

Christian Puren

Professeur émérite de l'Université de Saint-Étienne (France)

<http://www.christianpuren.com/>

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

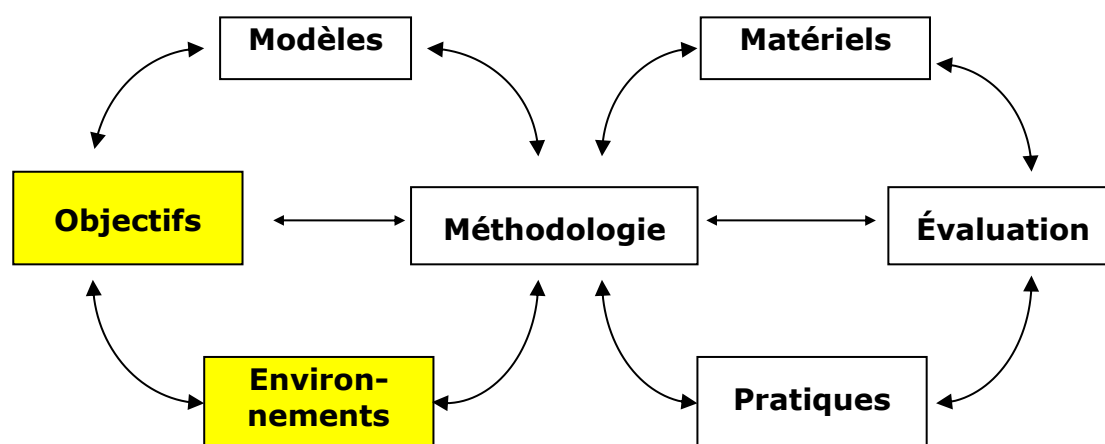
LA PERSPECTIVE DIDACTIQUE 2/3 :

OBJECTIFS ET ENVIRONNEMENTS

SOMMAIRE

1. Les objectifs.....	2
1.1 Les « visées » en pédagogie : finalités, buts, objectifs généraux, objectifs spécifiques, intentions.....	2
Tâche 1	3
1.2 Objectifs terminaux et objectifs intermédiaires	4
1.3 La « pédagogie par objectifs ».....	4
1.4 Le « Français sur Objectifs Spécifiques »	5
1.5 Les objectifs dans le champ (de la perspective) didactique.....	5
1.5.1 Objectifs ↔ méthodologie ↔ évaluation.....	5
1.5.2 Objectifs-produits et objectifs-processus	6
Tâche 2.....	6
Tâche 3.....	6
1.5.3 Objectifs et environnement	7
2. L'environnement.....	9
2.1 L'émergence historique de l'idée d' « environnement » en DLC.....	9
2.2 Didactique des langues-cultures et logique environnementaliste	11
2.3 Construction méthodologique et environnement	12
Tâche 4.....	12
2.4 Environnement et ingénierie	13
Tâche 5.....	13
2.5 Environnement d'enseignement-apprentissage et environnement social	13

À la suite du Dossier n° 3, qui portait sur les « modèles », nous continuons dans ce Dossier n° 4 l'exploration de la partie gauche (logique d'élaboration méthodologique) du champ (de la perspective) didactique, avec les deux éléments restants, « objectifs » et « environnements ».



1. LES OBJECTIFS

Comme pour l'élément « modèles », je n'aborderai ici la (vaste) question des objectifs en DLC que dans ses relations avec les autres éléments du champ (de la perspective) didactique et avec les trois perspectives constitutives de la discipline : méthodologique, didactique et didactologique. Il m'a semblé néanmoins nécessaire de commencer par faire appel à la définition des différentes « visées » chez les pédagogues, parce qu'ils proposent des distinctions utiles en DLC.

1.1 Les « visées » en pédagogie : finalités, buts, objectifs généraux, objectifs spécifiques, intentions

Les différents éléments qui relèvent tous d'une « visée »¹ – et que l'on appelle en langage courant des « objectifs » – se situent en réalité à des niveaux très différents les uns des autres : on peut se proposer de former les élèves au respect des autres cultures, ou au respect de la règle de l'accord du participe passé en français... Entre les visées les plus générales qui correspondent à des valeurs, et les visées les plus spécifiques qui correspondent à des compétences ou connaissances concrètes et ponctuelles, il y a un continuum que les pédagogues ont découpé, d'une époque à l'autre et d'un pays à l'autre, de différentes manières à l'aide de concepts différents.

On retrouve la typologie la plus largement acceptée en pédagogie générale dans un document rédigé pour l'UNESCO par FONTAINE France et BERNHARD Paulette dans un document de juillet 1988 [consultable sur Internet](#) : *Principes directeurs pour la rédaction d'objectifs d'apprentissage en bibliothéconomie, en sciences de l'information et en archivistique*.

Les découpages repris par ces auteurs dans le continuum des visées sont les suivants :

Finalité : *Énoncé qui reflète une philosophie, des principes, une conception de l'existence ou un système de valeurs et qui indique, d'une manière très générale, les lignes directrices d'un système éducatif ou d'un établissement d'enseignement.*

¹ Je propose donc d'utiliser ce terme dans le sens générique de « ce vers quoi on tend ou que l'on cherche à atteindre ») pour regrouper les différents concepts présentés dans ce chapitre.

But : Énoncé qui définit l'orientation à long terme d'un programme d'enseignement déterminé.

Objectif général : Énoncé, en termes plus ou moins précis, de ce vers quoi tend l'apprentissage. Cet énoncé, qui définit les résultats de l'apprentissage, représente un point particulier dans l'orientation générale d'un programme. (L'objectif général constitue un premier degré de précision du but dont il découle.)

Objectif spécifique : Énoncé qui décrit ce vers quoi tend l'apprentissage. Il est formulé en termes de comportement observable. (C'est une interprétation de l'objectif général dont il découle.)

Tâche 1

Les auteurs de ce document ont eu la bonne idée de proposer des exercices auto-corrigés d'entraînement à ces différents concepts. Voir les pages <http://www.unesco.org/webworld/ramp/html/r8810f/r8810f06.htm> et <http://www.unesco.org/webworld/ramp/html/r8810f/r8810f07.htm>.

Faites cet entraînement proposé afin de vous familiariser avec les concepts de finalités, buts et objectifs (généraux et spécifiques). Le dispositif d'autocorrection est assuré par les auteurs eux-mêmes : merci à eux !...

Dans d'autres typologies, on ne parle que d'« objectifs », le concept d'« objectif spécifique » étant remplacé par celui d'« intention », comme dans le tableau suivant, que j'ai modifié à plusieurs reprises ces dernières années² pour l'adapter à la didactique des langues-cultures :

	DOMAINES	ACTEURS	OPÉRATIONS	PRODUITS
FINALITÉS	le projet éducatif	la société	définition des valeurs communes, des principes éducatifs et des priorités stratégiques du système scolaire	philosophie et politique éducatives
	les différentes langues-cultures	les responsables politiques et éducatifs	sélection des langues et définition de leurs cursus respectifs	politique linguistique
élèves et familles		projet et parcours linguistiques individuels		
OBJECTIFS	les BUTS de l'enseignement des langues-cultures	le Conseil national des programmes	sélection et gradation des savoir-faire langagiers-culturels (« compétences ») à acquérir par l'élève	capacités d'usage social des langues-cultures
	les CONTENUS de l'enseignement des langues-cultures		sélection et gradation des contenus langagiers et culturels de l'enseignement	programmes
INTENTIONS	le processus d'enseignement/-apprentissage des langues-cultures	les enseignants	organisation de l'apprentissage (matériels, supports, méthodes, gestion du temps et de l'espace ; tâches ; effet, résultat ou production visés,...)	dispositifs et tâches d'apprentissage
		les élèves		

Dans mon schéma du champ (de la perspective) didactique, rappelé encore au tout début de ce dossier, je me limite pour des raisons de commodité au terme d'« objectifs », mais il faut prendre ce concept dans un sens générique assez fréquent il me semble chez les didacticiens

² À partir d'un original dont j'ai malheureusement fini par perdre la trace...

de langue-culture, qui regroupe tous les concepts présentés dans le tableau ci-dessus, c'est-à-dire à la fois les finalités, les objectifs (buts et contenus) et les intentions.

Les auteurs du CECRL n'utilisent pas ces différents concepts de manière rigoureuse, comme on peut le voir dans les deux passages ci-dessous :

En ce qui concerne les tâches ou activités en tant que moyens pour planifier et mener à bien l'enseignement et l'apprentissage, on peut donner s'il y a lieu l'information concernant [...]

- les finalités, par exemple, les objectifs d'apprentissage du groupe en relation aux objectifs différents et moins prévisibles des différents membres du groupe »

(p. 47, je souligne).

Il y a ici confusion, en effet, entre finalités et objectifs (et il semble bien s'agir ici, en outre, des intentions des apprenants, ou d'objectifs spécifiques).

Toute construction de curriculum dans le cas de l'apprentissage des langues (plus encore sans doute que pour d'autres disciplines et d'autres types d'apprentissage) suppose des choix entre des types et des niveaux d'objectifs. (p. 105)

Le premier niveau visé dans un curriculum est en effet celui des finalités, et non des objectifs.

1.2 Objectifs terminaux et objectifs intermédiaires

On sait qu'il n'y a d'objectifs (dans le sens le plus limité du terme, celui d'« objectifs spécifiques » qu'évaluables. Comme beaucoup d'opérations didactiques, l'action d'évaluer peut être réalisée avec une orientation produit, ou processus. L'« évaluation-produit » correspond à ce que l'on appelle la « certification », qui est une évaluation de type sommatif qui ne prend en compte que les compétences langagières « terminales » effectivement attestées au moment de l'évaluation. L'« évaluation-processus » est de type formatif, en ce sens qu'elle vise à évaluer des « objectifs intermédiaires » tels que ceux que l'expérience didactique les a définis pour la progression grammaticale : cf. les différentes phases présentées dans le document « Procédure standard de l'enseignement scolaire de la grammaire » ([document 009](#) en Bibliothèque de travail). Ces phases correspondent assez bien aux différents niveaux d'activités intellectuelles telles que les a modélisées Benjamin Bloom en 1956 (voir par ex. la présentation de sa taxonomie [sur le site de l'Université Paris 5](#)), et plus encore tels que les didacticiens de langues-cultures Gilbert DALGALIAN, Simone LIEUTAUD et François WEISS les ont repris en 1981 de Louis d'HAINAUT : on trouvera cette typologie reproduite en Bibliothèque de travail, [document 027](#).

1.3 La « pédagogie par objectifs »

L'idée de la pédagogie par objectifs est précisément d'utiliser un découpage fin des contenus d'enseignement-apprentissage en objectifs généraux et objectifs spécifiques (ces derniers dits « opérationnels ») pour piloter d'une manière qui se veut rationaliste – mais du coup extrêmement directive et parcellarisée – le processus d'enseignement-apprentissage. On trouvera une bonne synthèse sur ce type de pédagogie [sur le site du CUEEP de l'Université de Lille 1](#), avec ses avantages mais aussi ses graves inconvénients (historiquement avérés), qui ont fait généralement l'abandonner.

Le CECRL a pu donner à certains didacticiens l'idée d'utiliser les échelles de compétence du CECRL et leurs descripteurs pour proposer une « approche par les compétences » proche de cette pédagogie, et à l'extrême opposé de la pédagogie du projet. Or c'est cette dernière qui m'apparaît de toute évidence comme la plus adaptée à la nouvelle finalité de formation d'un « acteur social » assignée par les auteurs du CECRL à l'enseignement des langues-cultures. On pourra lire ou relire à ce propos la mise en garde que je fais contre cette tentation pédagogiquement régressive et dangereuse – repérable dans certaines instructions officielles de l'Éducation nationale française – dans ma conférence intitulée « Quelques questions impertinentes à propos d'un Cadre Européen Commun de Référence », [document 2007b](#) dans « Mes travaux : liste et liens », diapositives 20 à 22.

1.4 Le « Français sur Objectifs Spécifiques »

Héritier du « français instrumental » et du « français fonctionnel » des années 70, le « Français sur Objectifs Spécifiques » (FOS) – comme les variantes telles l'« enseignement d'une langue de spécialité » et autres « Français Langue Professionnelle », repose sur l'idée fondamentale – dont on trouve la forme extrême dans la pédagogie par objectifs – que les objectifs constituent l'entrée privilégiée de la réflexion et construction didactiques.

Je renvoie, [dans le dossier précédent n° 3](#) (« La perspective didactique 1/3. Modèles, théories et paradigmes ») au chapitre 1.2 (« Perspective didactique et perspective historique »), où je signale l'évolution historique de ces différentes entrées : par la méthodologie des années 1900 aux années 1950, par les modèles dans les années 1960-1970, et par les objectifs dans les années 1970-1990 :

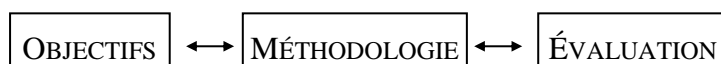
Dans les années 1970-1990, les spécialistes s'appuient sur de nouveaux objectifs : c'est la grande époque de « l'analyse des besoins langagiers », sur lesquels se basent les Niveaux Seuils), le « français instrumental », le « français fonctionnel » et le FOS (Français sur Objectifs Spécifiques).

Pour aller plus loin dans la réflexion sur cette problématique, on pourra consulter, sur le site <http://francparler.org>, le [dossier d'avril 2005](#) concernant le Français sur objectifs spécifiques, et le [dossier de mars 2008](#) consacré au Français langue professionnelle.

1.5 Les objectifs dans le champ (de la perspective) didactique

1.5.1 Objectifs ↔ méthodologie ↔ évaluation

Comme je l'ai rappelé plus haut, il n'y a d'objectifs qu'évaluables. À la ligne horizontale du champ (de la perspective) didactique (cf. le rappel de ce modèle en tout début de ce dossier) :...



... correspondent les trois questions de la problématique centrale de la DLC : *comment* définir les objectifs ? *comment* les faire atteindre ? *comment* savoir s'ils ont été atteints ?, les autres éléments du champ (de la perspective) didactique n'étant que des moyens au service de la gestion la plus efficace possible de cette problématique centrale.

On remarquera le statut tout-à-fait particulier du méthodologique, des « manières de faire », dès que l'on adopte une orientation interventionniste en DLC : les trois questions ci-dessus portent en effet sur les *modes opératoires*. C'est ce qui justifie à mes yeux la place centrale que je propose pour l'élément « méthodologie » dans le champ (de la perspective) didactique.

On retrouve très logiquement cette forte liaison objectif ↔ méthodologie ↔ évaluation au cœur de la conception du *CECRL* :

*L'une des fonctions principales du Cadre de référence est d'encourager tous les différents partenaires de l'enseignement et de l'apprentissage des langues et de leur donner les moyens d'**informer** les autres de manière aussi transparente que possible, **non seulement de leurs buts et de leurs objectifs mais aussi des méthodes qu'ils utilisent et des résultats réellement obtenus.** (CECRL, pp. 20-21, je souligne)*

1.5.2 Objectifs-produits et objectifs-processus

Il existe deux grandes manières d'aborder les objectifs : en tant que produits (les objectifs sont donnés, les concepteurs de manuels et les enseignants se doivent de les poursuivre) ou en tant que processus (les objectifs sont à élaborer par eux). Ce sont ces deux types de problématique que nous aborderons successivement dans les deux tâches ci-dessous.

Tâche 2

Travail préparatoire : lisez attentivement l'article [2004e](#). « La problématique des 'objectifs' dans l'enseignement/apprentissage scolaire des langues-cultures ».

Ci-dessous, une instruction, commune à l'enseignement de toutes les langues, qui est restée très longtemps en vigueur en France, et dont les orientations sont toujours d'actualité. La tâche consiste à analyser cette instruction :

- en fonction des différents objectifs et sous-objectifs de la matrice historique des objectifs (et finalités) scolaires présentée en page 1 de l'article [2004e](#) cité ci-dessus ;
- et en fonction de l'évolution des objectifs sociaux de référence présentée dans le tableau p. 6 du même article.

L'enseignement des langues vivantes étrangères a des objectifs linguistiques, culturels, intellectuels. Il contribue aussi, de manière spécifique, à la formation générale des élèves.

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.

La pratique progressivement enrichie de la langue et la lecture, dès la quatrième, de textes de qualité, initient l'élève aux civilisations des pays dont il étudie la langue et aux aspects les plus représentatifs de leurs cultures.

La pratique raisonnée d'une langue étrangère intègre une réflexion grammaticale directement utile à la formation intellectuelle. Elle renforce et explicite la compétence en français et rend plus aisé et plus efficace l'apprentissage d'autres langues étrangères. (...)

Amené à prendre une certaine distance vis-à-vis de la langue maternelle, l'élève développe ses capacités de raisonnement et d'abstraction. Il est conduit à faire l'expérience des différences et des similitudes culturelles, économiques, géographiques, sociales, acquérant ainsi l'ouverture d'esprit qui est une composante essentielle de l'éducation civique.

Arrêté du 14 novembre 1985 (Programmes des collèges, France)

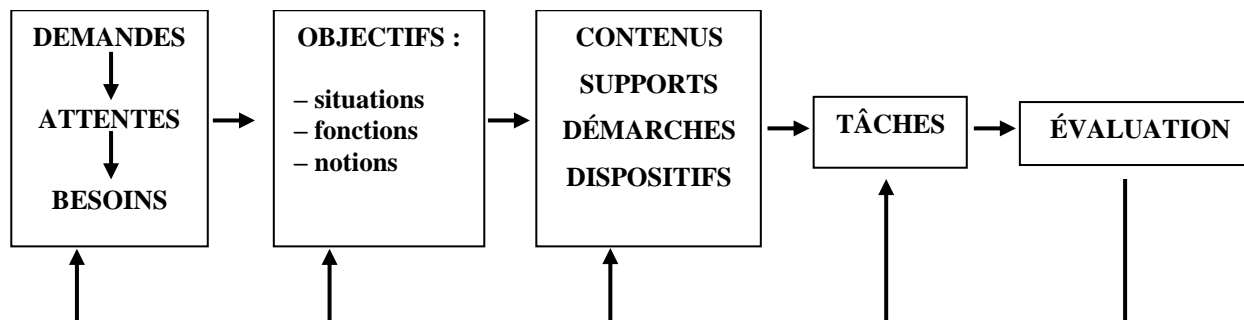
Le « corrigé » de cette tâche sera présenté de la manière suivante, dont vous pourrez vous inspirer pour effectuer vous-même la tâche :

Passage de l'instruction (citation intégrale correspondante)	Objectif(s) (ou combinaison entre objectifs, éventuellement)	Commentaires éventuels
...

N.B. Il sera intéressant d'analyser comparativement les « visées » (finalités, buts et objectifs) énoncés dans les instructions scolaires en vigueur dans votre pays.

Tâche 3

Dans l'article [2004e](#). « La problématique des 'objectifs' dans l'enseignement/apprentissage scolaire des langues-cultures » je présente (p. 9) le modèle dynamique suivant d'élaboration de cours « fonctionnels » (dans le sens de cours spécialement élaborés par les concepteurs de manuels ou les enseignants selon les besoins langagiers spécifiques des apprenants).



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 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.

1.5.3 Objectifs et environnement

Les éléments « objectifs » et « environnements » du champ (de la perspective) didactique se retrouvent dans ce même Dossier n° 4 pour une simple raison de répartition des contenus de ce cours en différents « Dossiers ».

Cela dit, « le hasard fait bien les choses », comme on dit, parce que objectifs et environnement ont fortement partie liée (cf. la double flèche entre ces deux éléments). Depuis que les objectifs sont définis en termes de compétence, celle-ci intègre forcément l'élément « environnement ». En effet, on n'est jamais capable de faire une chose dans l'absolu, mais seulement dans certaines conditions. Je remplace régulièrement des tuiles sur le toit de ma maison individuelle, mais je ne pourrais certainement pas le faire sur le toit d'un immeuble de 10 étages, parce que j'aurais alors le vertige. Mes élèves demi-pensionnaires d'espagnol langue étrangère, dans le lycée de Mont-de-Marsan où j'ai enseigné quelques années, pouvaient se concentrer sur une conceptualisation grammaticale du lundi au jeudi, mais pas le vendredi après-midi en dernière heure, alors qu'ils étaient venus en classe avec leur sac tout prêt pour aller passer le week-end chez leurs parents, et qu'ils entendaient dans la cour tourner le moteur des cars qui attendaient pour les ramener chez eux... Chacun trouvera aisément de multiples autres exemples personnels, un milieu scolaire ou ailleurs, de cette liaison évidente entre objectif (ir)réalisable et environnement (dé)favorable.

On remarque cette forte liaison entre objectifs de compétence et environnement dans de nombreuses problématiques didactiques :

1) Dans l'« analyse des besoins langagiers » des *Niveaux Seuil*s et de l'approche communicative, puisqu'il s'agit d'y définir dans quelles situations de communication les apprenants ont à réaliser langagièrement quels actes de parole et à mobiliser quelles notions (voir ci-dessus à ce propos le document-support de la [Tâche 3](#)).

2) Dans le Français Langue Seconde (FLS), dont la spécificité tient tout autant aux objectifs (par ex. la maîtrise du français comme langue de scolarisation) qu'à des paramètres tels que le statut du français dans le pays, l'organisation administrative de l'enseignement, les situations d'enseignement-apprentissage ou encore le contexte social. Pour aller plus loin sur cette question, on pourra consulter le site www.francparler.org, qui propose un utile annuaire de liens sur le [Français langue seconde](#) ainsi que sur le [Français pour les élèves nouvellement arrivés en France](#) (ENAF).

3) Dans les évaluations-certifications spécialisées telles que le [Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur](#) (CLES, validant un niveau de compétence d'utilisation d'une langue étrangère pour les études universitaires) et le [Diplôme de Compétence en Langues](#) (DCL, validant un niveau de compétence d'utilisation d'une langue étrangère en entreprise).

4) Enfin, dans plusieurs concepts-clés de la didactique des langues-cultures :

a) les concepts étroitement liés de « situation » et de « dispositif »

J'ai proposé de différencier les deux concepts en réservant celui de « situation » à l'ensemble des paramètres « donnés », c'est-à-dire ceux sur lesquels l'enseignant ne peut généralement pas agir (le nombre d'apprenants dans son cours ou leur âge, par exemple), et celui de « dispositif » à l'ensemble des paramètres « construits », c'est-à-dire ceux sur lesquels l'enseignant peut généralement agir (le type de supports et d'activités, les aides et guidages, les durées, les formes de travail, etc.).³ On pourra retrouver cette opposition dans mes articles suivants :

- [2000a](#). « Méthodes et constructions méthodologiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues »
- [2006e](#). « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social »
- [2009e](#). « Nouvelle perspective actionnelle et (nouvelles) technologies éducatives : quelles convergences... et quelles divergences? »

b) le concept de « problématique globale de référence »

J'ai proposé pour la première fois ce concept dans l'article suivant : [1998c](#). « Didactique scolaire des langues vivantes étrangères en France et didactique française du français langue étrangère ». J'y définis la « problématique globale de référence » (PGR) comme « l'ensemble des paramètres de ses trois éléments constitutifs, à savoir les *apprenants*, *l'enseignant* et *l'environnement/situation d'enseignement-apprentissage*, ensemble que les spécialistes prennent systématiquement en compte – consciemment ou inconsciemment, explicitement ou implicitement – dans l'élaboration, le développement et la diffusion d'une méthodologie constituée », et j'y montre son importance première dans l'évolution historique de la didactique des langues-cultures. On pourra retrouver la définition et le tableau correspondant des différents paramètres caractéristiques des PGR du FLE et des LVE en France en Bibliothèque de travail, [Document 028](#). Je réutilise plus ou moins ponctuellement ce concept dans mes articles suivants :

- [1999e](#). « La tradition didactique en espagnol face aux évolutions actuelles de la didactique des langues »
- [2001b](#). « La problématique de la formation dans le contexte actuel de l'éclectisme méthodologique »
- [2002a](#). « De la méthodologie audiovisuelle première génération à la didactique complexe des langues-cultures »

³ Les didacticiens utilisent souvent aussi « milieu » et « contexte », les adjectifs qui correspondent à ce dernier terme étant les seuls disponibles pour qualifier des exercices, la grammaire ou le lexique (que l'on dira « contextualisés » ou « décontextualisés ») : cf. le [Document 030](#), cité plus avant au début du chapitre 2.

Dans mon article [1998b](#). « Éclectisme et complexité en didactique scolaire des langues étrangères », j'ai montré en particulier comment le resserrement de toute méthodologie en voie de constitution sur sa problématique initiale de référence, puis son élargissement, y provoquait deux phases successives de « systématisation/simplification » et de « désystématisation/complexification » :

En français langue étrangère (FLE), où ont dominé depuis son élaboration à la fin des années 1950 deux grandes cohérences méthodologiques à prétention globale et universaliste (la méthodologie audiovisuelle et l'approche communicative), on constate que c'est à l'intérieur de chacune d'elles que se sont succédé ces deux stratégies [« révolutionnaire » et « réformiste »⁴], et que ces dernières délimitent clairement deux phases historiques :

a) une phase que l'on pourrait appeler de « systématisation » ou de « simplification », dont la logique dominante est de type « révolutionnaire » : on cherche alors à construire une théorie didactique de la manière la plus cohérente possible à partir de quelques principes de base, et on s'efforce d'élaborer les matériels et de concevoir les pratiques d'enseignement dans la perspective d'une mise en œuvre la plus rigoureuse et exclusive possible de cette théorie didactique ; on tend, pour ce faire, à limiter au maximum les composantes de la problématique de référence (un seul type de théorie linguistique, un seul type d'objectif, un seul type de public cible, un seul type de situation d'enseignement/-apprentissage) ;

b) et une phase de « désystématisation » (et de « complexification » plus ou moins consciente et volontaire), dont la logique dominante est de type « gestionnaire », « réformiste » ou « éclectique » : on cherche alors au contraire, en bonne stratégie expansionniste, à diversifier matériels et pratiques d'enseignement pour les adapter à la diversité réelle des théories existantes, des objectifs, des publics et des situations d'enseignement/apprentissage.

c) *les concepts de « situation sociale de référence » et d' « objectif social de référence »*

Ces deux concepts sont eux aussi étroitement liés, en l'occurrence dans la constitution de ce que j'appelle les « configurations didactiques ». La « situation sociale de référence » est la situation d'usage de la langue-culture étrangère à laquelle on se propose de former les apprenants, et à l' « objectif social de référence » correspond l'agir social auquel on veut former les élèves dans cette situation. On trouvera ces concepts définis, et l'évolution des situations sociales de référence – qui est le facteur premier déclenchant toute évolution didactique significative – dans le document intitulé « Évolution historique des configurations didactiques », Bibliothèque de travail, [Document 029](#). Plusieurs versions en ont été publiées, dont l'une des premières dans l'article 2004e cité ci-dessous en tâche 2. La version utilisée pour ce Document 029 est tirée de l'article [2008e](#). « De l'Approche communicative à la Perspective actionnelle ».

2. L'ENVIRONNEMENT

N.B. : Un glossaire intitulé « Le champ sémantique de l'"environnement" en didactique des langues-cultures » spécialement rédigé pour cette partie du Dossier n° 4 est disponible en Bibliothèque de travail, [Document 030](#).

2.1 L'émergence historique de l'idée d' « environnement » en DLC

L'idée d' « environnement » a émergé en France dès la seconde moitié du XIX^e siècle à travers le concept de « situation » (d'enseignement-apprentissage), en particulier dans le cadre des réactions des enseignants à l'instruction officielle suivante de 1863 (elle faisait suite à celle de 1840, citée pour illustrer le noyau dur de la méthodologie traditionnelle dans le [Dossier n° 2](#), chap. 2.1 « Le noyau dur de la méthodologie traditionnelle (XIX^e siècle) ») :

⁴ Ces deux stratégies consistent à adopter l'une des deux « polarisations » possibles du champ (de la perspective) didactique, « révolutionnaire » et « réformiste » (ou « gestionnaire ») : cf. [Dossier 3](#), chap. 1.2 « Perspective didactique et perspective historique », pp. 5-6.

La méthode à suivre est ce que j'appellerai la méthode naturelle, celle qu'on emploie pour l'enfant dans la famille, celle dont chacun use en pays étranger: peu de grammaire, l'anglais même n'en a pour ainsi dire pas, mais beaucoup d'exercices parlés, parce que la prononciation est la plus grande difficulté des langues vivantes; beaucoup aussi d'exercices écrits sur le tableau noir; des textes préparés avec soin, bien expliqués, et qui, appris ensuite par les élèves, leur fourniront les mots nécessaires pour qu'ils puissent composer eux-mêmes d'autres phrases à la leçon suivante.

Instruction relative à l'enseignement des langues vivantes et aux conférences dans les lycées impériaux,
29 septembre 1863

Il s'agit d'une rupture radicale par rapport à l'instruction précédente de 1840, rupture qui intervient à la veille de la rentrée scolaire (qui avait lieu à l'époque tout début octobre). Cette instruction va provoquer pendant trois décennies des réactions généralement négatives des enseignants. En voici trois exemples représentatifs :

1.

Nous ne voulons pas faire de la théorie pure. Pour nous, le problème est celui-ci: comment dans le temps et avec les moyens dont nous disposons, arriverons-nous à apprendre aux élèves le plus d'allemand possible? (p. 80). [...]

Nous ne croyons pas à l'efficacité d'une méthode qui appliquerait à la première étude d'une langue étrangère, exactement, mais exclusivement les procédés de l'enseignement maternel.

Il y a effet, entre la situation de la mère et du professeur à l'égard de l'enfant, entre l'enfant lui-même où sa mère l'initie aux premiers éléments de sa première langue et l'enfant au moment où nous essayons de lui faire placer, à côté de ces éléments, les éléments d'une nouvelle langue, il y a, disons-nous, des différences qui nous paraissent appeler des différences dans la matière et le mode d'enseignement. (p. 80 et p. 82, je souligne)

Maurice GIRARD, « De la méthode dans les classes élémentaires »,
Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes, mai 1884, pp. 80-84.

2.

Que de gens font fi de la grammaire ! Pour un grand nombre, il suffit tout bonnement de jeter les enfants en plein allemand, comme on jette, selon la recommandation du proverbe, les gens à l'eau pour leur apprendre à nager. Et d'abord ce proverbe nous paraît un de ceux qu'il serait peut-être dangereux de prendre au pied de la lettre ; mais de plus, la comparaison ne nous semble pas exacte. Où prendre ce plein d'allemand ? Pas en classe assurément. Un verre d'eau n'est pas un fleuve ; et si l'on dit que l'on peut se noyer dans un verre d'eau, nous n'avons pas encore entendu dire qu'on pût apprendre à y nager. L'allemand ne coule à pleins bords que de l'autre côté du Rhin. Veut-on que nous y conduisions tous nos élèves ? (p. 145, je souligne).

Maurice GIRARD, « De la méthode dans les classes élémentaires »,
Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes, juillet 1884, pp. 143-146.

3.

Je suis persuadé que la solution de la question de méthode est des plus complexes, et qu'elle dépend en grande partie des conditions matérielles dans lesquelles se donne notre enseignement. [...] Le moyen le plus sûr et le plus rapide d'étudier une langue étrangère a toujours été d'aller dans le pays où on la parle. [...] Que se passe-t-il au contraire dans une classe ? Pendant tout le cours des études, rien n'y répond à un besoin irrésistible du moment, et le peu de réalités qu'on peut y introduire pour exprimer les maigres rapports entre élèves et professeur cesse de se représenter dans la vie de l'homme fait. Le besoin même de s'exprimer dans la langue enseignée n'existe que dans la mesure très limitée des exigences possibles du maître, la mémoire des enfants n'y est presque jamais sollicitée que sous la forme peu stimulante de leçons à réciter tour à tour, les questions directes et personnelles deviennent d'autant plus rares que les élèves réunis sont plus nombreux. Bref, le milieu est factice, le système est artificiel et le résultat final des études s'en ressent. (p. 101 et p. 99)

Steph. ALCESTE [pseudonyme], « Troisième causerie sur l'enseignement des langues vivantes », *Revue de l'enseignement des langues vivantes*, vol. 8, 1891-1892, pp. 97-102.

Comme on le voit, dans le concept initial de « situation » à la fin du XIX^e siècle, ce qui domine est l'idée de *contraintes*, de paramètres *négatifs* qui empêchent l'enseignant (qui va parler alors souvent de ses « conditions de travail ») d'appliquer strictement la méthodologie qu'il souhaiterait ou qu'on lui impose.

– C'est toujours actuellement le cas en enseignement scolaire en France, comme on peut le comprendre à lire les lignes suivantes d'une stagiaire en Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) :

L'élève A est placé dans un foyer d'accueil par décision de justice. Elle est très agitée. Son attitude est instable. Toute remarque, même anodine, de la part du professeur ou d'un camarade génère une réaction violente chez elle. Elle considère cela comme une agression et se protège sous un flot d'attaques verbales plus ou moins graves mais d'une violence évidente.

Après quelques semaines de tâtonnements, j'ai découvert qu'il fallait la valoriser sans cesse et l'encourager pour qu'elle fournisse un effort même très faible. Son attitude n'est pas pour autant redevenue normale. Elle continue à avoir des réactions imprévues qui nécessitent de ma part une analyse fine et une réponse pondérée et immédiate pour la calmer et l'amener à reprendre l'effort du travail.

L'élève S est, lui aussi, très agité. Il ne quitte presque jamais son blouson et son sac à dos. Il cherche par tous les moyens à se faire exclure du cours. Ce qu'il n'obtient jamais car mon objectif est de l'amener à travailler et surtout à avoir confiance. Comme l'élève A, cet élève a besoin que l'on s'occupe de lui sans cesse mais sans que ses camarades ne s'en rendent compte, sinon c'est l'effet contraire qu'on récolte.

Un troisième type d'élève, le plus déroutant peut-être, a un comportement semblable à celui de l'élève W. Sur les 49 élèves, 6 présentent ce profil. L'élève W refuse de travailler, et de faire le moindre effort intellectuel. Elle contient en elle une violence énorme. Je n'arrive pas à obtenir d'elle un effort ou un travail. Elle est assez calme en classe mais lorsqu'elle a la possibilité de manifester, elle est très violente à l'égard de ses camarades et de l'institution scolaire.

Ces trois types d'élèves ne sont pas, hélas, les seuls à nécessiter une attention particulière. La plupart de mes élèves, en général, se caractérisent par le refus de faire le moindre effort intellectuel, l'impossibilité de se concentrer plus de quelques minutes de suite, la volonté d'accaparer individuellement toute l'attention du professeur. [...]

Plus l'élève est en difficulté psychique, relationnelle ou scolaire, plus il est difficile de l'amener vers l'apprentissage dans le cadre scolaire. Mais même s'il est extrêmement difficile d'arracher les élèves à leur univers violent et perturbé, de canaliser leurs énergies vers l'effort et de les amener à être maître de leur savoir, y parvenir quelques minutes est une réelle victoire et un encouragement.

Emmanuel MOURTADA, enseignant stagiaire d'arabe à l'IUFM de Paris, février 1999.

2.2 Didactique des langues-cultures et logique environnementaliste

La didactique des langues-cultures a toujours été sensible, comme toutes les dites « sciences humaines », à l'évolution contemporaine des idées. J'ai développé cette thématique – nombreux exemples à l'appui – en particulier dans ma conférence (vidéoscopée) de [2006f](#). « De l'approche communicative à la perspective actionnelle. À propos de l'évolution parallèle des modèles d'innovation et de conception en didactique des langues-cultures et en management d'entreprise », et dans mon article [2007c](#). « Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées ».

La mise en avant de la logique environnementale dans notre discipline – sensible à partir des années 1980 dans la conception des manuels, et qui y a certainement concouru puissamment à la montée de l'éclectisme – est à relier avec la prise de conscience écologique dans nos sociétés. On pourra consulter sur ce point deux passages :

– dans mon ouvrage [1994e](#). *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, chap. 2.4.2. « Pour une didactique multidimensionnelle », le sous-chapitre intitulé « L'« éco-méthodologie » (pp. 39-41) ;

– dans mon article [2003b](#). « Pour une didactique comparée des langues-cultures », ma présentation de l'une des six « approches » qui me paraissent fonder l'actuelle conception de la didactique des langues-cultures, à savoir « L'approche environnementaliste (la contextualisation) » (pp. 1-2).

2.3 Construction méthodologique et environnement

Tâche 4

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.

- a) Quelle position vous paraît le plus adéquate ?
- b) En quoi consisterait une « approche complexe » de cette problématique ?

a)

Les pratiques recommandées par les manuels SGAV [structuraux-globaux audiovisuels] supposent, entre autres, que le professeur ait une bonne compétence en L2, proche de celle d'un natif ; que la classe ne soit pas trop nombreuse : au-delà de vingt étudiants, il devient difficile de faire participer tous les étudiants à un jeu de rôles ou à la production de paraphrases ; que le nombre d'heures de cours par semaine soit relativement important (au moins cinq ou six) ; [...] que l'institution dans laquelle s'inscrit le cours permette que ces conditions soient réalisées et que l'évaluation admise par cette institution tienne compte du fait que sont d'abord développées la compréhension et l'expression orales ; que l'enseignant ait été formé à ces pratiques, qu'il adhère aux options qui les sous-tendent. (p. 177)

Henri BESSE, *Méthodes et pratiques de manuels de langue*, Paris, Didier-CREDIF, 1985.

b)

De partout et depuis deux ou trois ans, étudiants et surtout professeurs français et étrangers nous demandent de mettre " noir sur blanc " l'expérience acquise par les praticiens de l'Alliance Française. [...] Je pense à ces dizaines de milliers d'enseignants qui, leur vie durant – parce qu'il faut bien vivre –, enseigneront le français 50 ou 60 heures par semaine. Ils n'ont pas le temps de dépouiller un texte, ni l'argent pour acheter une revue ou faire une photocopie. Les douceurs de l'implicite, du non-dit et du clin d'œil ne sont pas pour eux. Ce qu'il leur faut, c'est un boulevard bien tracé, bien balisé et sécurisant. C'est pour eux surtout, eux de qui dépend la survie de notre langue demain, que nous avons tracé cette route.

Philippe GREFFET, Secrétaire général de l'Alliance Française de Paris, in : *Bonne Route* (Pierre GILBERT, Philippe GREFFET, Paris, Hachette, 1988), *Livre de l'élève*, Avant-propos, p. 5.

c)

Nous considérons la classe de type classique comme donnée de base pour voir quelles sont les interventions nécessaires pour y introduire les activités proposées. Il ne s'agit en aucun cas de transformer radicalement ou de bouleverser quoi que ce soit, mais simplement de prendre quelques mesures d'organisation. [...] On le voit, les interventions nécessaires à la pratique des activités de sensibilisation à la communication orale sont de portée très limitée et jouent le jeu du système-classe sans le bouleverser. Chaque enseignant peut donc les utiliser selon ses besoins, ses convictions, son programme, son horaire, ses étudiants, soit dans des moments privilégiés réservés uniquement à la communication orale et pendant lesquels on essaierait de l'"enseigner", soit dans des moments de transfert en relation avec des points précis déjà enseignés. Ce que nous lui proposons, ce ne sont pas des recettes toutes prêtes, mais un cadre ouvert dans lequel il puisse projeter sa propre imagination. (Introduction, p. 6 et p. 9)

René RICHTERICH, Nicolas SCHERER, *Communication orale et apprentissage des langues*, Paris, Hachette (coll. « F-Pratique pédagogique »), 1985, 134 p.

2.4 Environnement et ingénierie

Tâche 5

Lisez le texte 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 ?

Par un paradoxe ironique, alors que s'affirme le rôle décisif de la conception dans toute activité professionnelle, il faut observer que le XX^e siècle a presque complètement éliminé les sciences de l'artificiel du programme des écoles formant des professionnels. Les écoles d'ingénieurs sont devenues des écoles de physique et de mathématiques ; les écoles de gestion sont devenues des écoles de mathématiques finies. L'usage de qualificatifs du type « appliqué » dissimule le fait, mais ne le change pas ! Il signifie simplement que dans les écoles professionnelles, les matières enseignées sont sélectionnées dans les domaines des mathématiques et // des sciences naturelles, compte tenu de ce que l'on tient pour plus particulièrement intéressant dans telle ou telle activité professionnelle. Mais il ne signifie pas que la conception y soit enseignée en tant que telle, distincte de l'analyse. (pp. 113-114) [...]

Un phénomène aussi universel doit avoir une explication générale. Elle est des plus évidentes. Au fur et à mesure que les écoles professionnelles, y compris les écoles d'ingénieurs indépendantes, se fondent sur une culture générale universitaire, elles aspirent à une respectabilité académique. Et les normes académiques de respectabilité qui prévalent aujourd'hui requièrent des sujets [de thèse] dont la matière soit intellectuellement difficile, analytique, formalisable... et enseignable ! Une large part, sinon la totalité de ce que nous connaissions hier sur la conception et sur les sciences artificielles était intellectuellement facile, intuitif, informel, du type recette de cuisine. Qui, dans une Université aurait voulu s'abaisser à enseigner ou apprendre la conception des machines ou la planification d'une stratégie commerciale alors qu'il pouvait se passionner pour la physique des états solides ? La réponse est trop claire : personne ! (p. 114)

Ce problème est aujourd'hui bien reconnu en ingénierie, en médecine, et, dans une moindre mesure, en gestion. D'aucuns pensent d'ailleurs que ce n'est pas un problème, car ils considèrent les écoles de sciences appliquées // comme une alternative préférable à celle des écoles de commerce du passé. Si ce choix était celui-là, nous serions d'accord avec eux. Mais aucun des deux termes de cette alternative ne sont satisfaisants. Les écoles professionnelles d'antan ne savaient pas comment enseigner la conception dans l'activité professionnelle en se plaçant au niveau intellectuel requis dans l'enseignement supérieur. Les écoles professionnelles nouvelle manière ont quasiment abandonné leur responsabilité en matière d'enseignement de véritables spécialités professionnelles. Il nous faut donc aujourd'hui imaginer une école professionnelle qui atteigne simultanément deux objectifs : un enseignement de bon niveau intellectuel qui porte à la fois sur les sciences naturelles et artificielles. Il s'agit là, à nouveau, d'un problème de conception : la conception d'une organisation. [...] (pp. 114-115)

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 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. (pp. 115-116)

Herbert A. SIMON, *Sciences des systèmes, sciences de l'artificiel*, trad. de l'anglais par J.-L. Lemoigne, Paris, Dunod (coll. "afcet Système"), 1991, 230 p. [1^e éd. the Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, Massachusetts, 1969, 1981]

[Prix Nobel de Sciences Économiques en 1978, Herbert A. SIMON a reçu la "Médaille Turing" (le "Nobel de l'Informatique") en 1975 pour ses recherches sur l'Intelligence Artificielle et la Science de la Cognition]

2.5 Environnement d'enseignement-apprentissage et environnement social

On voit dans le dernier paragraphe du texte ci-dessus la prise de conscience, par cet enseignant stagiaire, de l'importance, au-delà de l'environnement d'enseignement-apprentissage limité aux murs de la salle de classe – et même de l'établissement –, de l'environnement social de l'apprenant. On retrouve celui-ci pris en compte, bien entendu, chez tous les pédagogues scolaires, comme chez Philippe MEIRIEU dans ce passage de l'un de ses ouvrages :

On n'insistera jamais assez sur le fait que tout renvoi systématique de travaux importants pour l'élève « à la maison » est, en réalité, un renvoi à l'inégalité : inégalité des conditions de logement, mais aussi et surtout de l'environnement culturel. Celui qui dispose d'un bureau, peut faire appel à un ami, peut

solliciter des parents qui ont lu ce livre, celui qui peut consulter un atlas, peut échanger sur ses méthodes de travail avec son entourage, ne peut être à égalité avec celui qui travaille dans une pièce où la télévision est allumée en permanence, sans interlocuteur en cas de difficultés, sans autre conseil que l'exhortation rituelle : « Travaille ! ».

Philippe MEIRIEU, *Les devoirs à la maison*. Paris : Syros, collection « L'école des parents », 126 p.

C'est là sans doute une dimension de l'environnement qu'un enseignant de langues-cultures (comme tout enseignant d'ailleurs) se doit déontologiquement de prendre en compte constamment, au-delà de son strict environnement professionnel. En toute fin de la conclusion d'un article de présentation et de bilan concernant un Programme de Coopération Européenne LINGUA-A que j'avais dirigé de 1996 à 2000 sur la pédagogie différenciée en classe de langue-culture ([2001d](#). « Pédagogie différenciée en classe de langue »), j'écrivais ces mots, par lesquels je conclurai aussi ce Dossier n° 4 :

Les quatre types de différenciation que nous avons passés ici en revue nous ont fait aller progressivement de l'enseignant dans sa classe (différenciation de la pédagogie), à son établissement (différenciation des dispositifs), puis au système scolaire (différenciation des cursus), pour aboutir à l'ensemble de la société (différenciation des langues). La responsabilité de l'enseignant ne s'affaiblit pas inéluctablement au cours du passage entre ces différents niveaux, parce qu'elle peut être prise en charge par d'autres « dimensions » personnelles qu'il doit aussi assumer : celles de membre d'une équipe, de délégué d'établissement, d'adhérent d'un syndicat et/ou d'une association professionnelle, enfin de citoyen.

----- **FIN DU DOSSIER N° 4** -----