que les objectifs généraux et spécifiques. Les trois objectifs ici fixés (« linguistiques, culturels et intellectuels) sont des « finalités » dans la typologie de l'UNESCO.</p> <p>– Les « objectifs intellectuels » correspondent à ce que, dans le schéma de mon article de référence, je considère comme le sous-objectif intellectuel de l'« objectif formatif », lequel objectif formatif intègre deux autres sous-objectifs (éthique et esthétique). Ces sous-objectifs de l'objectif formatif sont aussi des « finalités », selon la typologie de l'UNESCO, parce qu'ils sont directement liées à des valeurs.</p> |
| <p><i>Il [l'enseignement des langues vivantes étrangères] contribue aussi, de manière spécifique, à la formation générale des élèves.</i></p> | <p>« Objectif formatif ».</p> <p>Le découpage opéré par l'auteur de cette instruction n'est pas très rigoureux : il annonce trois objectifs dans la première phrase... et en ajoute aussitôt un quatrième.</p> | <p>On peut s'interroger sur le sens exact de cet objectif de « formation générale » (qui est aussi une « finalité » dans la typologie de l'UNESCO). L'opposition « spécifique/générale » telle qu'elle est utilisée dans cette phrase oriente l'interprétation de cette expression vers les finalités communes aux enseignants de toutes les disciplines, c'est-à-dire ce que j'appelle dans mon schéma l'« objectif formatif » avec ses trois composantes... dont la formation intellectuelle précédemment citée.</p> |
| <p><i>Cet enseignement vise à apprendre aux élèves à communiquer oralement et par écrit en langue étrangère. La compréhension de la langue parlée et écrite doit être privilégiée, sans pour autant négliger l'entraînement à l'expression orale et écrite.</i></p> | <p>Objectif « langue cible ».</p> <p>Pour reprendre la terminologie de l'UNESCO, « apprendre à communiquer » est un but. « Comprendre la langue parlée », « comprendre la langue écrite », « l'expression orale » et « l'expression écrite » sont des objectifs généraux. Ces derniers correspondent à ce que l'on appelle en anglais les quatre <i>skills</i>, qui ont été traduits en français par « habiletés langagières » à l'époque de la méthodologie qui les a imposés comme découpage de l'objet langue (la méthodologie audio-orale américaine des années 1950-1960). Les auteurs du CECRL et les auteurs des instructions françaises actuelles les appellent « activités langagières ».</p> <p>Ces quatre activités langagières correspondent à ce qui est le sous-objectif « langue cible » dans le schéma de mon article de référence.</p> | <p>– L'approche communicative à laquelle se réfèrent implicitement les auteurs de cette instruction de 1985 avait déjà ajouté une autre activité langagière de référence, l'« interaction », qui n'est pas citée ici : indice que l'on privilégie encore le commentaire de textes (on parle sur le document) par rapport aux activités communicatives (on parle avec les autres) en didactique scolaire « officielle ».</p> <p>– L'expression choisie pour articuler compréhension et expression (cf. « sans pour autant négliger ») est très ambiguë, et cette ambiguïté n'est pas levée dans la suite de cette instruction générale (valable pour toutes les langues). On ne dit pas aux enseignants, par exemple, s'ils doivent travailler plus la compréhension que l'expression sur l'ensemble des deux années de collège, ou seulement au début de chaque unité didactique, voire au moment de la première introduction d'une forme nouvelle. On ne dit pas non plus si ce « privilège » donné à la compréhension doit se retrouver dans la pondération des critères d'évaluation des élèves.</p> |

| | | |
|---|--|--|
| <i>La pratique progressivement enrichie de la langue</i> | Objectif « langue cible » en expression. | |
| <i>et la lecture, dès la quatrième, de textes de qualité,</i> | Objectif « langue cible » en compréhension de l'écrit. | L'expression « textes de qualité [...] représentatifs » désigne tout particulièrement – aussi clairement qu'implicitement... – les textes littéraires . |
| <i>initient l'élève aux civilisations des pays dont il étudie la langue et aux aspects les plus représentatifs de leurs cultures.</i> | Objectif « culture cible ». | Il s'agit d'un travail sur la composante métaculturelle de la compétence culturelle (voir à ce sujet ma présentation 2010c , et 2010e) |
| <i>La pratique raisonnée d'une langue étrangère intègre une réflexion grammaticale directement utile à la formation intellectuelle.</i> | La réflexion sur la langue est ici mise au service de l'objectif de formation intellectuelle. | Voir aussi plus bas le commentaire à propos du passage « <i>Amené à prendre une certaine distance vis-à-vis de la langue maternelle</i> » : la réflexion sur la langue est aussi mise au service des objectifs « langue cible » et « langue source ». |
| <i>Elle renforce et explique la compétence en français</i> | Objectif « langue source ». | <i>Idem</i> : on voit bien que cet objectif suppose la comparaison explicite et systématique des deux langues, source et cible. |
| <i>et rend plus aisé et plus efficace l'apprentissage d'autres langues étrangères.</i> [...] | Objectif « langue générale », plus précisément « compétence langagière générale ». | Voir la présentation de ces concepts dans mon article de référence. On voit l'importance énorme accordée à cette « pratique raisonnée de la langue » (i.e. une pratique appuyée sur des activités systématiques de réflexion sur la langue), puisqu'elle est considérée comme un moyen de formation aux trois objectifs langagiers (langues cible, source et « générale ») ainsi qu'à l'un des sous-objectifs formatifs (la formation intellectuelle). |
| <i>Amené à prendre une certaine distance vis-à-vis de la langue maternelle,</i> | « Objectif langagier », sous-objectif « langue source ». | Les deux langues sont mises en relation dans une approche comparatiste, au moment des activités de réflexion (ou « conceptualisation ») grammaticale ou lexicale (on demande alors aux apprenants de comparer le fonctionnement de la langue cible avec celui de la langue source). |
| <i>l'élève développe ses capacités de raisonnement et d'abstraction.</i> | « Objectif formatif », sous objectif « formation intellectuelle ». | Ce sous-objectif justifie les activités de réflexion sur la langue, considérées comme une gymnastique intellectuelle. On peut noter que les langues vivantes recyclent ainsi à leur profit un argument utilisé auparavant pour défendre l'apprentissage du grec ancien et du latin. |
| <i>Il est conduit à faire l'expérience des différences et des similitudes culturelles, économiques, géographiques, sociales,</i> | Sous-objectifs « culture cible » et « culture source ». | Les deux cultures sont mises en relation dans une approche comparatiste qui, comme on le voit dans la suite de la phrase, est considéré comme l'outil privilégié de la formation à la « culture générale ». On notera l'importance de l'approche comparatiste, mise en œuvre aussi bien sur les deux langues que sur les deux cultures (cibles et sources). |
| <i>acquérant ainsi l'ouverture d'esprit qui est une composante essentielle de l'éducation civique.</i> | « L'ouverture d'esprit » correspond à ce que j'appelle dans mon modèle de référence « culture générale ». Cet élément de culture générale est ici fortement relié au sous-objectif « formation éthique » de l'« objectif formatif ». | Cette relation correspond à un des postulats majeurs de l'éducation humaniste occidentale, à savoir que la qualité première d'une culture spécifique est son ouverture aux autres cultures. Ce postulat explique la proximité très forte entre l'objectif de formation générale et le sous-objectif de formation éthique. |

Tâche 3

Rappel de la consigne

En vous basant sur ce modèle, imaginez le cas d'un Directeur d'une École de langues de la ville de New York qui reçoit un coup de téléphone d'un voyageur. Celui-ci lui annonce qu'il organise, à leur demande, un séjour d'un mois en pays basque français pour un groupe de 20 new-yorkais du 3^e âge, et qu'ils se sont déclarés prêts à payer pour avoir auparavant une formation d'une cinquantaine d'heures de cours de basque. Ce voyageur demande à ce Directeur de mettre en place ce cours.

Que doit faire celui-ci, s'il applique en bon professionnel le modèle ci-dessus d'élaboration d'un cours « fonctionnel » ? Quelle démarche va-t-il mettre en œuvre avant de proposer éventuellement ce cours de langue ? Quelles propositions différentes pourra-t-il faire en fonction des précisions qui lui seront données ? (Il faudra imaginer différentes hypothèses *a priori*, qui seraient ensuite à valider ensuite auprès des demandeurs.) Enfin, vous imaginerez ce que ce Directeur pourrait proposer à ce groupe d'apprenants dans le cas où l'option « ouverture d'un cours de basque » serait retenue.

Cette étude de cas m'a été proposée à Bayonne, en pays basque français, à une époque où je donnais des cours de didactique de langue-culture aux futurs enseignants de basque de l'enseignement public français. J'ai développé le corrigé en partie en fonction de leurs idées, et sous leur contrôle en ce qui concerne les miennes.

Première réaction à avoir, de la part de ce Directeur d'École de langues : SE RENSEIGNER, parce que la demande est très surprenante, et son « traitement » pas du tout évident !

Se renseigner...

1) Sur les attentes réelles de ces touristes, au-delà de leur première demande exprimée : veulent-ils vraiment communiquer dans la vie quotidienne avec des basques ? Ou cette demande ne trahit-elle pas en fait une attente d'un séjour autre que de tourisme superficiel : contact avec les natifs dans leur vie quotidienne ? découverte de la culture basque ? De la réponse dépendra la réponse positive ou négative à la demande, et si la réponse est positive, le type de cours proposé.

Si c'est le contact avec des natifs, on leur organisera par exemple des rencontres avec des gens du pays (éventuellement parlant anglais!!...), ou des rencontres avec des artistes et intellectuels basques (*idem*) ; et/ou des cours sur la culture basque (et non de langue basque) à New York... donnés en anglais !

2) Sur le statut du basque en pays basque français

Réponse : Il est surtout parlé dans les zones rurales, et là, prendre contact en basque, de la part d'un étranger, pourra être ressenti comme très curieux et même très suspect, parce que tout le monde parle français ! Donc ce Directeur demandera qui parmi ces touristes parlent le français.

3) Sur la difficulté de la langue basque pour des anglophones : quelle compétence de communication peut-on espérer atteindre en 50 heures de cours ?

Réponse : une compétence vraiment très réduite, en dehors de formules toutes faites en adéquation à quelques situations de communication bien déterminées.

Une fois qu'il se sera renseigné sur ces différents points, ce Directeur demandera un rendez-vous ou enverra un questionnaire à ces touristes, en leur expliquant la situation et en leur demandant de préciser les attentes qu'il y a sous leur demande. Il demandera en particulier, dans son questionnaire, qui est d'origine basque (il y en a beaucoup à New-York : si la demande vient d'une association de Newyorkais d'origine basque, ça change tout...).

Dans un traitement professionnel de cette demande, en résumé :

- il faut faire apparaître les attentes véritables sous les demandes exprimées ;
- il faut faire apparaître les représentations éventuellement erronées sous les attentes ;
- il faut le faire en toute clarté avec les clients potentiels, en leur expliquant le processus. Cela nécessite d'impliquer dans le processus le voyageur, parce que la négociation pourra l'amener à modifier la conception du séjour sur place (c'est le plus probable dans le cas étudié ici).

5) Si ces touristes maintiennent malgré tout leur demande d'apprentissage langagier (les 50 heures, ou moins), on pourra leur proposer par exemple moitié apprentissage de la langue basque-moitié découverte de la culture en anglais, et on leur demandera de choisir en toute connaissance de cause entre une sensibilisation et un apprentissage effectif d'une compétence de communication, cette dernière se limitant forcément à très peu de choses. On se sera renseigné aussi auprès de ces clients potentiels sur qui dispose d'une connexion Internet à domicile, parce que cela peut avoir une importance sur le dispositif d'apprentissage/sensibilisation à la langue-culture qu'on pourra leur proposer.

Et s'il y tiennent vraiment, vraiment, à cet apprentissage d'une compétence minimale de communication orale en langue basque en 50 heures, le professeur de basque désigné aura comme tâche préalable, pour la préparation de son cours en présentiel, de repérer dans quelles situations ces touristes pourront réellement échanger quelques phrases avec des locuteurs basques pour exprimer quelles notions et réaliser quels actes de parole (ex. : saluer en basque le réceptionniste à l'arrivée, remercier en basque le serveur au restaurant de l'hôtel, etc.). Il aura recours forcément à l'approche communicative (qui sera la plus en adéquation avec la demande : dialogues en situation puis simulations). Mais il faudra peut-être demander au voyageur d'avertir les employés de l'hôtel de l'arrivée de touristes nord-américains désireux de communiquer un peu en langue basque, voire de leur organiser des séances *ad hoc* sur place, avec des basques prêts à jouer le jeu... Il est probable en effet que les quelques salutations et phrases en basque prononcées d'entrée de jeu par les touristes américains provoquent moins de l'intérêt que l'incompréhension, voire de la suspicion ou à l'inverse de l'hilarité, chez des basques (parlant le basque, ou pas) rencontrés dans la rue...

Tâche 4.

Rappel de la consigne

Comparez les trois positions différentes prises par ces trois spécialistes de FLE en ce qui concerne la question de la prise en compte de l'environnement en didactique des langues-cultures.

Il s'agissait de citations des auteurs suivants :

- Henri BESSE, *Méthodes et pratiques de manuels de langue*, Paris, Didier-CRÉDIF, 1985, 183 p.
- Philippe GREFFET, Secrétaire général de l'Alliance Française de Paris. *Bonne Route* (P. GILBERT, Ph. GREFFET, Paris, Hachette, 1988), *Livre de l'élève*, Avant-propos, p. 5.
- René RICHTERICH, Nicolas SCHERER, *Communication orale et apprentissage des langues*, Paris, Hachette (coll. « F-Pratique pédagogique »), 1985, 134 p.

a) Quelle position vous paraît le plus adéquate ?

b) En quoi consisterait une « approche complexe » de cette problématique ?

J'ai déjà présenté et analysé ainsi cette citation de Philippe GREFFET 1988 dans mon *Essai sur l'éclectisme* ([1994e](#)), chapitre 2.1.3 (pp. 37-38 de l'édition papier, pp. 119-120 de l'édition pdf sur mon site)¹ :

¹ J'utilisais parfois à l'époque, dans mes articles, « situations » dans le sens où j'utilise actuellement « environnement ». C'était le cas en particulier pour l'élément « situation » du champ (de la perspective) didactique.

[Les lignes de Ph. Greffet] relèvent clairement de la logique gestionnaire (cf. le pôle « situations », avec les références aux conditions de travail, et le pôle « pratiques », avec le recours à l'expérience des enseignants), qui s'oppose à la logique révolutionnaire sur laquelle avait fonctionné la didactique du FLE depuis ses origines, et dans laquelle c'était aux enseignants, et aux situations d'enseignement, de s'adapter aux innovations méthodologiques. Ici, au contraire, l'auteur reproche clairement à la nouvelle approche communicative (cf. « les douceurs de l'implicite, du non-dit et du clin d'œil ») d'être inadaptée aux conditions d'enseignement de beaucoup d'enseignants.

Il est très éclairant de comparer cette citation de Ph. GREFFET avec celle d'H. BESSE, qui n'est antérieure que de trois années puisqu'elle date de 1985. On se rend compte qu'avec celle de Ph. Greffet apparaît en FLE quelque chose de radicalement nouveau depuis l'émergence, avec les cours audiovisuels à la fin des années 50 et au début des années 60, de la didactique du FLE comme didactique spécifique : le rapport entre environnement d'enseignement-apprentissage et méthodologie s'inverse dans le discours didactique :

- alors que pour H. Besse l'environnement d'enseignement-apprentissage doit être conçu et organisé en fonction de la méthodologie ;
- pour Ph. Greffet, c'est au contraire la méthodologie qui doit être conçue et organisée en fonction de l'environnement d'enseignement-apprentissage.

Dans chacune des deux citations apparaît aussi une référence aux pratiques de classe :

- H. Besse avertit que « les pratiques recommandées par les manuels SGAV supposent [...] que l'enseignant ait été formé à ces pratiques » ;
- et Ph. Greffet écrit de son côté que dans *Bonne Route* il s'est agi de « mettre noir sur blanc l'expérience acquise par les praticiens ».

Ce qui apparaît là, c'est une nouvelle inversion des positions, cette fois en ce qui concerne le rapport entre *pratiques* et *méthodologies* :

- pour H. Besse, c'est à la méthodologie de déterminer les pratiques, et lorsqu'apparaît une méthodologie nouvelle les pratiques doivent naturellement changer. C'est même là le rôle fondamental imparti à la formation que de modifier les pratiques, que d'installer de nouvelles compétences pratiques qui suivent le renouvellement de la méthodologie et des outils ;
- pour Ph. Greffet, c'est au contraire l'expérience acquise, ce que l'on peut appeler les « compétences pratiques installées » chez les enseignants, qui servent de point d'appui et de guide à l'élaboration de la méthodologie et des outils.

Ces deux positions concernant le rapport établi entre environnements d'enseignement-apprentissage et méthodologies, celle de H. Besse et celle de Ph. Greffet, sont des positions extrêmes qui paraissent correspondre aux deux polarisations dont l'opposition est constitutive du champ de (la perspective) didactique² :

- la polarisation de type « théories-matériels » :

À partir de nouvelles théories (le béhaviorisme et le distributionnalisme, ou le structuro-globalisme et la linguistique structurale, par exemple), on a élaboré de nouveaux matériels didactiques (en l'occurrence les cours « audio-oraux » des années 50-60 ou les cours « audiovisuels » des années 60-70). Un pôle repoussant l'autre, on a demandé alors aux enseignants de modifier leurs pratiques, et on a simultanément demandé aux institutions d'adapter en conséquence les environnements d'enseignement/-apprentissage (cours intensifs ou semi-intensifs, groupes peu nombreux, etc.).

La formation correspondant à cette polarisation consiste à « recycler » les enseignants dans les nouvelles théories de référence, et à les entraîner à l'utilisation des nouveaux matériels.

- et la polarisation de type « environnements-pratiques » :

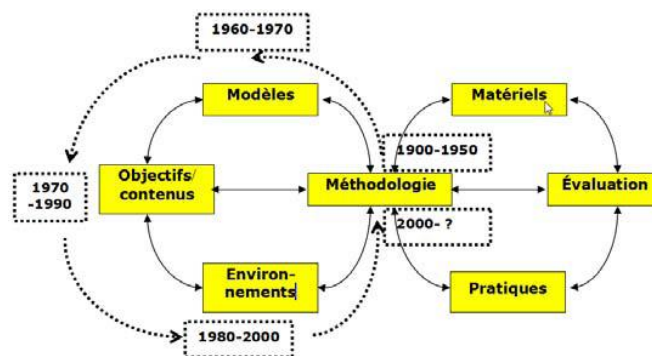
² Je renvoie sur cette question au [Dossier 3](#), chapitre 1.2 (« Perspective didactique et perspective historique »).

Le « bon enseignant », dans cette polarisation, est l'enseignant expérimenté capable de s'adapter à des environnements d'enseignement/apprentissage très différents. Le pôle opposé est repoussé : en se réclamant du réalisme et du pragmatisme, on privilégie la « pratique » au détriment de la « théorie » et on valorise les « praticiens » par rapport aux « théoriciens » ; on considère qu'un bon enseignant est quelqu'un qui n'est « esclave » d'aucun manuel, et qui est capable au contraire de créer en permanence ses propres matériels d'enseignement.

La formation correspondant à cette polarisation consiste à faire observer des professeurs expérimentés dans des environnements d'enseignement les plus diversifiés possible et à faire à imiter leurs pratiques.

Historiquement, la position prise par H. Besse en 1985 est clairement « régressive », puisqu'elle renvoie aux années 1960-1970, à une époque où, comme je l'écris dans ce [Dossier 3](#) (p. 6), « les spécialistes s'appuient sur de nouveaux modèles (en l'occurrence linguistique et cognitif : le structuralisme et le béhaviorisme), et ce sont des modèles extérieurs à la DLC », alors que celle de Ph. Greffet correspond à celle des années 1980-2000, « caractérisées par la montée de l'éclectisme, lequel correspond à la prise en compte prioritaire, dans la réflexion en didactique des langues-cultures, de l'élément *environnements* ».

On retrouve ces deux positionnements dans ce que, dans ce même [Dossier 3](#) (et à la même page 6), je présentais comme la succession des différents éléments pris comme départ de l'élaboration méthodologique au cours du siècle passé :



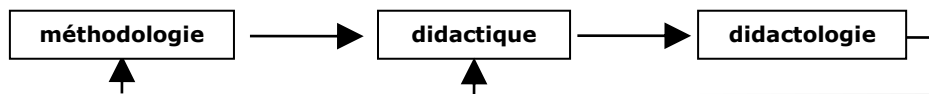
R. RICHTERICH a été l'un des grands spécialistes reconnus de l'analyse des besoins langagiers (et donc de cette stratégie d'entrée par les objectifs et les contenus des années 1970-1990, cf. le schéma ci-dessus), mais par ailleurs, paradoxalement, il annonce un recentrement sur l'entrée méthodologique (qui sera confirmée avec l'actuelle perspective actionnelle, laquelle met en effet en avant un **mode** d'apprentissage, celui de l'action). C'est d'ailleurs une citation de son ouvrage intitulé *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage* (Paris : Hachette (coll. "Recherches/Applications"), 1985, p. 13) que j'ai choisie comme l'un des exergues du [Dossier 2](#) consacré à la perspective méthodologique. On pourra s'y reporter (p. 2), mais pour plus de commodité je la rappelle ci-dessous :

Récemment, l'approche méthodologique qui avait été quelque peu négligée dans les années 70 est revenue en force pour se combiner avec l'approche psychologique. Apprendre à apprendre une langue étrangère, faire découvrir à l'apprenant ses propres stratégies d'apprentissage, le rendre capable de les développer et de les exploiter, lui apprendre à devenir autonome, tels sont quelques-uns des traits marquants de la pédagogie et de la didactique actuelles. Il est intéressant de constater que le poids du méthodologique est double: d'un part il concerne l'enseignant qui doit trouver les moyens pratiques de réaliser les tâches ci-dessus, de l'autre, il intéresse l'apprenant qui doit acquérir une méthode pour apprendre. La méthodologie s'applique par conséquent aussi bien à l'enseignement qu'à l'apprentissage. (p. 13)

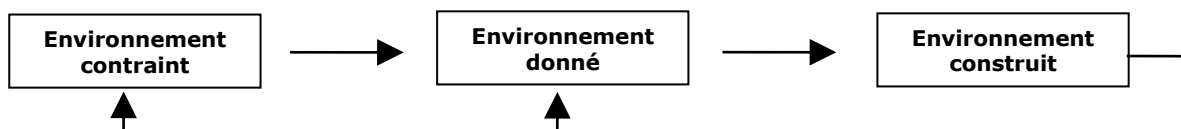
La citation de R. RICHTERICH proposée dans le Dossier 4 pour être comparée à deux autres (celles de H. Besse et de Ph. Greffet) est extraite d'un ouvrage en collaboration publié la même année 1985, et on y retrouve la même importance première accordée à la méthodologie d'enseignement : pour R. Richterich, en effet, les « interventions » de l'enseignant en classe, les « mesures d'organisation » qu'il y prend et les « activités » qu'il y organise sont

susceptibles d'améliorer considérablement l'apprentissage « sans transformer radicalement ou [...] bouleverser quoi que ce soit », en « jou[ant] le jeu du système classe sans le bouleverser ». Il propose par là une sortie méthodologique au dilemme dans lequel H. Besse et Ph. Greffet enfermaient les enseignants : entre l'« environnement-contraint » tel que le conçoit H. Besse (il le considère comme devant être radicalement modifié parce que ne permettant pas la mise en œuvre de l'innovation méthodologique) et à l'« environnement donné » tel que le conçoit Ph. Greffet (il le considère comme devant être forcément pris en compte tel quel), il intercale ce que j'appellerais l'« environnement construit » : la compétence méthodologique de l'enseignant lui permet d'aménager suffisamment l'environnement existant pour innover malgré tout.

Dans le [Dossier 2](#) (p. 2), j'ai proposé d'appliquer la logique complexe aux trois perspectives constitutives de la discipline, qui doivent à mon avis être mises constamment en œuvre de manière réursive (cf.) :



J'appliquerai à la problématique environnementale en DLC la même logique complexe :



C'est assurément un signe de bonne santé professionnelle que de n'être pas satisfait de ses conditions de travail, parce qu'on pense qu'on serait plus efficace dans des conditions plus favorables (conception de l'environnement comme « contraint »), mais en même temps c'est un signe de compétence professionnelle que de prendre ses conditions de travail telles qu'elles sont (conception de l'environnement comme « donné ») en parvenant à y introduire, comme le propose R. Richterich, des « mesures d'organisation » permettant d'introduire des innovations susceptibles d'améliorer significativement l'apprentissage (conception de l'environnement comme « construit »).

À la suite de ma présentation et de mon analyse de la citation de Ph. Greffet, j'écrivais en 1994, dans mon *Essai sur l'éclectisme* (même page que la citation précédente : p. 38 de l'édition papier, 120 de la version pdf sur mon site) :

Le retour actuel à l'éclectisme implique le retour à des problèmes et risques particuliers à ce type de configuration didactique. L'entrée dans une configuration éclectique impose en effet un remaniement fondamental de la réflexion didactique, puisqu'elle oblige à penser dans des termes radicalement différents de ceux de l'ancienne logique révolutionnaire, à la fois l'innovation, la cohérence et leurs rapports réciproques.

[...]

Rien, dans la tradition actuelle du FLE, ne permet de discuter d'un point de vue didactique cette prise de position de Ph. Greffet, en répondant par exemple à la question suivante : est-il possible et souhaitable de fixer un équilibre a priori :

– entre d'une part l'adaptation aux contraintes des situations d'enseignement, qui est certainement légitime, mais risque de conforter tous les conservatismes didactiques, de justifier toutes les régressions méthodologiques et de cautionner toutes les démissions en ce qui concerne la formation des enseignants. (Pourquoi et à quoi les former, s'il suffit de leur fournir un manuel adapté à leur formation et à leur expérience ?) ;

– et d'autre part l'exigence d'une meilleure formation des enseignants et de meilleures conditions de travail, qui est tout aussi légitime – ne serait-ce que pour mettre l'institution devant sa part de responsabilité –, mais qui risque de démotiver les ensei-

gnants et de cautionner toutes les démissions sur le terrain ? (Pourquoi les enseignants chercheraient-ils à faire mieux autrement, s'ils considèrent qu'ils n'ont ni les moyens ni les conditions pour le faire ?)

Plus de 15 ans plus tard, j'espère que la pensée complexe s'est suffisamment imposée en DLC pour que l'on puisse considérer cette question comme résolue, sinon dans la pratique de la formation, du moins dans son principe : la formation des enseignants doit être conçue pour leur permettre « de faire sans s'en satisfaire ».

Tâche 5

Rappel de la consigne

Lisez l'extrait ci-dessous d'un ouvrage d'Herbert Simon. Mettez-le en relation avec la question de l'environnement tel qu'elle a été abordée dans ce Dossier n° 4. En quoi cette citation peut-elle intéresser particulièrement le chercheur en DLC ?

Dans les deux premiers paragraphes de ce passage, la situation des sciences de l'ingénieur dans les universités scientifiques telle que la critique Herbert SIMON présente des similitudes impressionnantes avec celle que vit la didactique des langues-cultures dans beaucoup de pays, en particulier en France. On peut transposer, pour décrire cette dernière situation, des passages entiers de cette citation : « Une large part, sinon la totalité de ce que nous connaissions hier sur la conception des dispositifs didactiques était intellectuellement facile, intuitif, informel, de type recette de cuisine. Qui, dans une université, aurait voulu s'abaisser à enseigner ou apprendre la conception d'un manuel de langue ou la planification d'une stratégie d'enseignement alors qu'il pouvait se passionner pour la linguistique, la psycholinguistique ou la sociolinguistique ? La réponse est trop claire : personne ! [...] L'usage de qualificatifs du type « appliqué », comme « linguistique appliquée », dissimule le fait, mais ne le change pas. [...] Les formations universitaires nouvelle manière ont quasiment abandonné leur responsabilité en matière d'enseignement de véritables spécialités professionnelles. Il nous faut aujourd'hui imaginer des écoles professionnelles qui assurent à la formation professionnelle en didactique des langues-cultures un haut niveau intellectuel, un niveau universitaire. »

C'est le dernier paragraphe (depuis « Le monde artificiel... » jusqu'à « ...le processus de conception. ») qui est le plus directement en rapport avec la partie de ce Dossier 4 consacrée à l'environnement : la didactique des langues est en effet fondamentalement une science de l'artificiel qui « analyse [les] mécanismes par lesquels se réalise cette adaptation des moyens aux environnements » : l'enseignant est à l'image de l'ingénieur qui construit un pont, qui tient certes compte de l'environnement (le donné), mais dont l'art consiste à le prendre en compte pour mieux le dépasser (à ne pas se laisser contraindre par lui) de manière à réaliser un construit original et nouveau, un « ouvrage d'art ».

J'ai retrouvé dans mes articles plusieurs développements sur cette idée de la didactique des langues-cultures comme une « science de l'artificiel » capable de former les enseignants à la conception de dispositifs d'enseignement-apprentissage, et je terminerai le corrigé de cette Tâche 5 par la reproduction des passages correspondants³, l'ensemble me semblant constituer un bon développement de cette idée à propos de trois problématiques très diverses : la traduction, l'explication de textes et la perspective actionnelle.

1. **1995c.** « Pour un nouveau statut de la traduction en didactique des langues »

En guise de non-conclusion: traduction et didactique complexe

Une telle conception de la didactique comme une science de la conception de dispositifs didactiques, donc une "science de l'artificiel"⁴, permet de dépasser définitivement, me semble-t-il, à la fois le modèle traditionnel - à l'évidence trop simplificateur des processus cognitifs mis en jeu dans l'apprentissage d'une langue - et le modèle de la "méthode naturelle" - à l'évidence inadapté

³ Je les reproduis ici avec leurs notes originelles de bas de page.

⁴ Expression que j'emprunte à SIMON H.A. 1974.

à l'enseignement scolaire -, et par là de repenser le statut de la L1 et de la traduction en classe de langue. Cette conception permet en effet de prendre cette classe de langue pour ce qu'elle est véritablement, à savoir un artefact, une situation d'enseignement/apprentissage artificielle qui, précisément parce qu'elle est artificielle, permet d'inventer et de mettre en œuvre de multiples dispositifs facilitateurs.

Dans la perspective d'une didactique complexe reconstruite sur un paradigme constructiviste, on peut donc affirmer que désormais, **du point de vue méthodologique⁵, tout est permis**. Ce qui ne signifie absolument pas que n'importe qui puisse s'autoriser soi-même à faire n'importe quoi n'importe comment n'importe quand avec n'importe qui, mais au contraire que **tout doit être construit, donc conçu, expliqué, justifié, négocié et contrôlé** comme le fait un ingénieur pour ses projets⁶. Situation en définitive bien moins confortable, et plus exigeante au niveau de la formation, que celle où le respect d'un dispositif didactique unique et imposé de l'extérieur - comme par exemple un schéma de classe officiel qui fixerait pour tous et une fois pour toutes une place et une fonction à la traduction - déchargerait l'enseignant et les élèves d'une part décisive de leur propre responsabilité.

2. **2006e.** « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social »

Étant donné la nécessité, pour beaucoup des élèves actuels, que leur soit proposé un sens à leur apprentissage en dehors des seuls enjeux scolaires, mais à l'inverse, et tout autant, que les activités purement scolaires aient pour eux un sens en termes d'apprentissage, il est indispensable de revenir à une distinction et à une articulation pour eux compréhensibles et acceptables entre activité d'usage (ou sociale) et activité d'apprentissage (ou scolaire). Cela suppose d'abord que les enseignants se réapproprient eux-mêmes cette distinction et revendiquent la légitimité et l'intérêt des activités « scolaires » en tant que telles. Il est quand même paradoxal, quand on y pense, que le qualificatif de « scolaire » appliqué à un élève ait fini par prendre une connotation négative dans la bouche des enseignants eux-mêmes ; tout comme « artificiel » appliqué à un exercice, alors que le seul avantage spécifique de l'enseignement scolaire est précisément que le processus d'apprentissage peut y être dosé, guidé et aidé par des dispositifs construits à cet effet. L'enseignant est un concepteur de dispositifs d'enseignement-apprentissage, c'est-à-dire que sa pratique consiste en partie en de l'ingénierie, activité professionnelle qu'Herbert A. Simon considère comme relevant des « sciences de l'artificiel » (*Sciences des systèmes, sciences de l'artificiel*, trad. Paris : Dunod, coll. « afcet Système », 1991).

3. **2009b.** « Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères »

5. *L'agir d'apprentissage et l'agir d'enseignement, des agir fonctionnellement artificiels*

Dans la perspective de l'agir social, les apprenants agissent réellement avec les autres apprenants – lors de projets menés en classe, bien entendu, mais tout autant lors des exercices collectifs centrés sur l'apprentissage de la langue. Ces tâches d'apprentissage sont en même temps artificielles ; mais que l'on connote négativement cette artificialité est une autre affaire, et qui prête assurément à discussion : une paire de lunettes, une paire de béquilles, un pont routier ou un pontage cardiaque sont assurément des artefacts, mais ils aident à lire, à marcher, à circuler et même à vivre ceux qui ne pourraient le faire sans cela : il apparaîtrait tout-à-fait saugrenu de critiquer ces artefacts parce que non « naturels ». Il devrait en être de même en DLC, parce que l'artificialité y correspond très précisément à l'aide spécifique que peut apporter un dispositif d'enseignement-apprentissage d'une langue par rapport à une situation d'acquisition naturelle. On parle parfois d'« ingénierie didactique », parce que l'on considère que l'enseignant, en tant que concepteur de dispositifs d'apprentissage, est d'abord un ingénieur, c'est-à-dire un inventeur d'artefacts ; un « professionnel de l'artificiel fonctionnel », pour reprendre sinon une expression, du moins une idée d'Herbert A. SIMON, qu'il a longuement développée dans son ouvrage le plus connu, *Sciences des systèmes, sciences de l'artificiel* (1969).

Je considère cet auteur comme l'une des grandes références épistémologiques souhaitables de la DLC. Qu'on en juge par le passage suivant de cet ouvrage de 1969 :

Le monde artificiel se définit précisément à cette interface entre les environnements internes et externes; il nous révèle comment atteindre des buts en adaptant les premiers aux seconds. Le

⁵. L'institution scolaire, qui emploie les enseignants, a bien entendu toute légitimité à leur imposer les objectifs et contenus officiels.

⁶. D'où l'importance essentielle, en observation formative ou évaluative en classe de langue, de la prise en compte de l'intentionnalité de l'enseignant (cf. sur ce sujet PUREN C. 1994b, en part. pp. 16 *sqq.*)

domaine d'étude de ceux qui œuvrent dans l'artificiel est l'analyse des mécanismes par lesquels se réalise cette adaptation des moyens aux environnements. Au centre de cette analyse, nous trouvons justement le processus de la conception. [...] Les sciences naturelles s'intéressent au comment des phénomènes tels qu'ils sont. [...] La conception, en revanche, s'intéresse au comment des phénomènes tels qu'ils pourraient être, à l'invention d'artefacts permettant d'atteindre des buts. (1969, pp. 115-116)

Le champ didactique, c'est en effet très précisément un « monde artificiel » de ce type, conçu de manière à fonctionner comme l'interface la plus efficace possible entre l'agir d'apprentissage et l'agir d'enseignement, d'une part, et d'autre part entre ces agir d'enseignement-apprentissage et l'agir d'usage. (p. 9)

----- **Fin du corrigé du Dossier n° 4** -----