

**2005c.** « Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures », *Études de Linguistique Appliquée* n° 140 [« Interdidacticité et interculturalité », Actes du Premier Colloque International sur la didactique comparée des langues-cultures, CEDICLEC, Université de Saint-Étienne, 17-18 février 2005], octobre-décembre 2005, pp. 491-512.

## **INTERCULTURALITÉ ET INTERDIDACTICITÉ DANS LA RELATION ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES**

### *Résumé*

*Le texte suivant a été rédigé à la fois à partir de la présentation de la problématique générale de l'atelier « Relation enseignement-apprentissage » du Colloque CEDICLEC des 17-18 février 2005 et de l'atelier – qui incluait la synthèse d'une enquête réalisée par différents étudiants sur différents terrains au moyen d'un questionnaire unique –, et enrichi après-coup des discussions dans cet atelier et des apports des diverses conférences prononcées au cours de ce Colloque. L'auteur s'interroge sur la relation entre interculturalité et interdidacticité à l'intérieur de la relation entre enseignement et apprentissage des langues cultures. Dans une première partie, il montre que le concept d'« interculturalité », tel qu'il est actuellement utilisé en didactique des langues-cultures, est insuffisant pour construire celui d'« interdidacticité » (qui doit considérer les phénomènes non seulement de contact entre cultures constitués mais aussi d'émergence d'une culture commune d'enseignement-apprentissage). Dans une seconde partie, il présente la synthèse d'une enquête réalisée auprès de 70 étudiants et enseignants par huit étudiants, dans autant de pays différents, à partir d'un questionnaire unique portant sur les conceptions de la relation enseignement-apprentissage.*

### **Introduction**

La problématisation croisée entre la problématique générale du colloque et celle spécifique à notre atelier pourrait s'énoncer dans cette question unique : « Quelle est la relation entre l'interculturalité et l'interdidacticité à l'intérieur de la relation entre les processus d'enseignement et le processus apprentissage des langues cultures? »

Question unique mais à la fois nouvelle et complexe, et c'est la raison pour laquelle je propose de la décomposer au moins provisoirement en plusieurs questions distinctes même si elles sont reliées, et pour lesquelles nous pouvons nous appuyer sur des recherches préexistantes, dans notre discipline et dans d'autres.

1) Comment, dans les notions de « culture d'enseignement » et « culture d'apprentissage », définir « culture » par rapport à d'autres notions que nous utilisons déjà dans notre discipline : celle de « culture sociale », bien sûr (celle de la société d'origine de chaque enseignant et de chaque apprenant), mais aussi celles de « profil », d'« habitudes » et de « stratégies », que nous appliquons généralement aux apprenants ou au processus d'apprentissage, mais dont on ne voit pas pourquoi elles ne devrait pas s'appliquer tout aussi bien aux enseignants et au processus d'enseignement ?

2) Dans quelle mesure les recherches sur l'interculturel – dans le sens que nous attribuons à cette notion depuis une vingtaine d'années en didactique des langues-cultures, et qui désigne les phénomènes de contact entre la culture de la société à laquelle appartient l'apprenant et la culture de la société étrangère qu'il découvre – peuvent-elles s'appliquer à cette autre interculturalité, qui désigne les phénomènes de contact entre les cultures d'enseignement et les cultures d'apprentissage au cours même du processus d'enseignement-apprentissage ?

3) En quoi, comment, jusqu'où certains modèles actuellement proposés en sociologie ou anthropologie culturelle peuvent-ils nous être utiles pour notre réflexion sur les notions de « culture d'enseignement » et de « culture d'apprentissage » ?

Ce sont ces différentes questions que je croiserai dans la première partie de cet article, moins pour proposer des réponses que des outils et pistes de recherche, dont certains sont apparus au cours de ce Colloque. Dans la seconde, je présenterai l'enquête réalisée auprès de 70 enseignants ou étudiants de langue de 8 pays différents portant sur la question centrale de la didactique des langues-cultures, et dont on peut penser *a priori* qu'elle est l'un des plus fortement influencée par les cultures sociales et didactiques, à savoir la conception de la relation enseignement-apprentissage elle-même.

## **Le processus d'enseignement-apprentissage des langues-cultures entre le culturel et l'individuel**

Il existe des dizaines de définitions différentes du concept de « culture » auxquelles les didacticiens des langues-cultures se réfèrent, mais les deux suivantes, parmi les plus connues, me semblent intégrer toutes les composantes qui en sont à leurs yeux constitutives :

- « Ensemble des attitudes, des visions du monde et des traits spécifiques qui confèrent à un peuple particulier sa place originale dans l'univers. » (Édouard Sapir, *Anthropologie*, Éd. de Minuit, éd. 1967)
- « Ensemble des traits distinctifs spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social et [qui] englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les façons de vivre ensemble, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. » (*Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle*, 1998)

Au-delà de l'énumération de ses composantes (et il serait certes facile de l'allonger à l'envi, en y ajoutant par exemple les systèmes symboliques, les représentations et en particulier celles des autres cultures, les conceptions de l'action, les projets de société, etc.), apparaissent au moins deux caractéristiques de toute culture communes à ces deux définitions, à savoir *la dimension collective* (une culture est toujours celle d'un ensemble de personnes, « peuple », « société » ou « groupe » plus ou moins important) ainsi que *l'orientation produit* (il s'agit toujours d'une réalité actuelle résultant d'une histoire passée) : quelle que soit la dimension de l'ensemble en question et sa profondeur historique, la « culture » dépasse par définition le niveau de la seule personne et son seul moment présent.

Ces deux éléments de définition générale de la culture permettent à mon avis de considérer les méthodologies constituées comme des paramètres constitutifs des « cultures d'enseignement » au même titre que d'autres provenant de la culture sociale d'origine des enseignants.

La tendance depuis quelques décennies déjà en sociologie et en anthropologie culturelle est cependant à la revalorisation de la conscience et de la marge de manœuvre des acteurs sociaux, à l'encontre d'une conception, caractéristique de la « sociologie critique » très forte dans l'université française, qui met en avant le poids des déterminations collectives inconscientes. On se souvient de la notion d'« aliénation », centrale dans la philosophie marxiste : dans un ouvrage récent, Bernard LAHIRE (2004) considère à l'opposé que « une majorité d'individus présentent des profils dissonants qui associent des pratiques culturelles allant des plus légitimes aux moins légitimes. Si le monde social est un champ de luttes, les individus sont souvent eux-mêmes les arènes d'une lutte des classements, d'une lutte de soi contre soi. »<sup>1</sup> De manière moins conflictuelle, l'appartenance d'un individu à des cultures différentes, quelle qu'en soient les raisons biographiques, lui permet de jouer sur elles comme on joue sur des registres langagiers suivant les situations et les stratégies de communication.

On retrouve fortement cette tendance actuelle à la réévaluation de la « marge individuelle de manœuvre culturelle » (ou de « marge culturelle de manœuvre individuelle »...) chez les conférenciers du Colloque CEDICLEC, en particulier dans la critique du « culturalisme », qui apparaît aussi bien dans l'approche théorique de Demorgon que dans l'approche pragmatique de Verbunt. Ou encore dans l'approche philosophique de Le Moigne avec sa notion de « projectivité », qu'il insère entre l'objectivité et la subjectivité. Le Moigne parle ainsi de l'intérêt que présente « cette ressource cognitive qui consiste à épouser à la fois les variations de [ses] projets et les variations de [ses] contextes ». Telle est en effet l'idée dominante aujourd'hui, à savoir

---

<sup>1</sup> La citation est extraite d'une présentation de l'ouvrage publiée sur Internet à l'adresse <http://www.inrp.fr/lesmercredis/02fev.php>, consultée le 14 janvier 2005.

que les *paramètres personnels* (surtout dans nos sociétés occidentales, très individualisées) ainsi que les *paramètres environnementaux* (la situation particulière dans laquelle elle se trouve) interfèrent de manière décisive les *paramètres culturels* (c'est-à-dire collectifs et transmis) pour faire potentiellement de toute personne à tout moment un être singulier, c'est-à-dire un individu. Je reprendrai successivement ces trois types de paramètres dans la seconde partie de mon article.

La même évolution s'observe en didactique des langues-cultures, où tous les développements de cette discipline depuis au moins trois décennies – avec l'émergence de notions telles que la « centration sur l'apprenant », « l'autonomisation » et la « contextualisation » (pour ce qui concerne l'enseignant), ainsi que l'approche cognitive ou constructiviste, les « profils » et autres « stratégies » d'apprentissage (pour ce qui concerne les apprenants) – sont allés dans le sens d'une conception du processus conjoint d'enseignement-apprentissage de plus en plus orientée « sujet », en entendant ce dernier mot dans le sens fort d'individu conscient et responsable.<sup>2</sup>

Le concept d'« apprenant », dans l'expression de « centration sur l'apprenant » en didactique des langues-cultures, se révèle donc très ambigu, puisque l'apprenant peut en réalité se comporter ou être considéré plutôt comme un membre d'une culture déterminée, ou plutôt comme un individu se comportant de manière singulière en fonction de sa personnalité, de ses expériences personnelles antérieures d'apprentissage, de son projet ou de ses stratégies, ou encore des paramètres de son environnement concret d'enseignement-apprentissage. Les adultes asiatiques ont la réputation d'être en général des apprenants calmes, réservés et attentifs – et ils le sont effectivement en général –, mais j'en ai vu se faire reprendre publiquement par des enseignants parce qu'ils chahutaient avec leur voisine comme des gamins surexcités... Il en est de même de l'enseignant, et chacun de mes lecteurs trouvera sans peine des exemples (très personnels...) de comportements d'enseignement opposés d'un jour à l'autre voire d'un moment de la classe à l'autre en fonction des effets plus ou moins prévus du dispositif d'apprentissage mis en place, de l'ambiance de la classe ou de l'humeur des uns et des autres, ou encore tel ou tel événement inopiné. On peut sans nul doute appliquer à la chronologie d'un cours de langue et de chaque séquence de cours ce que dit DEMORGON J. de l'histoire humaine, à savoir qu'elle est « le domaine des singularités en interaction » (2005, p. 64).

La recherche sur les cultures d'enseignement et les cultures d'apprentissage ne peuvent par conséquent, à mon avis, faire l'impasse sur un modèle de compréhension de type

**culturel** ————— **individuel**

dans lequel les relations multiples (représentées ici sous la forme d'un simple trait horizontal) doivent être pensées simultanément sur les différents modes exigés par une réflexion complexe<sup>3</sup> (les illustrations données dans l'énumération suivante ne sont que des exemples parmi d'autres ; ils concernent principalement les seuls apprenants, mais les lecteurs pourront eux-mêmes aisément en trouver d'autres concernant les enseignants, ainsi que la relation apprenants-enseignants et la relation apprenants-apprenants) :

1. *l'opposition* : les apprenants peuvent se comporter spontanément à l'opposé de ce que leur culture leur demanderait, ou, à l'inverse, refouler complètement des réactions spontanées en fonction de leurs normes culturelles ;
2. *le continuum* : les apprenants peuvent accorder plus ou moins de poids à leurs normes culturelles, entre les deux extrêmes de s'y soumettre entièrement ou de s'en libérer totalement, selon leurs réactions et stratégies face aux environnements successifs auxquels ils sont confrontés ;
3. *l'évolution* : en accord avec l'idéologie individualiste actuelle, mais aussi avec le projet pédagogique actuel de formation à l'apprentissage (le fameux « apprendre à ap-

---

<sup>2</sup> Cf. PUREN Ch. 1998, article où je rappelle que l'enseignant est l'agent de la « centration sur l'apprenant », même si la forme du substantif verbal occulte le « sujet réel », comme on disait dans les grammaires scolaires.

<sup>3</sup> J'ai présenté une première version (à six modes de relation) de ce modèle complexe d'interprétation didactique, appliqué au domaine méthodologique (aux relations méthodologie(s) d'enseignement/-méthodologies d'apprentissage) dans PUREN Ch. 1999, pp. 28-29.

prendre »), on va considérer qu'un apprenant doit progressivement se libérer de sa seule culture d'apprentissage pour enrichir ses stratégies individuelles d'apprentissage ;

4. *le contact* : certains comportements des apprenants peuvent être produits par des phénomènes de contact entre leurs normes culturelles et leur gestion individuelle de leur environnement concret ;

5. *la dialogique* : un comportement d'un apprenant entièrement dicté sur le coup par ses normes culturelles va provoquer chez les autres apprenants et/ou chez l'enseignant des réactions qui vont l'amener à adopter un autre comportement individuel, lequel en retour va se retrouver sous la pression de ses normes culturelles, et ainsi de suite (on parle aussi de logique « récursive) ;

6. *l'instrumentalisation* : un apprenant va adopter entièrement ou partiellement, constamment ou par moments, les normes culturelles de l'enseignant ou d'autres apprenants en fonction en particulier de sa stratégie d'intégration à la classe ; mais il peut tout à l'inverse jouer sur sa particularité culturelle pour espérer en retirer un bénéfice en termes de reconnaissance... et par là d'évaluation ;

7. *l'encadrement* : les apprenants vont se donner une marge de « jeu » personnel à l'intérieur de leurs normes sociales (ou de celles imposées par l'enseignant) qui ne sont pas entièrement rigides, mais qui posent des bornes à ne pas dépasser.

Si l'on suit ce modèle d'analyse compréhensive complexe, l'application à l'interdidacticité de la conception courante de l'interculturalité en didactique des langues-cultures souffre au moins d'une triple insuffisance :

– D'une part le culturel est en réalité sans cesse en très forte interrelation, dans les processus d'enseignement et les processus d'apprentissage, avec ce que j'ai appelé ici l'« individuel ».

– D'autre part, ces interrelations ne peuvent pas se comprendre uniquement sur le mode de l'inter (qui correspond dans le modèle ci-dessus au mode 4, le « contact »), six autres modes au moins devant être mobilisés simultanément pour une compréhension complexe des phénomènes d'interdidacticité. C'est là une condition, me semble-t-il, pour parvenir à passer, comme le souhaite DEMORGON J., « de la [simple] description comparative à l'explication compréhensive » (2005, p. 169).

– Enfin, ce qui se passe au fil des heures d'un cours de langue est essentiellement de l'ordre de la dynamique évolutive, puisqu'il s'agit d'un processus, et d'un processus conjoint et interlié d'enseignement et d'apprentissages (au pluriel, les comportements des différents apprenants interagissant entre eux). Dans le contact entre cultures sociales, comme l'écrit DEMORGON J. (2005) « L'interculturel est source des cultures avant d'être contact entre cultures constituées. ». En didactique des langues-cultures, de même, il s'agit moins à proprement parler d'« interculturalité » que d'« interculturation », pour reprendre le concept que DEMORGON J. définit comme « un croisement d'acculturations réciproques » (2005, p. 78) : dans le contact entre cultures d'enseignement et cultures d'apprentissage dans une classe de langue, où l'enjeu n'est pas la découverte de l'enseignant et des autres apprenants mais *la vie et le travail suivis avec eux*, la question principale ne concerne pas l'émergence et l'évolution de simples *représentations*, mais la transposition, l'adaptation ou l'hybridation d'éléments culturels d'origines diverses qui aboutissent à de nouvelles *conceptions*<sup>4</sup> communes du processus d'enseignement-apprentissage. Ces conceptions diversifiées au contact de l'enseignement et des autres apprentissage constituent sans doute la source principale, aussi bien chez les enseignants que chez les apprenants (et on le comprend d'autant mieux dans les classes multiculturelles de FLE-FLS en France), de ce phénomène généralisé d'« éclectisme méthodologique » que j'ai noté et décrit il y a une dizaine d'années en didactique du français langue étrangère (PUREN Ch. 1994).

---

<sup>4</sup> Alors que les représentations sont des images mentales, les conceptions correspondent à des schèmes d'action : cf. la définition en extension (énumération de ses différentes composantes) que je propose dans la présentation de ce numéro des *ÉLA* : dans une classe de langue, il s'agit d'abord d'enseigner-apprendre, c'est-à-dire d'*agir ensemble*. Je reviendrai dans le chapitre suivant sur la notion de « co-action ».

La stratégie interculturelle que propose dans sa thèse de doctorat une collègue française ayant une longue expérience de l'enseignement à des apprenants chinois, Béatrice BOUVIER (2000), me paraît en fournir un bon exemple, même si elle est, de manière tout aussi paradoxale que significative, uniquement « centrée enseignant » alors même qu'elle considère qu'il s'agit pour les deux parties de « [faire] un pas vers l'autre » :

*Interrogés sur ce thème [ce qu'est pour eux la « bonne participation » en cours], les enseignants français s'accordent à reconnaître qu'il s'agit essentiellement de la participation orale et spontanée à ce qui est dit pendant le cours. Autrement dit, un apprenant qui ne lève pas la main ou ne prend pas spontanément la parole en classe, qui attend d'être nommé interrogé par l'enseignant est quelqu'un qui « ne participe pas suffisamment ».*

*Or, il se trouve qu'on a appris aux élèves chinois, dans leur pays, à ne pas prendre spontanément la parole, à ne pas interrompre l'enseignant pendant son cours pour lui poser des questions. Interrompre le cours pour poser des questions qui peut-être n'intéresseront pas tout le groupe, intervenir spontanément pour donner une opinion personnelle ou ajouter quelque chose aux propos de l'enseignant serait, au contraire, considéré comme un comportement « inadapté » voire « asocial ».*

*Cet état de fait étant clarifié, il semble que chaque partie concernée, l'enseignant français d'une part, et l'apprenant chinois d'autre part, pourrait modifier de manière profitable le processus en faisant chacun un pas vers l'autre. Et il serait avantageux de :*

● **Expliciter les « règles du jeu »**

*L'enseignant français précise ses attentes, non seulement en début de stage mais aussi à chaque occasion propice. Il part du principe que l'apprenant chinois ne sait pas qu'il doit parler en classe et qu'il ne sait pas non plus que cette participation sera notée ou entrera dans l'appréciation générale qui sera faite de son travail.*

● **Prendre en compte la « participation silencieuse »**

*Il y a, en dehors de la « prise de parole », certainement d'autres manières de connaître la bonne ou moins bonne « participation » des apprenants chinois. Il s'agit, en l'occurrence de prendre en compte les « signes » de participation, ce qu'on pourrait appeler la « participation silencieuse », par exemple la quantité et la qualité du travail fait à la maison et des exercices rendus, la participation aux travaux en sous-groupes, les questions posées individuellement à l'enseignant à la fin du cours, l'assiduité et la régularité.*

## **Interculturalité, multiculturalité, transculturalité et co-culturalité**

DEMORGON J., dans son ouvrage de 2005, consacre tout un chapitre (chap. X, pp. 163-166) à la nécessité, pour aborder de manière complexe les phénomènes complexes de cultures en contact, de ne pas se limiter au concept d'« interculturalité », et il développe déjà cette idée ici même, dans sa conférence au Colloque du CEDICLEC. Il n'y a en effet contact et maintien du contact entre cultures différentes que si ces cultures gardent une relative identité propre (l'interculturalité implique la multiculturalité), mais aussi si les acteurs en présence ont sinon un intérêt à ce contact, du moins des moyens de le gérer en commun (l'interculturalité implique tout autant la transculturalité) ; ces différentes orientations étant prises dans une dynamique évolutive récursive où l'« inter- » (le processus de contact entre cultures, qui suppose une durée et un enjeu commun, et non seulement un phénomène de contact, ponctuel et provisoire<sup>5</sup>) crée du nouveau « multi- » (des nouvelles particularités culturelles) et du nouveau « trans- » (une nouvelle culture partagée).

C'est ce qui explique fondamentalement, il me semble, ce constat que dresse Gilles Verbunt ici même, en s'opposant sereinement, à partir de sa longue expérience réfléchie, au discours « politiquement correct » en vigueur, tout particulièrement dans le milieu enseignant : « Permettre aux migrants de s'intégrer en France tout en respectant les cultures d'origine [...] n'est tout simplement pas possible, et en plus, à la base de cette affirmation généreuse, il y a des conceptions complètement obsolètes de ce qu'est une culture et une origine. » À cette constatation empirique fait écho le projet éthique énoncé par DEMORGON J. : « L'apprentissage in-

---

<sup>5</sup> Je suis prêt à parier que les futurs historiens de la didactique des langues-cultures insisteront sur l'importance décisive, dans la conception de l'approche communicative et l'élaboration de la méthodologie et des matériels correspondants, des situations de contact touristiques qui ont servi de situations de référence : le contact touristique, en effet, n'est *a priori* conçu ni dans la durée ni dans la perspective de l'action commune. On communique toujours dans une situation de prise de contact (cf. les notions de « découverte » et de « sensibilisation » culturelle, et la notion-même d'« approche »), sans intégrer la question de ce que l'on peut faire en commun des informations que l'on échange, ni même de ce que chacun pourra en faire ensuite. Il y a là, très clairement, un effet de l'« idéologie communicative », ou on communique d'abord et avant tout... pour communiquer.

terculturel ne doit pas être compris comme une nécessité de se soumettre à l'autre par gentillesse ou par politesse. Il est, au contraire, l'occasion exceptionnelle de produire ensemble de nouvelles réponses culturelles » (2005, p. 15).

Il ajoute, quelques chapitres plus loin, « nous ne devons pas seulement nous comprendre mais agir ensemble » (2005, p. 196), ce qui me semble s'appliquer aussi nécessairement que parfaitement à une classe de langue ; et justifier qu'en didactique des langues-cultures, comme je l'ai proposé récemment (PUREN Ch. 2002), on fasse la différence entre le « *trans*-culturel » (les valeurs universelles communes préalables qui vont permettre qu'il y ait projet et maintien du contact interculturel malgré les différences et les difficultés) et le « *co*-culturel » (les valeurs communes qui vont se créer par et pour l'action commune, comme c'est le cas pour telle ou telle « culture d'entreprise » ou – il s'agit d'une collectivité plus grande et d'une temporalité plus longue au service de valeurs différentes, mais le phénomène est de même nature – pour ce que l'on appelle la « culture scolaire »).<sup>6</sup> Il me semble d'ailleurs que chez Jacques Demorgon, on retrouve cette différence sous d'autres mots, dans la distinction qu'il établit entre l'altérité (qui est ce *qui* provoque les phénomènes initiaux et ponctuels de contact) et l'« intérité » (qui est ce *que* provoque les mêmes phénomènes dans la durée). Comme il l'écrit ici même – et ses lignes pointent l'insuffisance de la seule articulation entre l'approche communicative et l'approche interculturelle en classe de langue-culture pour la formation culturelle des apprenants – :

*La culture est ainsi un véritable complexe. Ceux qui s'y expriment ne la comprennent pas forcément mieux que ceux qui y sont étrangers. Une compréhension supérieure ne peut être obtenue qu'à travers un laborieux travail non seulement d'ordre communicatif mais surtout coopératif et même compétitif, reposant sur l'effectivité des interactions avec autrui en l'accompagnant de la possibilité de contestations mutuelles.*

## **Modèles d'interprétation complexe en didactique des langues-cultures**

L'une des questions auxquelles je me proposais de réfléchir ici, on s'en souvient, était la suivante : En quoi, comment, jusqu'où certains modèles actuellement proposés en sociologie ou anthropologie culturelle peuvent-ils nous être utiles pour notre réflexion sur les notions de « culture d'enseignement » et de « culture d'apprentissage » ? Je ne peux dans ce cadre que donner quelques pistes d'un programme de recherche qui devrait être mené systématiquement, en particulier dans le cadre de rencontres telles que ce Colloque du CEDICLEC. Je me contenterai de deux exemples.

1) Certains auteurs définissent, à l'intérieur des cultures, différents « niveaux » tels que le général, le particulier et le singulier (voir encore, ici même, la conférence de J. Demorgon). Or, intuitivement, ce type de distinctions apparaît indispensable pour interpréter les comportements d'enseignement et d'apprentissage.

Prenons le cas d'un enseignant dont un observateur constate qu'il n'a pas répondu à une question orale d'un apprenant. L'interprétation de cette attitude va différer selon les facteurs ou paramètres de différents niveaux qui ont joué en cette affaire :

- dans sa culture, un apprenant n'a pas à poser de questions à un enseignant en classe ;
- c'est un enseignant qui n'admet pas d'être interrompu ; qui est très directif ; ou encore qui est très méprisant vis-à-vis de ses apprenants ;
- son attention était entièrement focalisée sur ses notes parce qu'il allait changer de séquence ; il y a eu un bruit extérieur au même moment ; il a une otite qui le rend presque sourd ;

---

<sup>6</sup> On retrouve l'assimilation entre ce que j'appelle le « transculturel » et le « co-culturel » dans les lignes suivantes de DEMORGON J. 2005 : « Les psychologues américains, toujours soucieux de vérifications expérimentales, ont montré, en particulier SHÉRIF (1971) [*Des tensions intergroupes aux conflits internationaux*, Paris, ESF], que des groupes d'enfants, conduits artificiellement à se juger différents au point même d'en devenir hostiles, pouvaient quand même être ensuite intégrés dans une œuvre de coopération, à condition qu'elle soit fondée sur des objectifs élevés, partagés par tous. C'était là comme une sorte de transcendance qui parvenait à les réunir au-delà de leurs identités, préalablement ressenties comme opposées. » (p. 78).

– la question de l'apprenant était volontairement provocante, ou elle l'amènerait à faire une réponse qui pourrait gêner certains élèves.

Ce sont les interrelations en grande partie aléatoires entre ces différents niveaux qui font potentiellement de chaque heure de classe, comme le sentent plus ou moins intuitivement tous les enseignants, un « aventure » singulière.

2) Si l'on ne veut pas se contenter, en didactique comparée des langues-cultures, comme le critique DEMORGON J., de « déployer des méthodes comparatives descriptives et d'aligner des différences particulières et singulières » (2005, p. 173), il faut impérativement disposer de cadres transculturels proposant des « généralités fondamentales » par rapport auxquelles situer ces particularités et singularités les unes par rapport aux autres.

Un certain nombre de sociologues ou spécialistes de l'anthropologie culturelle – dont Jacques Demorgon dans sa conférence ici même – ont ainsi mis en évidence, dans toutes les cultures, une « logique des antagonismes » qui en explique à la fois la stabilité mais aussi les variations, y compris celles liées aux individus avec leur propre personnalité dans leur propre environnement. Or nous avons bien, en pédagogie et en didactique des langues-cultures, des modèles globaux structurés en paires antagonistes, comme celle des profils d'apprenants (visuels/-auditifs, réflexifs/impulsifs, etc.)<sup>7</sup> ou celle des oppositions méthodologiques (méthodes directe/indirecte, synthétique/analytique, déductive/inductive, onomasiologique/sémasiologique, etc.)<sup>8</sup>. La théorisation interne en didactique des langues-cultures a dégagé elle-même d'autres paires de concepts disciplinaires fondamentaux relevant de l'antagonisme complémentaire : objet/sujet, langue/culture, langue 1/langue 2, culture 1/culture 2, processus/produit, individuel/collectif, plus récemment (dans le *Cadre européen commun de référence*) apprentissage/usage ; et bien sûr, *last but not least*, le couple que reprend la thématique de ce Colloque CEDICLEC et particulièrement cet atelier, à savoir enseignement/apprentissage...

L'histoire de notre discipline, quant à elle, permet de construire des modèles « chronologiques-panoramiques » qui mériteraient d'être mis à l'épreuve pour évaluer comment les pratiques actuelles d'enseignement-apprentissage peuvent être comprises en tant que produites par la sélection, combinaison et/ou articulation de leurs éléments. C'est le cas, pour prendre quelques exemples dans mes publications personnelles les plus récentes, des modèles suivants :

- différents types possibles d'orientation des tâches d'apprentissage : langue, processus, communication, résultat, produit, action et procédure (PUREN Ch. 2004) ;
- différents types attestés de relation entre l'agir d'apprentissage (les tâches scolaires) et l'agir d'usage (les actions sociales) (PUREN Ch. 2004).
- différentes « instances cognitives » que l'on voit se succéder dans l'évolution historique de la didactique des langues-cultures en France depuis un siècle : la Raison, l'Imitation, la Mémorisation, l'Émotion, la Réaction, l'Action et l'Imprégnation (PUREN Ch. 2005) ;
- différents principes d'unité des « unités didactiques » qui marquent cette même évolution historique (la grammaire, le thème lexical, le thème culturel, la situation de communication, l'action/le projet) (PUREN Ch. à paraître).

C'est précisément sur le couple central de notre discipline, l'enseignement-apprentissage, qu'une enquête préalable a été réalisée dans le cadre de la préparation de ce Colloque. Je vais en présenter la synthèse dans la deuxième partie de ce texte.

## **Interprétation des résultats d'une recherche collective**

Le questionnaire à la base de cette recherche, destinée à alimenter les réflexions de l'atelier « relation enseignement-apprentissage », a été élaboré à partir d'un seul des sept modes possibles de mise en relation de ces deux processus, à savoir le mode du continuum. Les autres modes – l'opposition, l'évolution, le contact, la dialogique, l'instrumentalisation et l'encadrement<sup>9</sup> – avaient été écartés pour ne pas rendre encore plus complexe un question-

<sup>7</sup> Cf. par ex. la synthèse proposée dans le n° 254-255, mai-juin 1987, de la revue *Cahiers pédagogiques*.

<sup>8</sup> Cf. par ex. PUREN Ch. 2000.

<sup>9</sup> Voir plus haut l'application de ces sept modes à la relation « culturel-individuel ».

naire qui l'était déjà suffisamment (et même trop, comme l'ont noté la plupart des enquêteurs ; voir la reproduction de ce questionnaire en Annexe point 1), mais l'un de mes objectifs personnels de recherche était de voir précisément quels autres modes allaient être mobilisés spontanément par les « enquêtés » dans l'entretien sur leurs réponses, et par les enquêteurs dans leur interprétation des résultats obtenus. Le matériel d'enquête que j'avais élaboré à leur intention comprenait aussi des suggestions de mise en œuvre du questionnaire par les enquêteurs (voir Annexe point), un dispositif de traitement statistique (à la charge des « enquêtés » eux-mêmes, voir Annexe point 3), enfin des suggestions pour un entretien avec les enquêtés portant sur leurs réponses au questionnaire (Annexe point 4). Les enquêteurs enfin devaient eux-mêmes rédiger une synthèse interprétative de leur recherche, synthèse que j'ai utilisée à la fois comme matériel et comme source pour ma propre synthèse interprétative d'ensemble.<sup>10</sup>

Huit comptes rendus de recherche me sont parvenus à temps pour que je les traite avant l'ouverture du Colloque. Il s'agit de ceux de sept étudiants de Master 2<sup>e</sup> année recherche de Saint-Étienne en formation de didactique des langues-cultures (FLE) ainsi que d'une docteurante, qui par ailleurs sont tous enseignants (voir liste en Annexe point 5). La recherche, dont la réalisation faisait partie intégrante de leur formation, a porté sur 70 enseignants ou étudiants en formation didactique initiale, ce qui peut paraître peu, mais dans la plupart des cas l'enquête par questionnaire a été relayée, comme j'y avais fortement incité, par des entretiens individuels qui ont permis de faire apparaître les résultats qualitatifs, qui étaient les seuls visés. Je me contenterai ici de relever, dans ma synthèse personnelle des résultats obtenus et de leur analyse par les enquêteurs, les seuls éléments en rapport avec la première partie du présent article. J'ai choisi de la structurer à partir des trois types de paramètres présentés dans cette première partie, à savoir les paramètres environnementaux, culturels et individuels.

### **1. Les paramètres environnementaux**

L'une des conclusions qui émerge le plus fortement de l'enquête, des entretiens et de l'analyse de leurs résultats par les enquêteurs (je parlerai désormais par commodité des « résultats de la recherche ») est que les réponses aux questionnaires concernant les pratiques effectives (cases a) et leurs justifications par les enquêtés dépendent surtout des environnements concrets d'enseignement auxquelles ils se référaient, et dont ils avaient conscience de l'importante tout autant que de la diversité et variabilité.

Une enquêtée en Allemagne dit ainsi : « Répondre à ce questionnaire m'a paru assez difficile, étant donné que j'enseigne à des groupes bien différents ayant des objectifs divers, ce qui implique des méthodes variées. » L'enquêtrice en Allemagne fait la longue analyse suivante :

*En raison des objectifs fixés par leur institution ces enseignantes du supérieur en Allemagne essaient de maintenir un équilibre entre la centration sur l'enseignement et celle sur l'apprentissage, et cela puisque que leurs étudiants passent à la fin de chaque semestre des écrits et des oraux leur permettant d'obtenir les différentes unités du DELF, du DALF ou encore les différents diplômes Unicert). [...] Comme dans l'enseignement supérieur, [les enseignantes du secondaire] ont des objectifs imposés par leur institution : baccalauréat d'enseignement professionnel avec le français en seconde langue et le diplôme d'assistant commercial en correspondance commerciale et en langues étrangères (avec le français en troisième langue). Comme il s'agit de petits groupes de 7 à 12 apprenants (âge moyen de 18 à 20 ans), il est possible néanmoins de centrer son enseignement sur l'apprentissage et d'encourager l'autonomie de l'apprenant.*

L'un des enquêteurs au Mexique est le seul à recourir, dans son analyse des résultats des questionnaires, aux dispositifs d'enseignement comme paramètre principal d'environnement : « Quant aux enseignants qui ont opté pour plus d'une case a ou b par série, ils l'ont fait en pensant non à des groupes ou des institutions différentes, mais plutôt à des moments différents dans le cours. »

Les environnements d'enseignement semblent bien finir par modifier dans leur sens les cultures d'enseignement elles-mêmes. L'enquêtrice brésilienne, qui a travaillé auprès de collègues français et brésiliens, note le phénomène suivant :

---

<sup>10</sup> L'ensemble du matériel peut être consulté sur le site en accès libre [www.mayeticvillage.fr/UJMrechercheFLE](http://www.mayeticvillage.fr/UJMrechercheFLE), liens « Le Centre de recherche CEDICLEC > Colloque international 17-18 février 2005 > Enquête collective ».

*Pour les cases b [pratiques « idéales »] les professeurs enseignant actuellement en France (y compris ceux dont la formation initiale s'est faite à l'étranger) ont coché prioritairement les cases correspondant à la colonne 3 de la matrice (centration sur l'apprentissage), alors que ceux enseignant au Brésil ont coché prioritairement les cases correspondant à la colonne centrale de la matrice (y compris ceux qui suivent régulièrement des formations en France).*

Un hypothèse intéressante à valider dans une autre recherche serait d'ailleurs qu'au cours de leur carrière, au fur et à mesure de l'acquisition d'expériences d'enseignement dans des environnements diversifiés, les enseignants réduisent l'écart entre leurs pratiques effectives et leurs pratiques idéales de référence en concentrant leurs réponses sur la position centrale aussi bien en ce qui concerne les cases *a* que les cases *b*. Cette recherche serait en outre une occasion d'approfondir un point essentiel, mais complexe à cerner, qui est la représentation/conception<sup>11</sup> qu'ils se font de cette position centrale, qui peut être *a priori* aussi bien négative (celle du compromis) que positive (celle de l'équilibre idéal) ou neutre (celle de la moyenne statistique).

## **2. Les paramètres culturels**

Une autre conclusion qui émerge fortement de la recherche est qu'au niveau des pratiques de référence (celle de « l'enseignant idéal », cases *b* du questionnaire), les réponses sont homogènes et correspondent bien au message moderne de la didactique des langues-cultures, bien connu et intégré, celui en particulier de la centration sur l'apprenant et son autonomisation. L'enquêtrice en Estonie note : « Les similitudes au niveau de l'idéal sont particulièrement intéressantes si l'on prend en considération le fait que les personnes interrogées ont toutes une formation et une expérience très différentes. » Au moins au niveau du déclaratif (celui auquel se situait cette recherche, et cela en constituait bien sûr une forte limitation<sup>12</sup>), la « culture d'enseignement » renvoie uniquement à des composantes didactiques, aucune allusion n'ayant été faite, ni par les enquêtés ni par les enquêteurs, à des paramètres de culture sociale concernant les enseignants ou les apprenants.

C'est là une autre conclusion importante – et inattendue – de cette recherche. Nous avons vu que l'enquêtrice brésilienne note que ce n'est pas la nationalité des enseignants (brésiliens ou français) qui semble déterminer leurs pratiques, mais le pays où ils enseignent (le Brésil ou la France, en l'occurrence). En ce qui concerne le processus d'enseignement, l'interprétation que l'on peut faire du phénomène est donc celui du poids décisif, déjà signalé plus haut, de l'environnement concret d'enseignement, qui primerait sur la culture d'enseignement, qu'elle soit sociale (la culture du pays d'origine de l'enseignant) ou didactique (sa formation didactique). À mille lieux de tout applicationnisme abstrait, les enseignants sur le terrain sont d'abord et avant tout des pragmatiques, dont la qualité première est de s'adapter à leur environnement.

L'absence de toute référence à la culture des apprenants et à son poids dans les stratégies d'apprentissage en est d'autant plus surprenante. L'explication est sans doute à chercher du côté de ce que note l'un des enquêteurs du Mexique à propos des justifications des enquêtés aux réponses concernant leurs pratiques effectives :

*Tous [les enseignants, jeunes ou expérimentés] développent leur position à partir de leur point de vue d'enseignant. S'ils prennent en considération l'apprenant, c'est de leur place. La préparation des cours les obsède. Quand ils demandent des conseils, c'est pour « monter » leurs activités, et non pas tellement pour interroger ce que fait vraiment l'apprenant.*

L'une des enquêtrices en France note de son côté que « malgré une tendance à un positionnement des réponses vers une centration sur l'apprentissage, la case 'les choix fondamentaux sont de la responsabilité de l'enseignant' a été cochée par presque tous les enseignants. »

---

<sup>11</sup> Cf., dans la première partie de cet article, et en particulier dans la note 4, la distinction qu'il me semble nécessaire de faire entre les représentations en tant qu'images mentales et les conceptions en tant que normes d'action. Une telle recherche impliquerait par conséquent de croiser les déclarations des enseignants avec l'observation de leurs pratiques effectives.

<sup>12</sup> Une autre recherche, plus lourde et délicate à mener, consisterait à croiser les déclarations des enseignants avec des analyses de leurs préparations de cours et des observations de leurs classes.

Cette contradiction est inscrite dans l'idée même de « centration sur l'apprenant », comme je le notais dans un article de 1995 : le substantif verbal « centration » occulte le sujet véritable, l'acteur effectif de l'opération de centration... qui est bien l'enseignant ! Il en est exactement de même avec le concept d' « adaptation »... L'enquêtrice de Djibouti note que « on peut être surpris par les enseignants du primaire qui, sous prétexte que leurs élèves sont trop jeunes (6-11ans) et ne sont pas 'prêts', ne cherchent pas à les rendre plus autonomes dans leur apprentissage [...]. À mon avis il faudrait qu'eux-mêmes (les enseignants) soient d'abord autonomes. » Paradoxalement, les enseignants semblent d'autant plus centrés sur l'apprentissage qu'ils ont une formation plus solide à l'enseignement...

Un autre résultat tout aussi inattendu de cette recherche est l'absence de référence aux manuels utilisés en tant que paramètres influençant fortement les environnements d'enseignement-apprentissage. Il semble que là encore, le message moderniste du professeur centré sur les apprenants et non sur la « méthode » (*i.e.* sur le matériel didactique), ait été parfaitement intégré. Mais la recherche, qui ne se basait que sur les déclarations et interprétations des enseignants, montre là aussi ses limites : il est impossible de savoir dans quelle mesure les orientations actuelles de la didactique des langues-cultures ont influencé les déclarations des enquêtés, d'une part, et leurs pratiques effectives, d'autre part. Tout au plus peut-on être sûr, comme je l'ai noté précédemment, que « le message est bien passé »...

L'un des mes objectifs personnels dans cette recherche, on s'en souvient, était de voir « quels autres modes [que le continuum, sur lequel était construit tout le questionnaire] allaient être mobilisés par les « enquêtés » dans l'entretien sur leurs réponses, et par les enquêteurs dans leur interprétation des résultats obtenus. Sont apparus seulement les autres modes de l'opposition et de l'évolution (qui renvoient aux thèmes de la centration sur l'apprenant et de l'automatisation de celui-ci, dont on a vu qu'ils étaient apparemment bien intégrés dans la culture sinon dans les pratiques didactiques des enseignants). De manière inattendue, il n'y a pas eu mobilisation du mode du contact (l'interculturalité entre cultures d'enseignement et cultures d'apprentissage), alors même que par ailleurs en didactique des langues-cultures, depuis plus de deux décennies, deux types de phénomènes de contact concernant les deux objets de l'enseignement-apprentissage sont pourtant bien connus et certainement transmis dans la formation en didactique des langues-cultures, celui de l'interlangue et celui de l'interculturel. La position centrale n'est jamais représentée (c'est la quatrième possibilité, avec les représentations que nous avons vues précédemment, en termes que compromis, équilibre ou moyenne) comme un processus constant de création originale relevant de cette « intérité » dont parle Jacques Demorgon. Je ne vois pas là, personnellement, d'autre explication possible que les lacunes de la formation didactique.

### **3. Les paramètres individuels**

Un autre surprise qu'a réservée cette recherche collective a été la très faible mobilisation, dans le système justificatif et interprétatif des enquêtés et enquêteurs, de ce que j'ai appelé les « paramètres personnels », tant concernant les enseignants que les apprenants. Je n'en ai trouvé que deux occurrences. L'un des enquêteurs au Mexique note que « les formateurs [*i.e.* les enseignants enquêtés] à forte personnalité étaient, du point de vue des options méthodologiques, les plus communicatifs ou les plus mixtes », et l'une des enquêtrices en France considère que « les petites variations [dans les réponses au questionnaire] dépendent plus du caractère ou de l'expérience de chacun : une enfance dans une école Montessori, un intérêt pour le travail en centre de ressources, une expérience [dans] des cours d'alphabétisation,... »

Il y a là un paradoxe qui mériterait sans doute d'être approfondi dans une autre recherche, puisque l'enseignement est *a priori* une profession où l'engagement personnel est très important, directement sollicité qu'il est dans la dimension relationnelle – dite aussi « affective » – de la classe. Mon hypothèse interprétative est que le paramètre « personnalité de l'enseignant » a du mal à se faire une place chez les enseignants entre ces deux masses imposantes que sont d'un côté les idéaux abstraits de centration sur l'apprenant et d'autonomisation des apprenants (qui renvoient pour les enseignants à des valeurs indiscutables), et d'autre part la « réalité » du terrain tout aussi prégnante, qui est celle par exemple des contraintes institutionnelles (objectifs, évaluations), des conditions matérielles (nombre d'élèves, nombre d'heures,...), et des conditions pédagogiques (l'hétérogénéité des apprenants, niveau de motivation,...).

Sur ce point aussi, les résultats de cette recherche pointent une insuffisance de la formation didactique actuelle, qui gagnerait très certainement en efficacité si elle intégrait, dans ses réflexions et propositions, la problématique de la prise en compte de l'enseignant en tant qu'individu – avec son caractère, sa personnalité, ses convictions et ses préférences –, ainsi que les compétences singulières que lui ont données sa formation et ses expériences singulières, tant en didactique des langues-cultures que dans d'autres domaines. Un enseignant efficace est très certainement, entre autres et dans une mesure sans doute plus importante qu'on peut le penser (autre sujet de recherche...), un professionnel qui a su trouver ou se créer des modes de faire qui lui conviennent personnellement, où il se sent à l'aise et où il travaille avec sûreté et plaisir : on ne peut pas penser la relation enseignement-apprentissage sans penser la relation entre la centration sur l'enseignant et la centration sur l'apprenant, tout aussi nécessaires l'une que l'autre, à la fois antagonistes et complémentaires comme le veut la pensée complexe. Je ne peux que reprendre à nouveau cette observation de l'un des enquêteurs au Mexique, qui note que « les formateurs [i.e. les enseignants enquêtés] à forte personnalité étaient, du point de vue des options méthodologiques, les plus communicatifs ou les plus mixtes. » Un tel constat est à la fois logique et paradoxal (il renvoie à la « logique des antagonismes »...), et il vaut tout autant pour l'interculturalité entre membres d'une société que dans la classe de langue entre apprenants et enseignant : on ne peut s'ouvrir aux autres que dans la mesure où l'on est assuré de sa propre identité ; pour ouvrir une porte, aurait pu dire Monsieur de La Palisse, encore faut-il qu'elle existe, et qu'elle soit fermée...

## En guise de conclusion

Sur un thème aussi complexe et nouveau que celui de cet atelier, et sur lequel j'ai pointé aussi souvent les limites de la recherche réalisée que le nombre de recherches complémentaires qui seraient à entreprendre, je voudrais proposer aux enseignants, à la fin de cet article, non par une conclusion et/ou une prospection mais quelques principes concrets de prudence professionnelle. Il me suffit, pour ce faire, de leur demander simplement de relire les conseils que donne ici même Gilles Verbunt à partir de sa longue expérience du travail social, et que l'on peut parfaitement transférer, me semble-t-il, à la question de la relation entre cultures d'enseignement et cultures d'apprentissage en classe de langue, sans doute parce qu'il s'agit aussi dans le travail social d'un processus réciproque d'enseignement et d'apprentissage, et parce qu'il s'agit aussi, en didactique des langues, d'un travail social :

– S'inscrire dans une perspective d'évolution progressive (être « orienté processus » et non « orienté produit », dans ma terminologie) : respecter au moins dans un premier temps les exigences institutionnelles et les attentes des apprenants est une condition première *sine qua non*, même et surtout si l'on veut s'en libérer ou plus simplement les faire évoluer.

– Considérer que les apprenants ont tout autant à apprendre l'un de l'autre et à nous apprendre à nous enseignants, que nous à leur enseigner. comme l'écrit Gilles Verbunt ici même :

*La relation enseignant-apprenant peut être marquée par la réciprocité, par une relation dans laquelle l'enseignant est aussi apprenant, et l'apprenant devient aussi enseignant. Il n'y pas renversement des rôles, mais réciprocité et addition, ce qui crée comme une troisième relation que nous appelons interculturelle. [...] L'interculturel est le multicultural enrichi de l'échange.*

– Aucun enseignant ne pourra jamais prévoir tous les phénomènes complexes de contact entre cultures d'enseignement et cultures d'apprentissage elles-mêmes complexes et s'y préparer, de sorte que la formation doit viser avant tout à la mise en place chez l'enseignant de ce que Gilles Verbunt appelle le « réflexe interculturel » : « Dès qu'il est surpris par une réaction inattendue, [l'enseignant] doit se poser la question 'Qu'est-ce qui s'est passé ?', envisageant la possibilité de la présence de deux codes culturels différents. »

Tout cela rend désormais indispensable la prise en compte, dans la formation didactique des enseignants, des perspectives éthique et déontologique sur lesquelles insiste Le Moigne dans sa conférence, en fonction tant des environnements concrets d'enseignement-apprentissage

(« Cette méthode qu'on m'a enseignée, d'où vient-elle ? Par quoi est-elle légitimée, ici et maintenant ? ») que des projets concrets d'enseignement-apprentissage :

*Nous ne pouvons ni ne voulons séparer [les cultures d'apprentissage et les cultures d'enseignement], et l'action de l'une sur l'autre nous invite toujours à nous demander « pourquoi »? [...] Nous ne pouvons plus séparer ce qu'il est convenu d'appeler la pragmatique, l'épistémique et l'éthique. Nous ne pouvons plus renvoyer aux uns l'argument « Donne moi de la méthodologie pour que je sache comment faire » sans nous interroger sur la légitimité de ces connaissances méthodologiques ni sur l'effectivité des actions et des comportements qu'elles proposent.*

Nous nous retrouvons décidément, très loin de l'ère des méthodologies constituées où cultures d'enseignement et cultures d'apprentissage devaient se fondre dans le moule unique de normes supposées universelles, nous nous en sommes éloigné, en très peu de temps, « à des années-lumière » (belle expression que celle-ci, qui mériterait que l'on exploite toutes ses potentialités métaphoriques en particulier quant à l'intérêt de la perspective histoire en formation didactique : c'est la distance qui permet de mieux voir...). Les risques de l'aventure sont à la mesure de ses intérêts, mais je suis persuadé qu'une approche comparatiste « compréhensive » de ces cultures peut grandement nous aider à limiter les uns et développer les autres.

Christian Puren  
Université Jean Monnet de Saint-Étienne, CELEC-CEDICLEC  
[christian.puren@univ-st-etienne.fr](mailto:christian.puren@univ-st-etienne.fr)  
[www.mayeticvillage.fr/UJMrechercheFLE](http://www.mayeticvillage.fr/UJMrechercheFLE)

## BIBLIOGRAPHIE

- BOUVIER Béatrice. 2000. *Les Chinois et l'enseignement/apprentissage du français en milieu endolingue*, Thèse de Doctorat (Dir. Robert Galisson), Paris 3- Sorbonne Nouvelle, 22 juin 2000.
- DEMORGON Jacques. 2005. *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie*, Paris, Éd. Economica-Anthropos, 222 p.
- LAHIRE Bernard. 2004. *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte (coll. « Textes à l'appui / Laboratoire de sciences humaines »).
- PUREN Christian. 1994. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, CRÉDIF-Didier, coll. « Essais », 206 p
- 1995. « La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire, *Études de Linguistique Appliquée* n° 100, oct.-déc., pp. 129-149)
  - 1998. « Perspective sujet et perspective objet en didactique des langues", *Études de Linguistique Appliquée* n° 109, janv.-mars, pp. 9-37. Paris : Didier-Klincksieck.
  - 1999. « Que faire des questions qu'on se pose dans sa pratique ? (la formation par la question) », chap. I pp. 5-32 in : GALISSON Robert & PUREN Christian, *La formation en questions*, Paris, CLE international (coll. « Didactique des langues étrangères »), 128 p.
  - 2000. « Méthodes et constructions méthodologiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues », *Les Langues modernes* n° 1, pp. 68-70. Paris : APLV.
  - 2002. « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle », *Les Langues modernes* n° 3, juil.-août-sept. 2002, pp. 55-71. Paris : APLV.
  - 2004. « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle », *Les Cahiers de l'APLIUT* (revue de l'Association des Professeurs de langues des Instituts Universitaires de Technologie), Actes du XXV<sup>e</sup> Congrès de l'APLIUT, 5-7 juin 2003 à Auch, vol. XXIII, n° 1, février 2004, pp. 10-26.
  - 2005. « Quelle dynamique engager pour une plus grande efficacité ? », *Le Français dans le monde* n° 338, mars-avril, pp. 23-27. Paris : EDICEF.
  - À paraître. « Didactique des langues cultures : Entrées libres ». *Cahiers pédagogiques*. Paris : CRAP.

## ANNEXE 1

### 1. QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE SUR LES CONCEPTIONS DE LA RELATION ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE

Nom(s) : .....

Prénom(s) : .....

1. Cochez pour chaque ligne horizontale de **A** à **J**, dans les colonnes **1**, **2** et **3**, les cases **a** puis **b** correspondant à votre choix personnel.

– **Cases a** : Commencez uniquement par les cases **a** à gauche dans les trois séries des deux cases contiguës de chaque ligne horizontale : cochez celle(s) qui correspond(ent) à **ce que vous faites réellement** (si vous enseignez déjà) ou à **ce que vous pensez que vous ferez réellement** (si vous n'avez pas encore enseigné) : « l'enseignant », c'est vous-même tel que vous enseignez effectivement dans vos classes avec vos apprenants : vous ajoutez mentalement à chaque énoncé verbal choisi l'expression « en pratique » ou « en réalité » ;

– **Cases b** : Reprenez le questionnaire en cochant cette fois, parmi les cases **b** à droite dans les séries contiguës de trois, celle(s) qui correspond(ent) à **ce que vous pensez devoir faire** si vous appliquez (ou lorsque vous appliquerez) strictement les conseils ou consignes des instructions officielles, de vos formateurs, des pédagogues et des didacticiens. « L'enseignant », c'est maintenant l'enseignant idéal tel que vous pensez qu'on vous demande(ra) d'être : vous ajoutez mentalement à chaque énoncé verbal choisi l'expression « en principe systématiquement ».

2. Comptez en bas du tableau, pour chaque colonne, le nombre de cases **a** et de cases **b** cochées.

|          | 1   | 2  | 3   |
|----------|---|--|---|
|          | <i>a b</i>  | <i>a b</i>   | <i>a b</i>  |
| <b>A</b> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Les choix fondamentaux (objectifs, méthodologie utilisée, contenus, progression, etc.) sont de la responsabilité de l'enseignant et de l'institution.   | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Les apprenants sont formés de manière à pouvoir assumer eux-mêmes l'initiative et la responsabilité des choix fondamentaux.  | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Les choix fondamentaux sont négociés entre l'enseignant et les apprenants, auxquels l'enseignant laisse ensuite une certaine marge de liberté.  |
| <b>B</b> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> L'enseignant a recours ou non au travail de groupe en fonction de ses apprenants, de ses objectifs, de ses supports, etc.   | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Dans le travail de groupe, l'enseignant ne contrôle plus suffisamment son enseignement et l'apprentissage de ses élèves.   | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> L'enseignant a recours au travail de groupe pour motiver ses apprenants et les former à l'autonomie.  |
| <b>C</b> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> L'enseignant utilise ses propres critères pour l'évaluation des apprenants, parce qu'en l'affaire il est la personne compétente et responsable, et le représentant de l'institution.  | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> L'enseignant accepte d'explicitier ses critères d'évaluation et de les négocier avec ses apprenants.   | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Les apprenants sont formés à l'autoévaluation de manière à ce qu'elle puisse être prise en compte par l'enseignant.   |
| <b>D</b> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> C'est la responsabilité de l'enseignant que d'aider chaque apprenant à apprendre, ce qui implique qu'il respecte – ou au moins qu'il prenne en compte – le rythme, les besoins, les intérêts, les styles et méthodes d'apprentissage de chaque apprenant. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> C'est la responsabilité de l'enseignant que de trouver et de proposer des compromis entre les exigences de l'enseignement collectif et celles des apprentissages individuels.  | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> C'est la responsabilité de l'enseignant que de donner un enseignement collectif et de garantir les conditions d'un apprentissage collectif.   |
| <b>E</b> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> L'enseignant choisit les stratégies d'enseignement qu'il estime les plus aptes à activer, soutenir, guider et enrichir les stratégies individuelles de ses apprenants.  | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> L'enseignant s'efforce de gêner le moins possible la mise en œuvre par chaque apprenant de ses propres stratégies individuelles d'apprentissage.   | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> L'enseignant applique scrupuleusement la méthodologie d'enseignement qu'il pense la meilleure.  |
| <b>F</b> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Ce qui guide l'enseignant, c'est le progrès individuel de chaque apprenant.   | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Ce qui guide l'enseignant, c'est la progression collective telle qu'elle est prévue dans sa planification, dans les instructions officielles et/ou le manuel.  | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Ce qui guide l'enseignant, ce sont à la fois les progrès individuels de ses apprenants et les exigences de la progression collective.   |
| <b>G</b> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> L'enseignant imagine et propose aux apprenants, d'une classe à l'autre, des formes diverses d'équilibre et d'articulation entre l'enseignement collectif d'une part, le travail individuel ou par groupes d'autre part.                                   | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Les activités d'apprentissage se font en classe dans le cadre de l'enseignement collectif: le travail individuel ou par groupes des apprenants constitue une révision, un complément ou un prolongement de cet enseignement collectif. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Les activités d'apprentissage se font de manière individuelle ou par groupes, les séances collectives étant principalement consacrées aux mises en commun et aux corrections des produits de ces activités. |

|          |   |  |  |
|----------|---|--|--|
| <b>H</b> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Ce qui guide l'enseignant dans l'enseignement de la langue étrangère, c'est la description objective qu'en donne la linguistique.   | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Ce qui guide l'enseignant dans l'enseignement de la langue, c'est l'état auquel chaque apprenant est parvenu dans son processus de construction personnelle de la langue étrangère (l'état de son interlangue), en prenant comme base les erreurs commises par chacun. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Ce qui guide l'enseignant dans l'enseignement de la langue étrangère, ce sont les facilités et difficultés prévisibles des apprenants qui sont indiquées par les études contrastives langue maternelle/langue étrangère et par l'expérience professionnelle.                               |
| <b>I</b> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> L'enseignant module l'attention à la forme (la correction linguistique) et l'attention au sens (la communication) suivant le type d'objectif, de tâche et de motivation des apprenants.   | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> L'enseignant corrige le maximum d'erreurs de langue commises, que ce soit sur le champ ou de manière différée, individuellement ou collectivement.   | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> L'enseignant privilégie chez les apprenants l'expression du sens (la communication) par rapport à la correction de la forme.   |
| <b>J</b> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Ce qui guide l'enseignant dans l'enseignement de la culture étrangère, c'est l'état auquel chaque apprenant est parvenu dans son processus de construction personnelle de la culture étrangère, c'est-à-dire l'évolution de ses représentations interculturelles. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Ce qui guide l'enseignant dans l'enseignement de la culture étrangère, ce sont les facilités et difficultés prévisibles des apprenants qui sont indiquées par les études contrastives culture maternelle/culture étrangère et par l'expérience professionnelle.        | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Ce qui guide l'enseignant dans l'enseignement de la culture étrangère, c'est la description objective qu'en donnent les approches scientifiques correspondantes : l'histoire, la géographie, l'économie, la sociologie, l'anthropologie, la critique littéraire, l'histoire de l'art, etc. |
|          | <b>TOTAL cases a : ... / case b : ...</b>   | <b>TOTAL cases a: .../case b: ...</b>  | <b>TOTAL cases a : ... / case b : ...</b>  |

© Christian Puren CEDICLEC 2004

## 2. SUGGESTIONS DE MISE EN ŒUVRE DU QUESTIONNAIRE PAR LES ENQUÊTEURS

Trois types d'utilisation comparatistes du questionnaire sont envisageables, suivant les possibilités locales :

a) Donner le questionnaire à remplir parallèlement par des étudiants en tout début de formation didactique, par des étudiants en fin de formation didactique, enfin par des enseignants ayant plusieurs années d'expérience. Ce que l'on va comparer, dans ce cas, ce sont en particulier, respectivement, les représentations préalables, l'effet de la formation didactique initiale, enfin le décalage entre les principes donnés en formation initiale et les réalités du terrain.

b) Donner le questionnaire à remplir parallèlement à des étudiants de langues différentes en fin de formation initiale et/ou à des enseignants de langues différentes. Ce que l'on va comparer, dans ce cas, ce sont en particulier les traditions didactiques des différentes langues en ce qui concerne les conceptions de la relation enseignement/apprentissage.

c) Donner le questionnaire à remplir parallèlement à des enseignants intervenant auprès de publics différents (enfants, adolescents et adultes, par exemple). Ce que l'on va comparer, dans ce cas, ce sont en particulier les effets liés aux caractéristiques de ces différents publics sur les conceptions de la relation enseignement/apprentissage.

Suivant les possibilités locales, il sera possible de croiser différemment ces types de comparaison (comparer par exemple les réponses de enseignants de français et d'anglais langue étrangère intervenant auprès d'adultes).

## 3. TRAITEMENT STATISTIQUE PAR LES « ENQUÊTÉS » DES RÉPONSES AU QUESTIONNAIRE

1. Reportez sur les deux tableaux ci-dessous les cases que vous avez cochées sur le questionnaire.

Exemple : Vous avez coché sur le questionnaire, dans la ligne horizontale A, le **a** de la colonne 2 et le **b** de la colonne 3 : vous cochez ci-dessous A2 dans le tableau « Cases **a** », et A3 dans le tableau « Cases **b** ».

**Attention** : les chiffres 1, 2, 3 sont dans un ordre différent pour chaque ligne horizontale des tableaux ci-dessous.

2. Inscrivez sous « Totaux » le nombre de cases cochées dans chaque colonne verticale de chaque tableau.

### I. Cases *a*

|                             |                             |                             |
|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| A1 <input type="checkbox"/> | A3 <input type="checkbox"/> | A2 <input type="checkbox"/> |
| B2 <input type="checkbox"/> | B1 <input type="checkbox"/> | B3 <input type="checkbox"/> |
| C1 <input type="checkbox"/> | C2 <input type="checkbox"/> | C3 <input type="checkbox"/> |
| D3 <input type="checkbox"/> | D2 <input type="checkbox"/> | D1 <input type="checkbox"/> |
| E3 <input type="checkbox"/> | E1 <input type="checkbox"/> | E2 <input type="checkbox"/> |
| F2 <input type="checkbox"/> | F3 <input type="checkbox"/> | F1 <input type="checkbox"/> |
| G2 <input type="checkbox"/> | G1 <input type="checkbox"/> | G3 <input type="checkbox"/> |
| H1 <input type="checkbox"/> | H3 <input type="checkbox"/> | H2 <input type="checkbox"/> |
| I2 <input type="checkbox"/> | I1 <input type="checkbox"/> | I3 <input type="checkbox"/> |
| J3 <input type="checkbox"/> | J2 <input type="checkbox"/> | J1 <input type="checkbox"/> |
| <b>TOTAUX</b>               |                             |                             |
|                             |                             |                             |

### II. Cases *b*

|                             |                             |                             |
|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| A1 <input type="checkbox"/> | A3 <input type="checkbox"/> | A2 <input type="checkbox"/> |
| B2 <input type="checkbox"/> | B1 <input type="checkbox"/> | B3 <input type="checkbox"/> |
| C1 <input type="checkbox"/> | C2 <input type="checkbox"/> | C3 <input type="checkbox"/> |
| D3 <input type="checkbox"/> | D2 <input type="checkbox"/> | D1 <input type="checkbox"/> |
| E3 <input type="checkbox"/> | E1 <input type="checkbox"/> | E2 <input type="checkbox"/> |
| F2 <input type="checkbox"/> | F3 <input type="checkbox"/> | F1 <input type="checkbox"/> |
| G2 <input type="checkbox"/> | G1 <input type="checkbox"/> | G3 <input type="checkbox"/> |
| H1 <input type="checkbox"/> | H3 <input type="checkbox"/> | H2 <input type="checkbox"/> |
| I2 <input type="checkbox"/> | I1 <input type="checkbox"/> | I3 <input type="checkbox"/> |
| J3 <input type="checkbox"/> | J2 <input type="checkbox"/> | J1 <input type="checkbox"/> |
| <b>TOTAUX</b>               |                             |                             |
|                             |                             |                             |

## 4. SUGGESTIONS POUR L'ENTRETIEN AVEC LES ENQUÊTÉS PORTANT SUR LEURS RÉPONSES AU QUESTIONNAIRE

Le traitement statistique fait apparaître, pour les pratiques « réelles » et pour les pratiques « idéales », une préférence (ou un équilibre) entre la « centration sur l'enseignement » (colonne de gauche), la « centration sur l'apprentissage » (colonne de droite) et un positionnement central.

Voir le corrigé et les commentaires de l'« auto-TP » sur la conception de la relation enseignement-apprentissage (même adresse [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/068](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/068)). À part les commentaires n° 2 et 3, qui n'ont pas de pertinence ici étant donné la procédure statistique mise en œuvre, les autres considérations valent pour les résultats de ce questionnaire.

Sur la base des réponses au questionnaire, il sera certainement intéressant, pour aller plus loin dans l'analyse et l'interprétation des résultats, de prévoir un entretien semi-dirigé avec quelques enquêtés représentatifs de chacun des cinq grands types de positionnements marqués *a priori* repérables parmi l'ensemble des enquêtés :

- 1) *profil réaliste de centration sur l'enseignement* ;
- 2) *profil idéaliste de centration sur l'apprentissage* ; l'objectif premier de l'entretien sera alors de faire apparaître les causes et les raisons de cette orientation de principe ;
- 3) *profil de tension forte entre centration idéaliste de centration sur l'apprentissage et centration réaliste sur l'enseignement* ;
- 4) « *profil central* » : ce sont les enquêtés ayant massivement privilégié la colonne centrale dans les tableaux des cases *a* et *b* du document « comptabilisation des réponses » ;
- 5) « *profil complexe* » : ce sont les enquêtés ayant très souvent choisi simultanément des positionnements différents sur chaque ligne horizontale.

Dans tous ces entretiens, l'objectif principal est de faire apparaître :

- les causes (attitudes, déterminations, ...) et les raisons (conceptions, croyances, conceptions, intentions, ...) de ces différents profils ;
- l'influence respective de la culture sociale, de la personnalité, des expériences antérieures d'apprentissage, de la formation initiale et des expériences d'enseignement sur les conceptions de la relation enseignement/apprentissage ;
- la conception du positionnement central : est-il considéré négativement comme une solution de compromis, positivement comme un équilibre ou comme idéal, ou, de manière neutre, comme une moyenne statistique ?

## **5. LISTE DES ÉTUDIANTS AYANT RÉALISÉ CE QUESTIONNAIRE POUR LE COLLOQUE CEDICLEC DE FÉVRIE 2005**

1. Cécile RENARD, française, CILEC (Centre d'enseignement du FLE pour étudiants étrangers) de Saint-Étienne : 9 enseignants.
2. Benoît LONGERSTAY, belge, enseignant à l'Université de Veracruz (Mexique) : 22 enquêtés, étudiants en début de formation didactique et enseignants ayant reçu cette formation.
3. Daniel BOURNAT-PURSEIGLE, français, responsable pédagogique à l'Alliance française de San Luís Potosí au Mexique : 11 professeurs enquêtés.
4. Annie-Claude BINDER-DZIEJAK, franco-allemande, enseignante dans une université allemande : 8 enseignants.
5. Souad KASSIM MOHAMED, djiboutienne, formatrice dans le système éducatif depuis le primaire jusqu'à l'Université : 12 enquêtés (4 du primaire, 4 du collège, 2 au lycée, 2 à l'Alliance française).
6. Caroline ZUBER, française, enseignante à l'Université pédagogique de Tallinn (Estonie) et au Centre culturel français local (5 professeurs de FLE)
7. Rodrigo BASTIDAS, franco-chilien. Son enquête a été réalisée à l'Instituto chileno-francés (I.C.F) et dans un lycée chilien.
8. Marilu SORIA-BORG, franco-brésilienne, actuellement en France, seule doctorante du groupe. Elle a enquêté sur deux centres universitaires de langues (un en France et l'autre au Brésil) et à l'Alliance Française de São Paulo