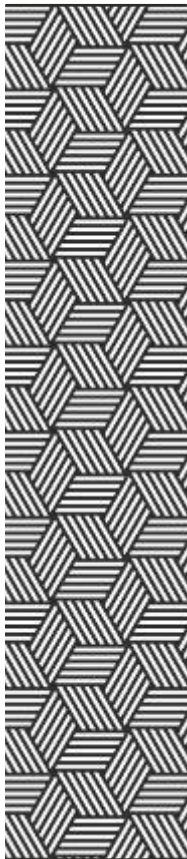


Rédacteur en chef  
**Sébastien Langevin**  
Présentation graphique  
**CGI**  
Conception graphique  
**miz'engage**  
Directeur de la publication  
**Jean-Pierre Cuq – FIPF**



**RECHERCHES ET APPLICATIONS**  
Le français dans le monde  
9 bis, rue Abel Hovelacque  
75013 Paris  
Téléphone : 33 (0) 1 72 36 30 67  
Télécopie : 33 (0) 1 45 87 43 18  
Mél : [fdlm@fdlm.org](mailto:fdlm@fdlm.org)  
<http://www.fdlm.org>

© CLE International 2014  
Commission paritaire 0417T81661  
La reproduction même partielle  
des articles parus dans ce numéro  
est strictement interdite,  
sauf accord préalable.

LE FRANÇAIS DANS LE MONDE  
est la revue de la Fédération  
internationale des professeurs  
de français (FIPF)

# Recherches et applications

le français  
dans le monde

**N°55**  
JANVIER 2014  
PROX DU NUMÉRO 19,50€

## La transposition en didactique du FLE et du FLS

Coordonné par Margaret Bento, Jean-Marc Defays  
et Deborah Meunier

### Comité de rédaction

Francis Carton (Président du conseil scientifique)  
Patrick Chardenet (Président du conseil scientifique)  
Jean-Pierre Cuq (Directeur de la publication)  
Sébastien Langevin (Rédacteur en chef)

### Conseil scientifique

Margaret Bento (Université Paris Descartes, France) ; Evelyne Bérard (Université de Franche-Comté, France) ; Robert Bouchard (Université Lumière Lyon 2, France) ; Francis Carton (ATILF – Université de Lorraine, CNRS-CRAPEL) ; Patrick Chardenet (Agence Universitaire de la Francophonie, Université de Franche-Comté, France) ; Francine Cicurel (Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, France) ; Fatima Davin-Chnane (Aix-Marseille Université, France) ; Piet Desmet (Université Catholique de Leuven, Belgique) ; Pierre Dumont (Université des Antilles et de la Guyane, France) ; Enrica Galazzi-Matasci (Université Catholique de Milan, Italie) ; Pierre Martinez (Université de Paris 8 – Vincennes – Saint-Denis ; Université nationale de Séoul, Corée) ; Danièle Moore (Simon Fraser University, Canada) ; Samir Marzouki (Université de la Manouba, Tunisie) ; Franz-Joseph Meissner (Justus-Liebig Universität Gießen, Allemagne) ; Jean Noriyuki Nishiyama (Université de Kyoto, Japon) ; Tatiana Zagryazkina (Université d'État de Moscou Lomonossov, Russie) ; Zheng Lihua (Université des Études étrangères du Guangdong, Chine).

### Comité de lecture

Encarnación Carrasco Perea, Universitat de Barcelona ; Fatima Davin-Chnane, Université Aix-Marseille ; Olivier Dezutter, Université de Sherbrooke ; Diane Farmer, University of Toronto ; Malika Kebbas, École normale supérieure d'Alger ; Estela Klett, Universidad de Buenos Aires ; Eliane Lousada, Universidade de São Paulo ; Evangelia Mousouri, Université de Thessalonique ; Chantal Parpette, Université Lumière-Lyon 2 ; Haydée Silva Ochoa, Universidad Nacional Autónoma de México ; Valérie Spaeth, Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle ; Yumi Takagaki, Université préfectorale d'Osaka ; Monica Vlad, Universitatea Ovidius din Constanta

### Comité varia

Margaret Bento  
Francine Cicurel  
Franz-Joseph Meissner



# Cher lecteur de la revue

## *Recherches & Applications : Le français dans le monde*

Que vous soyez étudiant ou doctorant en didactique du français langue étrangère, enseignant exerçant dans l'enseignement primaire, secondaire ou universitaire, dans un pays francophone ou non, directeur de recherche à l'université, tous soucieux de suivre les évolutions de l'enseignement du français à l'échelle du monde, pour vous la revue *Recherches & Applications : Le français dans le monde* est un repère professionnel incontournable. La revue vous remercie de votre fidélité et de la crédibilité scientifique que vous lui accordez.

Comme elle l'a montré lors de ses derniers congrès, la Fédération Internationale des Professeurs de Français est sensible aux évolutions qui font de l'espace de la connaissance un monde plurilingue, multipolaire, globalisé, mais aussi contextualisé. La revue souhaite y maintenir sa position d'acteur de premier plan, en anticipant, en conduisant ou en accompagnant ces évolutions tout en affirmant la contribution de la langue française à cet espace mondialisé. Pour garantir cette fonction d'excellence, le Comité scientifique de la revue affirme une politique de publication qui reste fidèle à son objectif de toujours : animer le débat en didactique des langues et des cultures, au service d'une diffusion de qualité de la langue française dans le monde, en étant plus que jamais à l'écoute des innovations et des mutations.

Dans cette perspective, la revue s'est progressivement ouverte aux équipes de recherche qui contribuent à cet objectif, en leur confiant la coordination d'un numéro, où qu'elles travaillent dans le monde<sup>1</sup>.

Les règles déontologiques du champ scientifique sont rigoureusement respectées : les articles de la revue sont soumis à une double évaluation anonyme prise en charge par un comité de lecture formé de chercheurs reconnus, qui veille à ce que chaque texte s'appuie sur des données de première main, une originalité des analyses, et des références précises des travaux utilisés.

Par ailleurs, la revue a modifié la structure éditoriale jusque-là en usage, pour témoigner de la vigueur des travaux des jeunes chercheurs en y incluant dans sa rubrique *Varia* des articles hors de la thématique générale du numéro, sélectionnés pour leur intérêt et leur qualité<sup>2</sup>.

Enfin, *Recherches et Applications* est engagée dans un processus de collaborations avec des revues du domaine publiées dans d'autres pays pour des échanges d'articles, permettant d'étendre ainsi les espaces d'accès et la circulation des savoirs (*Revue canadienne des langues vivantes/The Canadian Modern Language Review*).

Pour le Comité scientifique, les co-présidents  
Francis Carton (ATILF, CNRS-Université  
de Lorraine, CRAPEL)  
Francis.carton@univ-lorraine.fr  
Patrick Chardenet (AUF, Université  
de Franche-Comté – UR ELLIAD)  
patrick.chardenet@auf.org

1. Pour soumettre une proposition de numéro, voir <http://fipf.org/publications/recherches-applications> (Instructions aux coordinateurs)

2. Pour soumettre un article, en tant que jeune chercheur (en fin de thèse ou venant de terminer la thèse de doctorat), voir <http://fipf.org/publications/recherches-applications> (Appel permanent à publication d'articles dans le cadre de la diffusion de recherches menées par de jeunes chercheurs)

# La transposition en didactique du FLE et du FLS

## Présentation

MARGARET BENTO, JEAN-MARC DEFAYS,  
DEBORAH MEUNIER ..... 9

L'articulation entre la théorie et la pratique, selon les pays, constitue une préoccupation plus ou moins forte des chercheurs et des enseignants en didactique du français langue étrangère, articulation que ce numéro de *Recherches et Applications* se propose d'analyser de nouveau au moyen de quelques exemples significatifs des positions actuelles sur le rapport entre théorie et pratique, compte tenu d'orientations théoriques, méthodologiques et descriptives différentes de la notion de transposition.

*The articulation between theory and practice, according to countries is a more or less strong concern of researchers and teachers in the didactics of French as a foreign language. The purpose of this issue of Recherches et Applications is to analyze this articulation through several significant examples of current positions on the relationship between theory and practice, considering different theoretical, methodological and descriptive orientations of the concept of transposition.*

## Le traitement des savoirs enseignés/enseignables en classe de FLE/S

Les circulations des savoirs grammaticaux  
dans l'enseignement/apprentissage du français  
comme langue étrangère

JEAN-CLAUDE BEACCO ..... 18

Le modèle de la transposition didactique privilégie une conception unidirectionnelle de la circulation des connaissances : du « haut » (les savoirs savants) vers le « bas » (les savoirs diffusés et adaptés à l'enseignement). À propos des savoirs grammaticaux impliqués dans les enseignements classiques des langues « étrangères », on montrera que ces circulations sont beaucoup plus complexes. Elles mettent en jeu conjointement des savoirs de statuts et d'origines divers, en particulier ceux des enseignants qui, à la fois, se conforment à la doxa grammaticale ordinaire mais qui sont aussi capables d'inventer « leur » grammaire pour leurs élèves.

*The “transposition model” is used to describe how knowledge flows from scientific texts to classroom teaching. It is a top-down vision in which unidirectional circulation is stressed. For the grammatical knowledge used in foreign language teaching, this paper will illustrate the major complexity of such transfers. They involve different types of grammatical knowledge, coming from more than one source. In particular, language teachers can use ordinary grammar descriptions, without questioning them, but they may also create their “own” grammar for their own students.*

De la description de l'acquisition grammaticale  
à l'élaboration d'une progression d'enseignement  
en français langue étrangère : l'exemple du verbe

GEORGES DANIEL VÉRONIQUE ..... 30

Cet article s'interroge sur la transposition des recherches sur l'acquisition du français langue étrangère en didactique. Il rappelle l'apport des recherches acquisitionnistes dans le domaine de la description des séquences de développement grammatical et montre la difficulté de transposer ces résultats en didactique. À partir des travaux sur l'acquisition de la morphosyntaxe du verbe en français langue étrangère, l'article propose une progression d'enseignement. Cette illustration permet d'analyser la notion de transposition didactique comme un processus de médiation.

*This article is devoted to the transposition of the results of the study of the acquisition of French as a second language to its teaching. The main outcome of second language acquisition research as the description of developmental sequences in the acquisition of grammar is introduced and the difficulty of its use in second language pedagogy discussed. On the basis of previous work on the acquisition of the morphology and syntax of the French verb, a teaching sequence is outlined. Then, the paper discusses didactic transposition as a mediation process.*

La transposition du concept de représentation  
en didactique du français langue étrangère et seconde

VALÉRIE SPAËTH ..... 44

L'article propose une réflexion sur le concept de représentation et sa transposition en didactique des langues

et plus précisément du français langue étrangère et seconde. La perspective historique adoptée permet de faire porter le débat sur les conditions épistémologiques et méthodologiques de la transposition de ce concept au début du XXI<sup>e</sup> siècle en didactique du FLES. Dans cette discipline, le processus de transposition reste cependant partiel, alors que l'usage de la représentation est très présent.

*This contribution is a reflection on the concept of representation and how it is transposed in language learning and teaching research, more specifically in the case of French as a foreign or second language. A historical perspective is adopted which makes it possible to discuss the epistemological and methodological conditions of the transposition of this concept in the early 21st century. In this field of research, however, the process of transposition remains partial, whereas that concept of representation is very active.*

**L'enseignement/ apprentissage de la morphologie verbale en FLE : savoirs « à enseigner » et savoirs « acquis »**

MARIE-ÈVE MICHOT, MICHEL PIERRARD ..... 57

Notre contribution traite la transposition didactique interne – interface entre les savoirs à enseigner présentés dans les manuels de FLE et les savoirs acquis des apprenants – de la finitude verbale, c'est-à-dire l'emploi progressif de formes finies (verbes conjugués) et non finies (infinitifs ou participes passés) par des apprenants de FLE issus de l'enseignement secondaire en Flandre, région néerlandophone de la Belgique. La description de ces transformations nous permettra d'inférer comment les apprenants s'approprient le savoir en jeu.

*Our contribution examines the internal didactic transposition – the interface between the knowledge to be taught presented in FSL textbooks and the actual acquired knowledge of the learners – of verbal finiteness, which is the gradual use of finite forms (conjugated verbs) versus non-finite forms (infinitives and past participles) by FSL learners from secondary schools in Flanders, the Dutch-speaking region of Belgium. The description of these transformations will enable us to infer how learners acquire the knowledge in question.*

**Conception d'unités didactiques en FLE : analyse contrastive d'objets d'enseignement planifiés et d'objets enseignés dans les pratiques d'enseignants novices**

VÉRONIQUE LAURENS ..... 76

La conception et l'animation d'unités didactiques en FLE impliquent pour l'enseignant novice de développer des savoir faire concernant la détermination d'objets d'enseignement. Ceci relève du processus de transposition didactique. Notre contribution aborde cette part du

travail enseignant à partir de l'analyse contrastive de six planifications (objets d'enseignement ciblés) et des transcriptions et synopsis des cours correspondants (objets effectivement enseignés), réalisés par trois enseignantes novices. Cette comparaison permet de pointer quelques tendances sur le plan du développement de l'agir enseignant en didactique du FLE, en ce qui concerne la transformation d'objets d'enseignement en objets enseignés, de la planification à l'animation d'unités didactiques.

*Lesson design and lesson animation in the teaching of French as a second language (FSL) implies that the beginning teacher develops the ability to determine the contents to be taught in the lesson. This has to do with the process of didactic transposition. Our paper deals with this part of the teacher's work through the comparative analysis of six lesson plans and the matching lesson transcriptions and summaries delivered by three beginning teachers. This comparison leads to distinguishing some aspects of the development of teacher practice in FSL regarding the transformation of contents to be taught into taught contents.*

**La « technologie » de la transposition**

**Transposer le CECR dans les manuels de français langue étrangère : une gageure ?**

ESTELLE RIOUOS ..... 92

Face à une nouvelle orientation méthodologique, les enseignants sont parfois démunis et ne disposent pas toujours des informations nécessaires pour adapter leur pratique. Le manuel utilisé en classe peut alors apparaître comme un bon mode de formation, car il est censé appliquer les recommandations en vigueur dans les instructions officielles et mettre en pratique la méthodologie dont il se revendique.

Mais qu'en est-il réellement dans les manuels et dans les guides pédagogiques qui les accompagnent ? L'approche actionnelle qui apparaît actuellement dans les discours méthodologiques est-elle réellement appliquée dans les manuels les plus récents ? Le CECR abondamment cité dans les manuels propose une série de reformulations théoriques qui ne sont pas toujours utilisées. Quand elles le sont, l'enseignant est-il à même de les comprendre ?

*When a new methodological orientation appears, the teachers are sometimes deprived and do not still arrange necessary information to adapt their practice. The textbook used in class can then appear as a good mode of training, because it is supposed to apply the current recommendations in the official instructions and to put into practice the methodology of which he claims.*

*But really what about in textbooks and in educational guides which accompany them? The action-oriented approach which appears currently in the methodological speeches is it really applied in the most recent textbooks? The CEFR abundantly quoted in textbooks proposes a series of theoretical reformulations which are not still used. When they are it, the teacher is able to understand them ?*

**Les auteurs de manuels : transpositeurs à l'interface entre savoirs savants et savoirs à enseigner**

MARGARET BENTO ..... 106

Cet article montre la manière dont les auteurs de manuels reproblématisent des notions clés du CECRL en fonction de leur conception de la langue et de l'enseignement/apprentissage. Les auteurs sélectionnent dans l'ensemble des savoirs savants et des pratiques sociales de références ce qu'ils pensent devoir être transmis. On peut voir ainsi à la fois le poids de la norme et du modèle véhiculé mais aussi l'interprétation qu'ils en font.

*This article shows that authors of French language course books reframe key concepts of the CEFR depending on their understanding of language and of teaching and learning. The authors select the scientific material and reference social practices that should be transmitted according to them. Obviously not only the norm itself, but also the way authors interpret it have an important influence on course book writing.*

**Situations d'enseignement/ apprentissage et développement de programmes et/ou dispositifs spécifiques**

**La formation initiale à l'enseignement, creuset de transpositions didactiques - L'exemple d'un dispositif de formation initiale des enseignants de français langue seconde dans l'Ouest canadien**

CÉCILE SABATIER, OLIVIER DEZUTTER ..... 122

Cette contribution discute les pratiques d'enseignement qui sont mises en œuvre dans le cadre d'un programme de formation initiale dans une université de l'Ouest canadien. En prenant appui sur des données qualitatives et compréhensives, cet article présente un exemple de modalités pédagogiques mises en place pour équiper les futurs enseignants de FL2 avec les savoirs, compétences et expériences nécessaires pour la salle de classe. Il établit que, dans une formation initiale à l'enseignement en FL2, le développement des compétences professionnelles est concomitant avec le

renforcement des capacités linguistiques et en lien étroit avec la vision institutionnelle de l'enseignement.

*Drawing from qualitative and comprehensive studies, our contribution discusses teaching practices that support future FSL teachers in a professional development program in a Western university in Canada. This paper presents pedagogical examples that equip FSL teachers with the knowledge, skills, and experiences that prepare them for the classroom. It acknowledges that in FSL teacher training the development of professional competences and the reinforcement of linguistic capacities are interwoven and connected to the teaching philosophy of the institution.*

**La transposition didactique en FLS : Je transpose et j'enseigne en bricolant**

FATIMA CHNANE-DAVIN ..... 138

Cette contribution s'inscrit dans la problématique des contenus disciplinaires et méthodologiques en français langue seconde. Il s'agit d'examiner la question du savoir à enseigner dans le processus de transposition didactique (Chevallard, 1985) et le problématiser. On part du fait qu'un savoir suit un cheminement, subit des transformations de son lieu de production dans une « sphère savante », une décontextualisation où il devient savoir à enseigner, une transposition interne à l'institution et recontextualisation pour devenir savoir enseigné dans la classe. Entre les didacticiens partisans et ceux qui sont réticents, d'autres sont convaincus par l'opérationnalité de la transposition didactique dans l'enseignement des langues. On mettra dans notre texte l'accent sur une lecture de la transposition didactique qui s'intéresse à la légitimité du savoir, souvent fabriqué par des enseignants de FLS qui se posent la même question à chaque fois : « quel savoir enseigner ? ». En effet, souvent la solitude didactique de ces enseignants les oblige à jouer le rôle du didacticien voire celui de l'auteur de manuel et le leur. Ils transposent alors des savoirs pour répondre à l'hétérogénéité de leurs élèves en bricolant et en empruntant des outils tantôt au français langue étrangère, tantôt au français langue maternelle. Soucieux de la progression linguistique et culturelle de leurs élèves, ils se lancent dans une transposition fondée sur un processus d'adaptation et de transformation de contenus afin de construire un objet d'enseignement viable.

À partir d'une confrontation de la théorie et de la pratique autour de la transposition didactique, on analysera la construction d'objets de savoir et leur mise en circulation dans des situations de classe en FLS. Cette analyse a pour objectif de comprendre et de rendre compte des difficultés des enseignants. On suppose

que ces difficultés sont dues d'une part au manque de communication entre l'institutionnel qui légitime l'enseignement et le didacticien et d'autre part à la rareté des outils didactiques.

*This contribution is part of the problem of disciplinary and methodological contents in French Second Language. The topic is to examine the question of how to teach the chain of didactic transposition (Chevallard, 1985) and problematize it. It is assumed that the knowledge follows a path, experiments changes since its production place in a "scholarly sphere", where it became a decontextualized knowledge to teach, through an internal transposition to the institution and a recontextualization to become the knowledge taught in class. Between supporters' educationalists and those who are reluctant, the process of didactic transposition in language teaching convinces others. So, in our text, we will focus on a reading of didactic transposition that focuses on the legitimacy of knowledge, often made by FSL teachers who always ask the same question: "Which knowledge to teach?". Indeed, most of the time, the teaching loneliness of these teachers forces them to play the role of the didactician and even sometimes, the role of the author's manual, and theirs. They then translate the knowledge to face the heterogeneity of their students, tinkering and borrowing tools, sometimes in French Native Language, sometimes in French Second Language. Concerned about the linguistic and cultural progress of their students, they embark on an implementation based on an adaptation and transformation of content process to build a sustainable way of teaching.*

*From a comparison between the theory and the practice around the didactic transposition, we will analyze the construction of knowledge objects and their circulation in classroom situations of FSL. The goal of this analysis is to understand and report the difficulties faced by the teachers. It is supposed that these difficulties are due to the lack of communication between the institution legitimizing the teaching and to the scarcity of teaching tools.*

#### **Appart des savoirs savants en didactique des langues : modélisation ou transposition ?**

JEAN-PAUL NARCY-COMBES, JEAN-CLAUDE BERTIN,  
GRÉGORY MIRAS, MARIE-FRANÇOISE NARCY-COMBES ... 153

À une époque où le savoir est présenté comme situé et distribué et où le fonctionnement cognitif est décrit comme résultant de processus internes qui reflètent une approche fonctionnaliste et non plus symbolique, on peut se demander ce qu'il advient du concept de transposition didactique. L'article présente le positionnement des auteurs sur le langage, le plurilinguisme, la cognition, et le concept de connaissance distribuée.

Ce positionnement justifie pourquoi, au niveau des pratiques, il semble opportun de réfléchir en termes de modélisation. L'objectif de la seconde partie sera de montrer les conséquences de ce positionnement mais aussi de conclure que la modélisation pourrait être vue comme la forme que prend la transposition dans ce cadre.

*At a time when knowledge is seen as situated and distributed and when cognition is described as resulting from internal processes reflecting functional and no longer symbolic approach, one may wonder how to understand the concept of didactic transposition. The authors initially describe their position on language, multilingualism, cognition and distributed knowledge. The present theoretical developments justify why modeling may be resorted to when learning environments and practices are concerned. The second part of the article is devoted to the consequences of this position and will lead to the conclusion that modeling may be seen as the form transposition takes in this theoretical framework.*

## Varia

*(Re)conceptualiser l'enseignement d'une langue seconde à l'aide d'outils d'évaluations : comment les enseignants canadiens perçoivent le CECR*

ENRICA PICCARDO ..... 170





# P *ré*sentation

## *La transposition en didactique du FLE et du FLS*

MARGARET BENTO

UNIVERSITÉ PARIS DESCARTES – LABORATOIRE EDA

JEAN-MARC DEFAYS

UNIVERSITÉ DE LIÈGE

DEBORAH MEUNIER

UNIVERSITÉ DE LIÈGE

L'articulation entre la théorie et la pratique a toujours provoqué des débats, voire des conflits en didactique des langues étrangères, principalement en raison du statut hybride de cette discipline dont la spécificité paraît largement acceptée dans certains pays mais qui pose problème à ses promoteurs et à ses défenseurs dans d'autres. En effet, sa complexité est double : d'une part, la didactique des langues oscille entre la recherche scientifique et la pratique enseignante sans parfois pouvoir les distinguer ni les associer ; d'autre part, elle est tiraillée entre la linguistique (et la sociolinguistique) et la psychologie (et la psycholinguistique) dont elle ne tient pas à représenter seulement un champ d'application, mais dont elle parvient difficilement à s'émanciper pour mener des recherches pour son propre compte.

Parfois accusée d'ignorer les résultats de recherche scientifique en plein développement dans les disciplines ci-dessus mentionnées, parfois accusée au contraire de les appliquer de manière trop précipitée et systématique sans prendre la précaution de les adapter aux principes et aux conditions de l'enseignement (taxée alors d'« applicationniste »), la didactique des langues a quelquefois du mal à se positionner et à imposer ses propres projets et ses propres exigences. Pourtant, des formations (continué), des projets de recherche-action pour les chercheurs, et d'enseignement-innovation pour les enseignants, ont donné des résultats probants. Bref, l'articulation entre la théorie et la pratique, selon les pays, constitue une préoccupation plus ou moins forte des chercheurs et des enseignants en didactique du français langue étrangère, articulation qu'il faudrait aujourd'hui analyser de nouveau, notamment dans le cadre, d'une part, de ce qu'on appelle la

« crise des méthodes », cependant endiguée par le *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues (CECRL)*, et, d'autre part, du développement des sciences cognitives, tant en linguistique qu'en psychologie.

La transposition didactique s'inscrit dans une démarche théorico-pratique qui articule les connaissances basées sur l'observation et l'expérience à leurs applications. Les connaissances théoriques seraient sollicitées en fonction des besoins pédagogiques dans le but d'éclairer la nature de l'objet d'enseignement et les modalités de son apprentissage. Le concept de transposition didactique a été initié par le sociologue Verret (1975), qui spécifie que « toute pratique d'enseignement d'un objet présuppose une transformation préalable de cet objet en objet d'enseignement » ; puis Chevallard (1985/1991) l'a introduit en didactique des mathématiques. Pour ce dernier, la transposition didactique s'effectue d'abord dans des institutions, en dehors des activités de l'enseignant. Il s'agit de la distinction entre le « savoir savant » tel qu'il émane de la recherche, le « savoir à enseigner » décrit dans l'ensemble des textes qui définissent les contenus, les normes, les méthodes (programmes, instructions officielles, guide des enseignants...) et le « savoir enseigné » qu'on observe dans les pratiques de la classe.

La transposition didactique est vue comme un outil d'analyse qui contribue à infléchir l'action éducative. Les connaissances théorico-pratiques sont sollicitées dans le but d'éclairer la nature de l'objet d'enseignement et les modalités de son apprentissage en fonction des besoins pédagogiques. La transposition didactique englobe tout processus d'adaptation ou de transformation d'un contenu, quelle qu'en soit la nature (contenu disciplinaire ou non disciplinaire), en un objet d'enseignement en vue de son apprentissage (Chevallard, 1985/1991 ; Deyrich, 2007 : 30 ; Germain, 2000 : 29). L'expérience montre que nombre d'enseignants rencontrent des difficultés de transfert à la fois d'ordre méthodologique et linguistique. Ces difficultés entravent l'efficacité de l'enseignement et soulèvent la question de l'utilité de la transposition didactique (Schneuwly, 2005).

La transposition didactique nécessite deux étapes : externe et interne. La transposition externe s'attache à comprendre comment il faut renouveler les programmes : en fonction de quelles références (nouvelles connaissances, pratiques sociales, valeurs) et de quelles influences (conceptions des acteurs qui effectuent ces choix pour le système éducatif). Cette étape est effectuée par les universitaires, les auteurs des manuels, les inspecteurs, les didacticiens. Ils choisissent les contenus à enseigner, définissent les programmes (Chevallard, 1985/1991 : 25-27). Dans cette étape de la transposition, le CECRL constitue une nouvelle institution de la « noosphère » en didactique des langues, c'est-à-dire de la sphère où se pense le fonctionnement didactique (Chevallard, 1985/1991). Le CECRL n'est pas uniquement un

référentiel pour l'enseignement/apprentissage des langues mais également une référence pour les didacticiens (Bento, 2013). La transposition interne, quant à elle, s'occupe de la mise en œuvre des programmes dans les manuels scolaires et dans les enseignements eux-mêmes (Chevallard, 1985/1991 : 30).

En 1992, Chevallard a élargi la notion de transposition didactique et introduit la théorie anthropologique du didactique. Cette théorie repose sur deux postulats ou types de praxéologies. Toute activité humaine se laisse analyser en structures d'action nommées *types de tâches* : accomplir une tâche d'un certain type suppose une certaine manière de faire, une *technique* (Chevallard, 2006). Nous avons donc d'un côté les praxéologies de la discipline qui sont relatives aux contenus enseignés, aux types de tâches correspondantes mais aussi aux techniques qui permettent de réaliser ces tâches et, d'un autre côté, les praxéologies didactiques qui conduisent à une interprétation des pratiques enseignantes. La référence au seul savoir savant ne suffit pas toujours pour étudier les phénomènes de transposition didactique. Les savoirs savants ne constituent en définitive qu'une ressource, parmi d'autres possibles, pour l'élaboration des contenus. On peut considérer qu'il existe des enseignements pour lesquels le savoir de référence n'est pas le seul savoir savant, soit parce que ce savoir n'existe pas, comme en éducation physique par exemple (Joshua, 1997), soit parce que la finalité d'un enseignement le porte à privilégier une autre référence. Martinand (1986, 2001) a ainsi introduit la notion de « pratiques sociales de référence ». Celles-ci décrivent l'ensemble des activités sociales qui vont servir de référence pour construire des savoirs à enseigner et des savoirs enseignés. Cette notion inclut toutes les pratiques dans tous leurs aspects y compris dans leurs composantes de savoirs discursifs ou non, explicites ou implicites, individuels ou collectifs (Martinand, 2001). Joshua (1997) insiste quant à lui sur le fait que le changement de référence proposé par Martinand concerne l'aspect « savant », mais pas le fait que c'est bien un « savoir » qui est concerné. On peut donc certainement envisager des pratiques différentes comme des savoirs qui sont transposés et non ces pratiques elles-mêmes. Joshua (1997) introduit ainsi le terme de « savoirs experts ». Les savoirs de référence peuvent comporter des savoirs savants, mais ces derniers ne constituent pas leur totalité. Ils sont présents comme traces, comme appuis ou justifications de certaines constructions théoriques. Ils permettent aux apprenants et aux enseignants de donner du sens à l'enseignement/apprentissage. Associer un apprentissage donné à une pratique sociale de référence revient à se poser la question : à quoi cela sert-il dans la société ?

L'idée de transposition didactique a également été élargie par Develay (1992) qui introduit la notion de reconstruction programmatique. Il insiste sur le fait que cette reconstruction s'opère selon deux processus complémentaires : la « didactisation » qui consiste à organiser les

situations d'apprentissage, adapter les contenus au niveau des apprenants et aux objectifs, conduisant à la création de nouveaux enseignables ; l'« axiologisation » qui consiste à choisir les contenus selon les valeurs qu'ils véhiculent et en fonction des fins éducatives et sociales poursuivies (Develay, 1992). À un premier niveau, on trouve le travail du concepteur de programme qui doit déterminer, à partir du savoir savant et des pratiques sociales de référence (activités sociales diverses : activités de recherche, de production, d'ingénierie...), les savoirs « officiels » à enseigner. Le savoir à enseigner serait donc fonction à la fois du savoir savant et des valeurs et priorités sociales qui influencent le choix du contenu abordé, les outils utilisés ainsi que les attitudes et rôles sociaux qui seront développés. Le travail de transposition consiste à dépersonnaliser le savoir savant et à l'affranchir des conditions sociales et historiques de son émergence. Il consiste également à programmer ce savoir en séquences d'acquisition afin d'homogénéiser le savoir à enseigner pour qu'un contrôle social de l'acquisition de ce savoir puisse se faire. Quant au choix axiologique, il s'agit du choix des orientations, des méthodes, des niveaux d'objectifs ou des contenus, qui sont fonction des valeurs et des priorités sociales. Un deuxième niveau de transposition didactique est effectué par l'enseignant, qui adapte et ajuste le savoir à enseigner à ses objectifs, à son groupe d'apprenants, etc. Au troisième niveau, l'apprenant s'approprie le savoir enseigné et ce en fonction de la tâche qui lui est assignée (mémorisation ou application par exemple). Il peut donc y avoir une différence plus ou moins importante entre le savoir enseigné et le savoir intégré par l'élève.

En didactique des langues, la transposition didactique n'est pas simplement une affaire de rapport théorie/pratique et de transformation progressive d'un discours théorique en une suite de discours didactiques à des degrés divers. L'introduction en classe de documents authentiques, leur sélection, leur délimitation constituent aussi une forme de transposition didactique. La présentation de l'apport langagier des nouvelles leçons sous forme de dialogue artificiel en est une autre... C'est donc l'objet d'apprentissage lui-même tel qu'il se présente dans les méthodes autant que les discours scientifiques sur cet objet qui est le résultat d'une transposition. D'ailleurs, on constate de fréquents décalages entre transposition de l'objet et transposition des discours sur l'objet. Ainsi le modèle descendant se révèle peu opératoire en didactique du FLE/S dans la mesure où il ne prend en charge que les circulations du haut vers le bas et non les mouvements possibles entre les différents savoirs : descriptions savantes, descriptions pour l'usage scolaire, savoirs spontanés des locuteurs sur les langues qu'ils pratiquent ou qu'ils apprennent et l'expertise enseignante à la confluence de ces différents savoirs (cf. Beacco ici même).

Ce numéro de *Recherches et applications* offre quelques exemples significatifs des positions actuelles sur le rapport entre théorie et

pratique en didactique du français langue étrangère et seconde, compte tenu d'orientations théoriques, méthodologiques et descriptives différentes de la notion de transposition.

D'abord, les articles de Jean-Claude Beacco, Daniel Véronique, Valérie Spaëth, et celui de Marie-Ève Michot et Michel Pierrard abordent le traitement des savoirs enseignés/enseignables en classe de FLE/S. Ainsi, Beacco s'interroge sur la nature des savoirs grammaticaux produits, utilisés et diffusés dans l'espace disciplinaire universitaire. Il pose que la diversité des savoirs grammaticaux (descriptions savantes, grammaires scolaires et d'usage, savoirs spontanés et expertise enseignante) est constitutive de la didactique des langues et constate que le modèle descendant de transposition didactique n'est pas adapté car il ne prend pas en compte les circulations du bas vers le haut et les multiples confluences et courants de convection possibles entre les différents savoirs grammaticaux.

Dans son article, Georges Daniel Véronique propose une réflexion sur la transposition didactique à travers un parcours d'enseignement qui prend en compte la description linguistique de séquences de développement grammatical. La contribution de Michot et Pierrard traite la problématique de la transposition didactique à partir de l'étude de l'enseignement/apprentissage du système de la morphologie verbale en FLE. Les auteurs évaluent l'impact de l'enseignement de la morphologie verbale sur l'acquisition et mettent en évidence des indications pour l'élaboration de savoirs à enseigner. Finalement, Valérie Spaëth explique comment les perspectives culturelle et cognitive sont continuellement présentes dans le concept de « représentation » sous différentes formes en didactique du FLES et des langues. L'auteure propose d'envisager la représentation individuelle et les représentations sociales (collectives) comme des savoirs enseignables et *susceptibles de contrer la création et la transmission de représentations qui s'apparentent souvent à des stéréotypes*.

Par ailleurs, plusieurs contributions traitent de la « technologie » de la transposition, à savoir les outils de formation, les manuels et les programmes à disposition des enseignants. D'abord, Véronique Laurens démontre en quoi la trame méthodique repère (Laurens, 2012), outil de formation en FLE, aide à l'appropriation de repères méthodologiques par de jeunes enseignants et comment elle contribue à la transformation d'objets d'enseignement en objets effectivement enseignés. Estelle Riquois explique comment la transposition didactique du CECRL s'effectue dans les manuels de FLE à partir de quelques notions clés et souligne la difficulté de cette démarche en lien avec l'approche actionnelle elle-même « *qui se définit progressivement et n'est pas encore clairement établie* ». Enfin, Margaret Bento montre que les auteurs de manuels de FLE font des choix de normes et de finalités éducatives qui influent sur les savoirs enseignés proposés. Elle note ainsi « *différents degrés dans la prescription qui conduisent les auteurs*

à interpréter à leur manière les données en regard des curriculums prescrits ».

Certains contributeurs proposent quant à eux une réflexion sur des situations d'enseignement/apprentissage et le développement de programmes et/ou de dispositifs spécifiques. Olivier Dezutter et Cécile Sabatier montrent, à partir de l'examen d'un programme de formation initiale à l'enseignement du FLS dans l'Ouest canadien, que la professionnalisation de la formation développant simultanément des compétences professionnelles et linguistiques accentue chez certains une forme d'insécurité. Le rôle des formateurs est donc essentiel en tant « *qu'agents de transpositions pour soutenir le développement de l'identité professionnelle des étudiants maîtres et celui des comportements identifiés dans le référentiel de compétences institutionnel* ». Les auteurs incitent à développer la capacité réflexive des étudiants par le recours à l'analyse des pratiques personnelles et à celles de professionnels confirmés via des enregistrements vidéoscopés. Fatima Chnane-Davin analyse la construction d'objets de savoir et leur mise en circulation dans des situations de classe en FLS et déplore le manque d'outils didactiques spécifiquement FLS. Elle propose de mettre en place un programme spécifique qui prendrait en compte ce type de public. Enfin, l'article de Jean-Paul Narcy-Combes, Jean-Claude Bertin, Grégory Miras et Marie-Françoise Narcy-Combes propose une nouvelle conception de la transposition didactique en introduisant un modèle heuristique qui s'articule autour de l'approche par tâche et qui sera (re)construit dans chaque contexte par chacun des acteurs dans une visée à la fois compréhensive et prédictive. Pour les auteurs, ce dispositif permet de se « *repérer dans l'incertitude [...] ; de structurer ce qui peut l'être [...] et de construire les fonctions (technologie) et les rôles (humains) à partir des interactions identifiées dans le modèle* ». Ce premier sondage instructif, bien que limité, de la transposition didactique en FLE/S appelle à des comparaisons plus approfondies et systématiques de plus en plus nécessaires compte tenu du développement des échanges et de la mobilité.

## Bibliographie

- BENTO M. (2013), « Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France », *Éducation et Didactique*, vol. 6, n° 3, p. 95-107.
- CHEVALLARD Y. (1985/1991), *La transposition didactique*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- CHEVALLARD Y. (1992), « Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique », *Recherches en didactique des mathématiques*, 12 (1), p. 73-112.
- CHEVALLARD Y. (2006), « La théorie anthropologique des faits didactiques devant l'enseignement de l'altérité culturelle et linguistique. Le point de vue d'un outsider », Colloque *Construction identitaire et altérité: Créations curriculaires et didactique des langues*, Université de Cergy-Pontoise, [http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/La\\_TAD\\_devant\\_l\\_alterite\\_culturelle\\_et\\_linguistique.pdf](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/La_TAD_devant_l_alterite_culturelle_et_linguistique.pdf) [consulté le 28/01/2013].
- DEVELAY M. (1992), *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF.
- DEYRICH M.-C. (2007), *Médiations et positionnements : deux concepts-clés dans la formation des enseignants en anglais*, Synthèse présentée en vue de l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches, Paris, Université Paris 3.
- GERMAIN C. (2000), « Didactique générale, didactique des langues et linguistique appliquée », *Revue canadienne de linguistique appliquée*, Vol. 3, 1-2, p. 23-33.
- JOSHUA S. (1997), « Le concept de Transposition Didactique peut-il étendre sa portée au-delà de la didactique des sciences et des mathématiques ? », *Skholê*, n° 6, <http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/ses/didactique/transpomaths.html> [consulté le 25/08/2012].
- MARTINAND J.-L. (1986), *Connaître et transformer la matière*, Berne, Peter Lang.
- MARTINAND J.-L. (2001), « Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire », in Terrisse A., *Didactique des disciplines*, Bruxelles, De Boeck Université.
- SCHNEUWLY B. (2005), « De l'utilité de la transposition didactique », in Chiss J.-L., David J. et Reuter Y. (éds.), *Didactique du français – Le fondement d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck, p. 47-59.
- VERRET M. (1975), *Le temps des études*, Paris, Librairie Honoré Champion.





**L** *e traitement  
des savoirs  
enseignés/  
enseignables  
en classe  
de FLE/S*

JEAN-CLAUDE BEACCO

GEORGES DANIEL VÉRONIQUE

VALÉRIE SPAËTH

MARIE-ÈVE MICHOT

MICHEL PIERRARD

VÉRONIQUE LAURENS

# **L**es circulations des savoirs grammaticaux dans l'enseignement/ apprentissage du français comme langue étrangère

JEAN-CLAUDE BEACCO

UNIVERSITÉ PARIS 3-SORBONNE NOUVELLE

GRAC/DILTEC EA 2288

Appréhender la transposition didactique dans le champ de la didactique du français et des langues étrangères/secondes (désormais DDL) invite *de facto* à s'interroger sur la nature même des savoirs produits, utilisés et diffusés dans cet espace disciplinaire universitaire particulier. Ce, d'autant plus que c'est un domaine en tension, entre un pôle recherche, dimension définitoire de l'activité académique et soumis en tant que tel à évaluation externe, et une exigence sociale d'intervention (Castellotti, 2013) qui lui confère des responsabilités propres. La configuration des mathématiques (lieu où se situe la réflexion principale de Chevalard, 1991) est bien distincte même, si les responsabilités sociales des mathématiques sont aussi à prendre en considération dans leur enseignement (Linneweber-Lammerskitten, 2012). Nous aborderons la problématique de la nature des savoirs élaborés, convoqués ou transformés dans la DDL et pour la DDL, à partir des « savoirs grammaticaux », qui constituent une entrée particulièrement significative sur cette question, puisque la DDL a été initialement (au moins en France) identifiée par la dénomination « linguistique appliquée », identification par laquelle son statut de discipline transposant des savoirs savants est clairement souligné. Et nous montrerons que les transpositions didactiques top-down de ces savoirs ne constituent qu'un cas particulier de leurs circulations.

## **S**chémas : pour des noosphères

Les schémas ordinairement utilisés pour représenter la didactique sont révélateurs des conceptions que l'on souhaite promouvoir ; on figure volontiers la DDL par :

- La flèche, de haut en bas, symbolisant la transformation des savoirs savants en savoirs mis en œuvre dans l'enseignement des langues ou opérationnalisés dans les actions de politique linguistique ;
- Le triangle, éminemment didactique, avec ses pôles : savoir, enseignant, élève et ses côtés : savoir-enseignant/gestion de l'information, élève-savoir/apprentissage enseignant-élève/formation, lequel a donné lieu à des myriades de variantes ([http://www.google.fr/images?q=triangle+didactique&hl=fr&rlz=1T4ADRA\\_frFR354FR354&tbm=isch&ei=8J5mUdraL4nfOr6lGfAD&start=20&sa=N](http://www.google.fr/images?q=triangle+didactique&hl=fr&rlz=1T4ADRA_frFR354FR354&tbm=isch&ei=8J5mUdraL4nfOr6lGfAD&start=20&sa=N)). On notera que dans cette figuration, c'est à l'enseignant que reviennent la sélection et l'adaptation des savoirs nécessaires ;
- Le noyau et ses satellites : au centre la didactique et l'entourant, à la manière des électrons, les sciences qui l'alimentent ; cette représentation a donné lieu à une variante en pentagone à plusieurs épaisseurs (Besse, 1989 : 33).

Ces représentations ont pour caractéristiques d'être plus ou moins complexes mais elles semblent avoir en commun de figurer la circulation des savoirs comme des parcours sans intersections ni confluences. Elles retiennent aussi comme éléments constitutifs soit les savoirs convoqués soit les acteurs impliqués mais elles ne combinent que partiellement les deux entités en termes de producteurs, médiateurs et consommateurs de savoirs savants ou transposés, ces rôles n'étant pas toujours possibles à distinguer ; un enseignant universitaire, par exemple, est à considérer à la fois comme producteur des connaissances inédites mais aussi comme médiateur de connaissances qu'il n'a pas nécessairement élaborées lui-même (voir plus loin).

Chevalard (1991 : 24) adopte un schéma simple, à plat, inspiré du triangle didactique, mais où celui-ci est inclus dans des espaces englobants, constitués par le système éducatif proprement dit et ce qu'il nomme, par parodie, la noosphère (« là où l'on pense ») « sas où s'opère l'interaction entre [le système éducatif] et l'environnement sociétal ». Cette sphère « où l'on pense » est celle où opèrent ceux qui, « aux avant-postes du fonctionnement didactique, s'affrontent aux problèmes qui naissent de la rencontre avec la société et ses exigences [...] (et qui) s'y déploie sous forme de doctrines proposées, défendues et discutées, de production et de débats d'idées » (Chevalard, 1991 : 24-25). Cette forme plaisante et un brin polémique de mise en évidence de l'existence d'un filtrage, de nature non scientifique, des savoirs qui finissent par aboutir dans le système éducatif, comme enseignables et légitimes, nous semble à souligner : les savoirs savants

ne sont pas sélectionnés et transformés à partir de seules considérations de scientificité ou de pertinence pour la formation des apprenants. Cette présence dans les circuits de la connaissance d'une instance sociale intervenant dans l'élaboration des programmes d'enseignement sera plus tard identifiée comme processus social de construction du curriculum (Forquin, 2008). Quelle qu'en soit la nature, cette noosphère alerte sur les conditions sociales de la transmission des savoirs, lesquelles relèvent tout à la fois de la légitimité des connaissances et de leurs producteurs ainsi que des modalités socio-didactiques de sélection et de transformation de celles-ci pour et dans les processus d'enseignement.

## **R**éseaux discursifs de circulation des connaissances

Il nous a déjà été donné de décrire les circulations effectives des discours de transmission des connaissances au sein de la DDL (Beacco, 2001). Cette communauté de pratiques constitue une communauté discursive largement comparable aux autres communautés scientifiques :

- elle produit des discours destinés à la circulation intérieure, entre pairs/évaluateurs, et d'autres destinés à l'extérieur ;
- ces discours internes se construisent à partir d'intertextualités combinant les discours et les savoirs d'autres communautés scientifiques : linguistique générale, psycholinguistique, sociolinguistique, sociologie, psychologie sociale, économie... De plus, ces discours internes ne circulent pas dans toute la communauté, mais par sous-domaines, effets de compartimentalisation à attribuer à l'universitarisation de la DDL qui a conduit à considérer que la spécialisation est une condition de la scientificité ;
- les discours vers l'extérieur sont constitués de discours de transmission, présents dans le cadre des formations universitaires. Mais ces dispositifs visent la formation d'enseignants de langues, dans des structures à vocation professionnelle, et la formation de chercheurs en didactique par la voie doctorale. Les discours correspondant à la formation initiale de formateurs en langue peuvent comporter des prescriptions ou des solutions privilégiées fondées sur l'expérience ou sur la fiabilité des théories sollicitées. Discours de transmission de connaissances, discours d'orientation normative et factuelle et discours de conscientisation épistémologique s'amalgament et peuvent être confondus ;
- d'autres discours relèvent de l'expertise (sous des formes telles que : enquêtes, rapports d'audit, rapports scientifiques, rapports de

commission<sup>1</sup>, référentiels...) même s'ils n'ont pas une grande audience dans les médias. Ils témoignent de ce que la DDL est partie prenante dans la gestion des questions de la langue dans la Cité. Cela implique d'employer des formes d'exposition et de raisonnement adaptées à des décideurs non-spécialistes ;

- tous ces discours de transmission rencontrent ceux des destinataires finaux, enseignants et apprenants, qui ont aussi à dire sur les langues, leur nature, leur apprentissage, leur enseignement ... « Ils sont la manifestation attendue de savoirs proto-scientifiques, qu'il ne s'agit pas seulement de modifier, voire d'éradiquer. L'enseignement et l'acquisition, au moins scolaire, des langues passent par ces représentations, qui en constituent à la fois les préalables et les conditions. Ces convictions plus ou moins partagées concernant les langues et leurs enseignements/acquisitions sont particulièrement diffuses, parce que tout individu est locuteur et possède une expérience langagière et communicationnelle. Elles viennent, dans le cas des enseignants, s'articuler à des savoirs empiriques, mais non [toujours] personnels, construits dans les pratiques professionnelles » (Beacco, 2001 : 65).

Cette énumération de formes discursives ne doit pas conduire à en minorer la complexité souvent inextricable. Au cours de ces circulations, les discours de la DDL se chargent d'apports multiples (y compris d'apports déjà transposés dans des discours préexistants de la DDL). Et les incidences réelles sur la nature et la forme des savoirs ainsi mis en circulation sont souvent malaisées à identifier : les formes de transposition sont différenciées, en ce que précisément elles parviennent à être adaptées à des destinataires qui ont des attentes différentes et à des finalités sociales elles-mêmes diverses, hybrides ou amalgamées, qui ne relèvent pas exclusivement de la transmission des connaissances, dans un cadre éducatif pensé de surcroît comme unique. Le schéma correspondant est à concevoir comme un ensemble d'enchevêtrements multidimensionnels (comparables aux mouvements browniens<sup>2</sup>) où la notion même de transposition, sous forme de trajectoires linéaires, se dilue.

## **N**ature des savoirs grammaticaux

Dans cette perspective, on est amené à considérer que les savoirs descriptifs et réflexifs relatifs à la morphosyntaxe d'une langue comme le français ont plusieurs origines et plusieurs destinataires ou, plutôt, que tous les acteurs impliqués (chercheurs, enseignants, apprenants) sont à la fois porteurs, producteurs et récepteurs de connaissances, qui évidemment ne sont pas de même statut.

1. Pour un exemple récent, voir le rapport : *Apprendre les langues. Apprendre le monde*, Ministère de l'Éducation nationale (janvier 2012), du Comité stratégique des langues.

[http://media.education.gouv.fr/file/02\\_Fevrier/91/5/Apprendre-les-langues-Apprendre-le-monde\\_206915.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/02_Fevrier/91/5/Apprendre-les-langues-Apprendre-le-monde_206915.pdf)

2. Mouvements aléatoires des particules de la matière.

On considèrera qu'au moins quatre formes distinctes du savoir grammatical (dites, de manière cursive : « quatre grammaires ») sont mises en jeu dans l'enseignement/apprentissage, c'est-à-dire concrètement dans l'espace de ce qu'il est convenu de nommer un « cours de langue ». Ces quatre ensembles ne sont eux-mêmes pas homogènes, car ces descriptions de la langue peuvent avoir des statuts épistémologiques différents, circuler sur des supports distincts et viser des lectorats différents, concerner une seule langue (la langue « cible » du cours de langue classique) ou plusieurs dans les cas d'études comparatistes ou en ce qui concerne les enseignants et des apprenants (recours aux descriptions de langue « maternelle », des autres langues du répertoire individuel). L'ordre de présentation adopté ne présume en rien des origines et sens et circuits de circulation de ces différents savoirs grammaticaux ; c'est une simple convention sémiotique.

Pour respecter le schéma de la transposition, on commencera donc par les descriptions savantes et, de manière arbitraire, on les nommera : savoirs savants. Ce sont des descriptions de la langue produites à des fins de recherche et de théorisation, définies par leur épistémologie et leur méthodologie ; elles n'ont pas de visée première sur l'enseignement, même si certains de leurs auteurs, producteurs d'ouvrages de grammaire, tendent parfois à continuer à soutenir qu'une description fiable est davantage profitable aux acquisitions que d'autres (voir, par exemple, Wilmet, 2005). En tout état de cause cette distinction entre description linguistique d'une langue et description pédagogique est désormais possible, après avoir été longtemps peu aisée à établir.

On considère que les transpositions didactiques de ces savoirs constituent un nouvel ensemble. Ces descriptions (que l'on identifiera comme savoirs diffusés/banalisés) figurent dans les grammaires scolaires et les grammaires d'usage et elles tendent à constituer une *grammaire moyenne* ordinaire. Dans le cas du français langue étrangère, intervient une deuxième médiation, celle qui s'enracine dans les grammaires scolaires destinées à l'enseignement du français comme langue de scolarisation pour des francophones « natifs » (dans la matière « français ») et qui transporte et parfois transforme ces connaissances dans les instruments conçus pour des apprentissages du français en tant que langue non connue ;

Les savoirs savants, produits hors de la DDL, entrent ainsi en contact avec un corps de connaissances déjà établies, de longue date souvent, et qui constitue le socle d'une grammaire consensuelle banalisée, peu ou non problématisée. Celle-ci correspond largement aux contenus de la grammatisation première en langue maternelle/de scolarisation principale. Les innovations descriptives ou terminologiques ne s'y incorporent pas sans difficulté et cet ensemble tend à constituer une sorte de *doxa* grammaticale partagée, relevant de l'évidence ou de la constatation, stock de représentations sociales de nature métalinguistique.

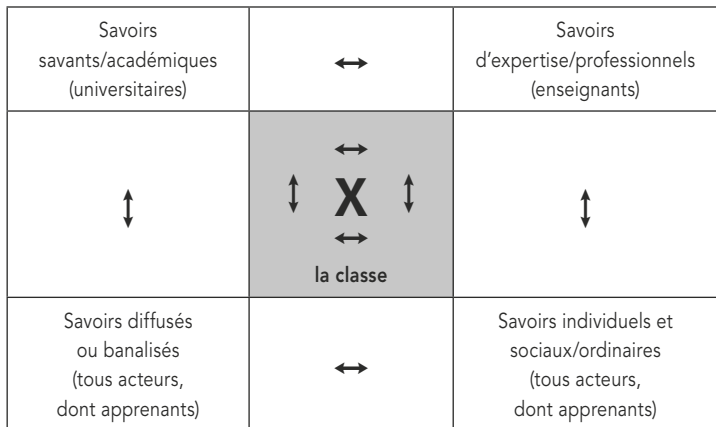
Un autre ensemble de production de savoirs ou point « d'arrivée » des savoirs en circulation est constitué des savoirs « spontanés » des locuteurs sur les langues qu'ils pratiquent ou qu'ils apprennent. Cet ensemble est lui aussi assez hétérogène. Pour ce qui est des langues en cours d'apprentissage, les locuteurs peuvent se former des hypothèses personnelles sur le fonctionnement de la langue cible en fonction de leur répertoire linguistique ou de leur propension à adopter des postures réflexives. Ces intuitions, dites *épilinguistiques*, peuvent être verbalisées sous des formes « premières » mais elles font nécessairement appel à du matériel verbal (des termes descriptifs) qui peuvent les parasiter. Surtout, en contexte de formation, elles sont sujettes à être dénaturées ou gauchies par les savoirs scolaires relatifs à la langue cible ou à la langue de scolarisation, ce qui limite souvent l'accès à ces descriptions « naïves » qui pourraient s'avérer particulièrement révélatrices. Quoi qu'il en soit, il apparaît bien comme didactiquement profitable de favoriser des activités réflexives des apprenants, exploratoires et ouvertes, qui n'ont pas pour fonction de reconstituer les descriptions « officielles » ou attendues ;

Dans ce même ensemble, il conviendrait aussi de faire figurer d'autres formes des savoirs linguistiques qui ne sont individuelles qu'en apparence, dans la mesure où ce sont des représentations sociales acquises et incorporées au prêt-à-penser. Elles peuvent présenter des affinités avec la grammaire ordinaire cristallisée, mais on est amené à les en distinguer dans la mesure où elles n'en proviendraient pas, étant reconductibles à des savoirs sociaux (par exemple, l'importance de savoir utiliser le subjonctif) et non à des savoirs savants. Il est bien possible que cette distinction soit trop peu opérationnelle et qu'il faille en fait distinguer seulement la grammaire diffusée/banalisée mais avec alors une difficulté à insérer les intuitions individuelles dans ce schéma. Enfin les savoirs d'expertise des enseignants constitueraient un autre ensemble. Il convient toutefois de ne pas oublier que les activités grammaticales des enseignants sont à considérer potentiellement comme le lieu de confluence de tous les savoirs et de tous discours grammaticaux évoqués jusqu'ici, même si elles ne se confondent pas avec leur somme. Les enseignants ne se bornent pas nécessairement à utiliser la grammaire ordinaire banalisée, à tester les avancées de la description linguistique ou à susciter la réflexion grammaticale des apprenants. Ils peuvent aussi être conduits à rendre plus intelligibles les connaissances établies ou transposées, ce non uniquement par les moyens facilitateurs reconnus : stabilité de la terminologie, brièveté du discours descriptif, saillance des exemples, procédés mnémotechniques, recours à des schémas ou à d'autres représentations sémiotiques... Ils peuvent aussi être amenés à modifier les descriptions de référence moyennes du français, en y introduisant des variations ou des innovations par rapport aux grammaires françaises/pour francophones, écarts le plus souvent fondés sur la culture métalinguistique

du contexte. Ces « contextualisations » de la description du français sont globalement reductibles à une expertise professionnelle attentive à l'identification de zones spécifiques de fragilité dans l'acquisition du français langue étrangère (dites *zones potentielles de fossilisation*) et en mesure d'élaborer des réponses à ces difficultés, solutions *ad hoc* mais non « autorisées », c'est-à-dire n'ayant pas pour origine, même indirecte, les savoirs savants. Cette capacité à adapter par contextualisation est mal connue et facilement suspecte. Mais elle peut devenir objet d'études, comme c'est le cas pour l'équipe de recherche « Grammaires et contextualisation » (GRAC/DILTEC, EA 2288, <http://www.univ-paris3.fr/grac-grammaire-et-contextualisation--155234.kjsp?STNAV=&RUBNAV=>)

Le « modèle » spontanément pensé comme « descendant », de la transposition, tel qu'il a été imaginé pour les mathématiques, doit être considéré comme peu adéquat à la DDL. Le schéma suivant, aux allures trompeuses de carré sémiotique, cherche à représenter les trajectoires des discours et savoirs grammaticaux circulant en DDL comme susceptibles d'emprunter des cours multiples, ayant pour origine ou comme point d'aboutissement n'importe lequel des angles, et d'aboutir dans l'espace central : les activités de classe.

Fig 1 : Schéma des circulations des savoirs grammaticaux.



## **A**cteurs et savoirs

Ce schéma est fort imparfait, mais il combine savoirs et acteurs de production, diffusion et réception de ceux-ci. Comme nous l'avons déjà relevé, les types de savoirs ne coïncident pas avec les différents acteurs de ces médiations. En effet, on peut estimer que les acteurs



impliqués jouent conjointement des rôles distincts, combinés de façon spécifique en fonction des personnes et de la structure de l'institution éducative.

Dans le cadre de *la fonction* « recherche », les universitaires et chercheurs spécialistes de linguistique française produisent des savoirs savants mais ils sont aussi amenés à les diffuser dans le cadre de leur enseignement ; cela constitue une forme de transmission qui relève assez peu de la transposition, dans la mesure où celui-ci s'adresse à des futurs pairs ou ne prend pas nécessairement en compte l'enseignement du français comme langue de scolarisation ou comme langue inconnue.

Dans le cadre de *la fonction* « formateurs de formateurs » en langues, les formateurs d'enseignants, que ce soit dans le cadre de la formation initiale ou de la formation continue, sont essentiellement chargés de la transposition des savoirs savants récents, qu'ils ont à sélectionner pour leur pertinence dans l'enseignement. Mais ils sont aussi amenés à revenir sur la description ordinaire, retour aux fondamentaux considéré comme nécessaire, lequel n'est pas nécessairement envisagé de manière critique.

Dans le cadre de *la fonction* « formateur/enseignant de langue », il s'agit essentiellement de procéder à une nouvelle transposition des savoirs acquis durant la formation mais aussi d'utiliser les savoirs déjà transposés à cette fin et disponibles dans les grammaires et dans le matériel d'enseignement. Mais cette interprétation de la fonction peut être réduite à la reproduction de la grammaire ordinaire précisément, omniprésente dans les manuels pour l'enseignement du français comme langue étrangère ou dans les grammaires pédagogiques correspondantes. Un signe de cette dépendance par rapport à cette description ordinaire appauvrie pourrait être que de nombreux enseignants interrogés disent utiliser comme grammaire de référence les mêmes ouvrages que ceux qu'ils prescrivent à leurs apprenants.

Là encore il faut tenir compte du fait que l'utilisation de la description ordinaire peut être susceptible de formes d'adaptation et d'utilisation différenciées, allant du simple étiquetage en catégories, sans recul critique, à des descriptions qui visent avant tout l'efficacité opérationnelle et qui sont formulées en tenant compte du statut de non-spécialiste en grammaire des apprenants ainsi que de leurs difficultés d'acquisition.

Mais il est tout aussi possible que les enseignants se fondent sur leur propre expérience d'apprentissage et sur leur expertise, celle-ci issue de leur expérience d'enseignement, qui les conduit à repérer des difficultés récurrentes et résistantes. Ces difficultés sont volontiers considérées comme indépendantes des apprenants singuliers et elles leur paraissent caractériser certaines phases de l'acquisition : elles sont surtout perceptibles à un niveau comme B1 où les régularités morphosyntaxiques essentielles sont considérées comme largement maîtrisées. Pour ces erreurs persistantes, les enseignants peuvent être

amenés à élaborer des réponses spécifiques en termes de représentations graphiques, d'exemples particulièrement révélateurs des fonctionnements et des valeurs sémantiques qui leur sont attachées, de formulation de la description, y compris des formulations déviantes par rapport à la grammaire ordinaire et aux savoirs linguistiques savants. Bien de ces adaptations relèvent de la créativité individuelle mais elles ne sont pas facilement observables, parce que tenues pour peu légitimes par leurs producteurs mêmes (« c'est du "bricolage" »). Certaines peuvent cependant être reconduites à des formes d'adaptation effectuées de manière assez systématique à partir d'un principe commun : ce sont celles que nous avons dénommées « contextualisations » qui sont des adaptations réalisées en fonction de la première grammatisation des apprenants et de la culture éducative qui est la leur. On se trouve là devant des « transpositions ascendantes », peu concevables pour les savoirs fortement objectivés ou de nature axiomatique, qui adoptent une forme de « sens inverse » de celui, descendant, facilement assigné à la circulation des savoirs savants.

Enfin, il ne faut pas négliger, au sein de cette fonction, le fait que certains formateurs sont en mesure d'opérer eux-mêmes, directement, l'adaptation des savoirs savants aux besoins de la classe. La multiplicité des facettes de cette fonction, qui renvoient à autant de stratégies, parfois « contradictoires », mais qui peuvent être utilisées conjointement, suffit à souligner, si besoin était, le rôle central des enseignants dans les formes données à la transposition et aux autres modalités possibles d'adaptation.

La fonction « apprenant » tend à être perçue sous les aspects privilégiés de la réception : chez l'apprenant convergent les savoirs, sous toutes leurs formes, élaborés pour accompagner l'apprentissage du français et des langues. Ces descriptions venues d'ailleurs sont souvent attendues par les apprenants, qui leur confèrent une certaine forme d'efficacité, même s'ils n'en sont guère friands. Ils peuvent en acquérir la teneur déclarative ou les intégrer à leurs stratégies cognitives. Celles-ci cependant sont aussi façonnées par leur première grammatisation, qui est un déjà-là grammatical, dont vont dépendre l'acceptation et l'intégration des connaissances et des discours grammaticaux « extérieurs ». Il importe de faire que ces connaissances métalinguistiques reviennent, en quelque façon, à la surface. Cette « grammaire interne », construite par l'enseignement de la/des langues de scolarisation ou par d'autres langues du répertoire, repose en dernière instance sur les intuitions des fonctionnements que les apprenants peuvent en avoir et qu'elle vient confirmer et affiner, élargir ou même remplacer. Ce « pôle apprenant » ne saurait donc être conçu seulement comme un point d'aboutissement.

La production ou la réception des savoirs ne peut être décrite de manière satisfaisante en se limitant à l'assomption qu'il s'agit d'un même savoir qui fait l'objet d'ajustements successifs à mesure qu'il se

rapproche de l'utilisateur final. En fait, ce sont des savoirs de statuts divers qui s'entrecroisent : savoirs scientifiques, d'expertise professionnelle, expérimentiels, ordinaires ou relevant de la maîtrise, quelle qu'elle soit, des langues du répertoire individuel et de la compétence langagière elle-même. Et ces savoirs ne sont pas assignés de manière univoque à chacun des producteurs-récepteurs qui structurent ces transits. Cette complexité est peut-être propre en DDL aux savoirs sur la langue et ne saurait être étendue sans risques à d'autres dynamiques de transposition, comme celles qui font intervenir la psychologie sociale ou l'anthropologie culturelle ou linguistique. Elle n'en est pas pour autant à réduire à des circulations vectorielles.



## ù intervenir dans les circuits de circulation des connaissances grammaticales ?

Si l'on accepte cette conception de la topologie des savoirs grammaticaux, on peut chercher à identifier les points de ces parcours où pourraient être conçues des interventions destinées à améliorer ces circulations, c'est-à-dire, en fait, à améliorer la qualité des discours grammaticaux tenus en classe et, ce faisant, d'en rentabiliser les apports possibles aux processus acquisitionnels. On avancera que l'état actuel de la DDL, de ce point de vue, est caractérisable comme suit.

La production de *savoirs linguistiques savants* est considérable, mais souvent très parcellisée du fait de la spécialisation imposée aux recherches universitaires ; du fait aussi que force est de constater qu'aucune perspective nouvelle d'envergure sur le langage et sur les langues ne vient les interroger dans leurs fondements. Cette abondance nuit, car elle est dispersive mais elle demeure privilégiée par les formateurs de formateurs, du fait des garanties épistémologiques qu'offrent ces travaux. Reste qu'ils s'acclimatent mal à l'enseignement, parce que leur transposition ne relève pas uniquement de la simplification ou de la suspension provisoire de leurs difficultés théoriques ou méthodologiques : ils viennent buter contre les savoirs ordinaires.

La *grammaire consensuelle ordinaire*, dans ses formulations au plus près de l'apprenant, demeure stable et simple, pour autant que l'on puisse en juger d'après les manuels de français. Ce que les didacticiens et formateurs de formateurs pointent et regrettent régulièrement au nom de la scientificité ou de la simple cohérence. Mais son efficacité en tant que pourvoyeuse de stéréotypes métalinguistiques n'est guère interrogée par la plupart des enseignants, surtout si l'on est tenté de la considérer comme source ultime de certitudes ou dernier lieu de

pouvoir sur les apprenants, qui contrebalance leur fragilité possible née de leur insécurité linguistique (pour les locuteurs non natifs). (Borg, 2006 : 109 et suiv.)

Le *discours grammatical de l'apprenant* n'est pas volontiers sollicité ; cela est conforme à sa représentation didactique courante comme *destinataire* des savoirs grammaticaux, qu'il doit appliquer et restituer. De plus, ces verbalisations sont potentiellement inattendues, car elles se fondent sur des considérations ou des points de vue spontanés, donc assez imprévisibles, ce qui les rend délicats à utiliser pour les apprentissages. D'ailleurs, paradoxalement, peu de ces descriptions venues des apprenants sont originelles, car elles sont fréquemment modelées sur des discours grammaticaux scolaires déjà entendus auparavant. Cependant, on peut envisager leur faire une place dans les activités d'enseignement, non pour les contenus descriptifs spécifiques qu'elles laissent transparaître mais parce qu'elles témoignent d'une activité réflexive que l'on s'accorde à tenir pour profitable aux acquisitions. Et elles pourraient être plus facilement acceptées, dans la mesure où elles sont des descriptions certes alternatives mais qui ne sont pas nécessairement destinées à éliminer les descriptions ordinaires : leur coexistence est même bienvenue au nom de la multiperspectivité.

Restent *les enseignants*, dont on vient pourtant de souligner le rôle conservateur. Rien cependant n'interdit de penser que, en même temps qu'ils utilisent des formes figées de descriptions, ils sont aussi en mesure de fonder une partie de leur enseignement sur leurs connaissances des parcours d'acquisition de leurs apprenants habituels et sur les remédiations diverses qu'ils ont imaginées, au fil des années, pour surmonter ces difficultés d'acquisition attendues. Il n'existe nulle trace consistante de cela, parce que ces solutions sont produites dans les interactions orales improvisées avec les apprenants et, surtout, parce que leur statut de descriptions non canoniques conduit généralement à ne pas les diffuser à l'extérieur de la classe. Seule exception notable : si ces enseignants deviennent producteurs d'ouvrages de grammaire là où ils exercent, ils sont susceptibles de faire partager ces trouvailles métalinguistiques. Un des rôles de la recherche en didactique est de recenser systématiquement ces modifications de la description de référence, d'identifier celles qui sont généralisables parce que constituant des adaptations au contexte métalinguistique, de les classer langue par langue puis entre les langues et de les tester pour en vérifier le caractère opératoire.

Cette intervention à partir des savoirs d'expertise dans le cadre de la doxa grammaticale ordinaire est de nature proximale et devrait donc être tentée. Ceci de manière à ce que ces solutions individuelles soient remises à la disposition de la communauté enseignante qui en est l'origine, non parce qu'il serait de notre responsabilité de valoriser *a priori* leur marginalité, mais comme ressource à ne pas négliger pour l'amélioration de cette forme encore mal connue de transposition.

## Bibliographie

- BEACCO J.-C. (2001), « Représentations métalinguistiques ordinaires et enseignement/apprentissage des langues » dans Bouquet S. (dir.), *Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones, Le français dans le monde, Recherches et applications*, juillet p. 59-80.
- BEACCO J.-C. (2007), *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, coll. Langues et didactique, Didier, Paris.
- BEACCO J.-C. (2010), *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, coll. Langues et didactique, Paris, Didier.
- BEACCO J.-C., CHISS J.-L., CICUREL F. et VÉRONIQUE D. (dir.), (2005), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Actes du colloque : La didactique des langues face aux cultures linguistiques et éducatives, (12-14 décembre 2002), Presses universitaires de France, Paris.
- BESSE H. (1989), « De la relative rationalité des discours sur l'enseignement/apprentissage des langues », *Langue française*, 82, p. 28-43.
- BORG S. (2006), *Teacher Cognition and Language Education*, London, Continuum.
- CASTELLOTTI V. (2013), « L'articulation recherche-intervention en didactique des langues : comment (ne pas) en sortir ? », dans Beacco J.-C. (dir.), *Éthique et politique en didactique des langues*, Paris, Didier p. 74-98.
- CHEVALARD Y. (1991), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Paris, La Pensée sauvage éditions.
- FORQUIN J.-C. (2008), *Sociologie du curriculum*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- LINNEWEBER-LAMMERSKITTEN H. (2012), *Mathématiques : Une démarche et des points de référence – Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'enseignement/apprentissage des mathématiques (fin de la scolarité obligatoire)*, Conseil de l'Europe.  
[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010\\_Forum\\_Geneva/4\\_LIS\\_Mathematics2012\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_Forum_Geneva/4_LIS_Mathematics2012_FR.pdf)
- WILMET M. (2005), « Le point de vue du linguiste », dans Conti V. et de Pietro J.-F. (dir.), *L'intégration des migrants en terre francophone*, le-Mont-sur-Lausanne, éditions LEP, 133-143.

# **D**e la description de l'acquisition grammaticale à l'élaboration d'une progression d'enseignement en français langue étrangère : l'exemple du verbe

GEORGES DANIEL VÉRONIQUE

AIX-MARSEILLE UNIVERSITÉ, UMR 7309 LPL

Depuis une trentaine d'années, les recherches menées sur l'acquisition du français langue étrangère ont dégagé un corpus conséquent de connaissances sur l'appropriation de cette langue, corpus disponible pour la didactique du français langue étrangère. Préoccupée principalement par le volet « enseignement » du diptyque « enseignement – apprentissage du français, langue étrangère », celle-ci n'a guère tiré profit de ces recherches à ce jour. Lorsqu'elle n'ignore pas ces travaux, la didactique du français langue étrangère s'en démarque vigoureusement, en pointant ses divergences avec ce secteur des sciences du langage (voir de Salins, 2000, par exemple). Au mieux, elle prend note de leur existence pour constater aussitôt qu'ils ne sont pas en mesure de définir « une progression idéale » (Beacco *et al.*, 2005 : 103). Cette contribution s'inscrit dans cette tension entre des recherches en didactique de la grammaire en français langue étrangère, prises dans ses débats méthodologiques et conceptuels (voir Beacco, 2010, par exemple), et la difficile réception des travaux acquisitionnistes par cette même didactique. L'article ne s'attardera pas sur les débats qui traversent l'enseignement de la grammaire mais proposera plutôt

quelques réflexions sur l'intégration des apports des recherches acquisitionnistes à l'élaboration de progressions d'enseignement et sur ce que cette démarche de médiation (Coste et Galisson, éd., 1976 : 334) permet de comprendre de la transposition didactique.

L'idée qui sous-tend cette contribution est que le cheminement qui conduit de la recherche acquisitionniste à l'enseignement grammatical est hérissé de difficultés quel que soit le domaine abordé. Pour illustrer cela, un secteur particulier de la grammaire française a été retenu, celui du verbe. L'article traitera donc de l'acquisition et de l'enseignement du verbe en français langue étrangère.

La première partie de ce travail offre une présentation de la notion fondamentale de séquence de développement grammatical et évoque la transposition des recherches acquisitionnistes en didactique du français langue étrangère. Elle propose des éléments de réflexion sur la mise en rapport des travaux sur l'acquisition d'une langue étrangère et l'organisation de son enseignement. Dans une seconde partie, l'article se concentre sur l'exemple concret de l'acquisition et de l'enseignement du verbe en français langue étrangère. Après un rappel des préconisations didactiques en ce domaine, une synthèse des travaux acquisitionnistes dans ce secteur est présentée. La dernière partie de la contribution fournit un exemple de programmation didactique en vue de constituer des savoirs à enseigner. Cette partie revient sur la transposition des recherches sur l'acquisition de la grammaire en français langue étrangère, et sur les questions que pose ce processus.

## **L**es travaux sur l'appropriation de la grammaire du français langue étrangère : un dialogue difficile avec la didactique

La difficulté du dialogue entre acquisitionnistes et didacticiens de la grammaire est fort bien illustrée par G.-D. de Salins (2000). Cet auteur relève des zones d'incompréhension entre ces disciplines connexes qui tiennent tout autant aux différences de méthodes de travail qu'à la définition de certains termes supposés partagés. On citera, à sa suite, les divergences suivantes :

- La logique de l'identification et de la correction de l'erreur et le mode d'analyse des activités de compréhension et de production des apprenants opposent les interventions didactiques à la démarche descriptive des acquisitionnistes.

– La dynamique des activités d’enseignement grammatical au sein de la classe contraste vivement avec l’étude *in vitro* des processus d’acquisition que pratiquent les recherches acquisitionnistes.

– Didacticiens et acquisitionnistes n’appréhendent pas les événements de la classe de la même manière vu les finalités différentes qu’ils poursuivent ; les propositions des acquisitionnistes, fussent-ils spécialistes des interactions exolingues, sont d’une faible pertinence pour appréhender le déroulement de la classe au quotidien.

Dès lors, on comprend que la mise en rapport des recherches sur l’acquisition de la grammaire du français langue étrangère en didactique ne peut être ramenée simplement à formuler un « [...] *travail qui d’un objet de savoir [...] fait un objet à enseigner* » (Chevallard, 1985 : 39). L’interprétation et la didactisation des recherches sur l’acquisition de la grammaire en français langue étrangère constituent des moments cruciaux de tout essai de transposition. J’essaierai de le montrer à travers l’étude du cas du verbe.

#### DES SÉQUENCES DE DÉVELOPPEMENT GRAMMATICAL EN FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Dans une première phase des recherches sur l’acquisition des langues étrangères, vers 1970, des critères quantitatifs sont formulés pour évaluer l’acquisition d’un élément en langue étrangère. On calcule le pourcentage des emplois corrects de morphèmes déterminés en contexte d’emploi obligatoire, posant que le seuil pour constater l’appropriation d’une unité correspond à son emploi correct dans 90 % des contextes où elle est censée être attestée. Des ordres d’acquisition fondés sur ces critères quantitatifs sont établis. Par la suite, dans la décennie suivante, une analyse plus qualitative supplante le calcul de l’ordre de correction ou de difficulté des items linguistiques cibles. Dans les années 1980, l’émergence de la notion de séquence de développement contribue fortement à renforcer l’orientation qualitative dans les travaux acquisitionnistes.

Dans cette perspective, dans le cadre du programme pluriannuel de recherche de la Fondation Européenne pour la Science (*European Science Foundation*) sur l’acquisition des langues étrangères par des adultes migrants (1981-1988), Klein et Perdue (1992) distinguent trois modes successifs de construction des connaissances grammaticales en langue cible, dans les variétés d’apprenants qu’ils analysent : l’organisation nominale, la structuration à base verbale infinitive, et celle à base verbale fléchie. La thèse qui guide leur proposition est que l’influence de la langue première et d’autres langues antérieurement connues est variable au fil du temps de l’acquisition et selon les sous-systèmes grammaticaux concernés. Cela revient à poser que tous les apprenants d’une même langue cible parcourent un cheminement



grammatical identique, sans doute à des rythmes différents, mais sans influence notoire des langues antérieurement connues, du moins dans les premières phases de cette appropriation.

L'organisation nominale, qui renvoie à la variété linguistique qualifiée de pré-basique, se caractérise, pour le français langue étrangère, par les traits grammaticaux suivants :

- une prédominance de bases nominales de la forme *le/ la* + N, et de pronoms toniques à fonction déictique (*moi*, par exemple) ;
- des bases verbales non fléchies en fonction du temps ou de la personne ;
- l'expression de la référence temporelle par des moyens indirects, à travers le recours à des adverbes (*toujours*, par exemple), des moyens lexicaux (*la semaine dernière*, etc.), et des relations d'ordre entre énoncés (les événements sont relatés dans l'ordre chronologique de leur occurrence, reliés entre eux par *après*, etc.) ;
- le recours massif à *jāna* (il y a/il y en a) et *c'est* pour la construction des énoncés ( par exemple, *jāna des enfants* (j'ai des enfants) ; *c'est passeport*) ;
- l'emploi prédominant des prépositions *pour*, *avec*, *dans* ;
- l'emploi de verbes modaux (*il faut*), et vraisemblablement d'indices paralinguistiques et prosodiques, à l'exclusion de tout autre moyen de modalisation ;
- l'attestation de formes de subordination simples : des subordinées temporelles introduites par *quand* et des relatives déterminatives, par exemple.

Les variétés d'apprenants qui relèvent du second stade d'appropriation du français, l'organisation infinitive, dite également à verbe non fléchi, se caractérisent par :

- le marquage de valeurs référentielles variées au sein du syntagme nominal par l'emploi des déterminants *un*, *le*, *ce*, etc. ;
- l'élaboration d'un système de clitiques pronominaux déictiques et anaphoriques dans leur diversité morphologique (emploi de *moi* et de *je* par exemple, mise en place de la distinction pronom sujet-pronom objet et de leur positionnement par rapport au verbe : c'est le moment où *il*, *le*, *lui* sont employés) ;
- le développement d'une morphologie verbale porteuse de temporalité ;
- l'emploi de prépositions à valeur projective comme *sur*, *sous*.

Les énoncés construits au stade de la « variété de base » sont le produit de contraintes phrastiques, sémantiques et pragmatiques, telles celles-ci :

- le syntagme nominal agent ou contrôleur de l'action se place en tête de l'énoncé, exemple *moi /être/ la France* (j'arrive en France) ;
- le segment contenant l'information nouvelle, le focus, occupe la dernière partie de l'énoncé, exemple */ariv/ la police* (la police arrive).

L'organisation à verbe fléchi, dite post-basique, qui succède au stade précédent, conduit à l'attestation des traits suivants en français langue étrangère :

- la constitution d'un système d'expression verbale de la temporalité, notamment de l'expression de l'irréel (exemple */ilfo/ tu viendras* (il faut que tu viennes) ;
- la diversification des types de subordinées ;
- l'expression de la modalité à l'aide d'adverbes en *-ment* ;
- la diversification des valeurs d'emploi de la négation et des particules de portée comme *même, encore*, etc.

À la suite des travaux du programme ESF, et à partir de corpus réunis à Lund et à Stockholm, Bartning et Schlyter (2004) analysent et classent les productions des apprenants suédophones à partir des points d'observation issus de travaux antérieurs du champ :

- la structuration de l'énoncé et la prédominance d'une organisation à base nominale ou à base verbale (dans ce cadre, sont également envisagés les phénomènes de flexion du verbe et de l'accord sujet-verbe) (cf. Klein et Perdue, 1992) ;
- le développement du système Temps-Mode-Aspect ;
- le rôle de la prédication à l'aide de *c'est* ;
- la forme et la place de la négation ;
- le développement du syntagme nominal ;
- la subordination.

Le stade initial d'appropriation du français par les suédophones est marqué essentiellement par une prédominance d'énoncés à base nominale, par une morphologie verbale limitée qui ne véhicule que peu de distinctions aspectuelles et temporelles, et se fonde sur un placement non conforme de la négation. Les stades ultérieurs d'appropriation du français manifestent une prédominance de l'organisation verbale, et l'appropriation de formes plus complexes dans le domaine de l'expression de la temporalité, de la pronominalisation, de la négation, de la modalisation, de la subordination et de l'emploi des connecteurs.

Les résultats des travaux suédois ont été confirmés par l'étude de Housen et al. (2006) consacrée à la description de l'appropriation de la morphologie verbale du français par des apprenants parlant le flamand L1. D. Véronique (ed.) 2009, qui passe en revue un ensemble conséquent de travaux sur l'acquisition de la grammaire du français langue étrangère, note de grandes identités dans l'appropriation grammaticales en français langue étrangère, quelles que soient les langues de départ des apprenants concernés. Cet ouvrage confirme que les stades dégagés par Bartning et Schlyter (2004) s'appliquent également à des productions d'autres populations d'apprenants de langues premières différentes.

Les recherches acquisitionnistes établissent que la capacité à différencier des unités prédicatives par rapport à celles qui construisent la

référence au sein du lexique du français constitue la première d'une série de différenciations, qui marquent des moments importants de l'acquisition de la grammaire française orale. L'établissement de classes lexicales distinctes autorise les premiers énoncés. Du même ordre d'importance est la distinction qui s'opère au sein du lexique acquis entre des verbes modaux (*il faut*), des existentiels (*il y a, c'est*) et des auxiliaires, dits « légers » (*avoir, être, sembler, etc.*), d'une part, et des verbes lexicaux pleins (*partir, manger, entrer, etc.*), d'autre part. Les auxiliaires (*avoir, être, etc.*) et les modaux (*falloir, pouvoir, etc.*) jouent un rôle important dans le développement de la morphologie et de la syntaxe du verbe en français langue étrangère.

### TRANSPOSER DES SÉQUENCES DE DÉVELOPPEMENT GRAMMATICAL

On pourrait à la suite de R. Chaudenson (2000 : 38), poser la question suivante : « Pourquoi la didactique du français langue étrangère ne cherche-t-elle pas à s'inspirer des voies que choisit spontanément l'appropriation de cette langue ? » dans l'organisation de ses programmes d'enseignement. Cette interrogation de bon sens fait pourtant fi du fait que le choix de contenus linguistiques à enseigner et l'élaboration de dispositifs d'enseignement impliquent une démarche de didactisation qui doit intégrer des préoccupations curriculaires, des considérations méthodologiques, et d'autres contingences encore. On ne peut exiger que la progression pédagogique suive obligatoirement les parcours d'acquisition. Il ne faudrait pas tomber, de plus, dans l'illusion que l'on peut influencer directement et sans intermédiaire le procès d'appropriation linguistique. Les recherches acquisitionnistes pointent des passages obligés dans les parcours d'appropriation grammaticale d'une langue étrangère ; elles n'indiquent pas comment intégrer progression d'apprentissage et progression d'enseignement (Touchard et Véronique, 1998). Ce volet du processus de transposition relève de l'entreprise didactique.

### UN DIALOGUE DIFFICILE

L'on doit certainement récuser la simple « copie » des résultats des travaux acquisitionnistes, des séquences de développement, pour l'enseignement. À partir de ce constat, la difficulté du travail d'échange et de médiation entre les recherches acquisitionnistes et la didactique des langues réside non seulement dans les différences recensées par G.D. de Salins (2000) par exemple, entre les deux secteurs mais s'inscrit également au cœur même des débats en didactique des langues. La difficulté du dialogue tient non seulement au caractère trop « linguistique » des recherches acquisitionnistes, notamment pour des didacticiens qui souhaiteraient plutôt s'en remettre à la tradition grammaticale scolaire ou à d'autres approches grammaticales encore pour l'enseignement de la grammaire en langue étrangère, mais également

aux polémiques à propos des préconisations méthodologiques en didactique des langues.

La place de l'information grammaticale au sein des diverses méthodologies d'enseignement qui ont cours est loin d'être clairement établie. Ainsi, l'entrée grammaticale dans les programmations d'enseignement que suggèrent les recherches acquisitionnistes peut sembler être en contradiction avec une approche méthodologique actionnelle de l'enseignement des langues, à base de tâches pragmatiques.

La mise en œuvre des apports des recherches en acquisition dans des programmes d'enseignement suppose un processus de médiation. Le terme même de transposition occulte ce parcours dont il convient de montrer la complexité. Dans la suite de ce texte, j'esquisserai quelques étapes de cette médiation dans le domaine de l'enseignement du verbe en français langue étrangère.

## **L** *'enseignement du verbe en français langue étrangère : préconisations didactiques et recherches sur l'acquisition*

Je commencerai par confronter des préconisations pour l'enseignement du verbe en français langue étrangère et quelques séquences de développement observées par les recherches acquisitionnistes. Ces rapprochements constituent une étape nécessaire du processus de médiation didactique.

### QUELQUES PRÉCONISATIONS POUR L'ENSEIGNEMENT DU VERBE EN FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Des travaux de Csecsy (1968) à ceux de Malandain (1971), de Muller (1974) aux *Niveaux pour le français* produits sous la direction de J.-Cl. Beacco et de R. Porquier à partir de 2004, de nombreuses propositions à finalité didactique ont été formulées pour l'enseignement du verbe français. Je me propose de les résumer rapidement.

À l'occasion d'une analyse des 227 verbes inclus dans l'inventaire des quelque 1 000 mots les plus fréquents du français contemporain, inventaire réalisé pour l'élaboration du français fondamental, J.-L. Malandain relève 154 verbes réguliers contre 71 verbes irréguliers. Il note cependant, rejoint en cela par Ch. Muller (1974), que les 10 premiers verbes du français, ceux qui arrivent après *être* et *avoir*, sont tous irréguliers (*faire, dire, pouvoir, aller, voir, savoir, vouloir, venir, falloir, devoir*). Malandain note également la prégnance du présent et l'importance dans la morphologie du français de la forme verbale

*Racine lexicale +/e/*. Il formule d'ailleurs la préconisation suivante : « On peut se demander si la forme phonique en /e/ n'est pas la seule qui mérite d'être fixée solidement au début de l'apprentissage ; dans une première étape, tant que dure la période de fixation des formes irrégulières, on tirerait sans doute le plus grand profit à n'employer des formes en /e/ ». Au terme de ses analyses, Maladain prône l'enseignement des deux auxiliaires, de 16 verbes fréquents mais irréguliers et de 59 verbes nombreux, à la morphologie régulière.

Dans les *Niveaux pour le français*, les propositions concernant les éléments de la morphologie et de la syntaxe verbales sont réparties entre le chapitre « Notions » et le chapitre « Grammaire » de chacun des volumes de la série. Le tableau 1 propose une synthèse des préconisations de ces documents pré-curriculaires. On relèvera deux caractéristiques de la programmation esquissée par les Niveaux : i) la référence temporelle est exprimée par des moyens variés, adverbiaux et lexicaux ; ii) la maîtrise de la morphologie verbale est réputée achevée au niveau B1.

Tableau 1 : La maîtrise de la morphologie verbale  
d'après les *Niveaux pour le français*

NIVEAU POUR LE FRANÇAIS	GRAMMAIRE TEMPS ET MODE (CONTENU MAÎTRISÉ)	NOTIONS (CONTENU MAÎTRISÉ)
A1.1	Impératif présent, Emploi des personnes 1, 2, 5 de quelques verbes	Emploi de quelques noms et adverbes ( <i>encore</i> et <i>avant</i> ) pour l'expression du présent et de l'antériorité
A1	Présent, passé composé et quelques emplois de l'imparfait	Localisation temporelle et aspectuelle à l'aide d'adverbes et de verbes
A2	Emploi de certaines formes du conditionnel et du futur	Expression de l'ensemble des nuances temporelles et aspectuelles sauf l'accompli récent
B1	Maîtrise de la morphologie verbale du français	Maîtrise de l'accompli récent

### L'ACQUISITION DU VERBE EN FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Les recherches acquisitionnistes montrent que la morphologie verbale en français langue étrangère s'acquiert graduellement ; le marquage pré-verbal à l'aide d'un auxiliaire précède l'apparition des désinences verbales. Si le rôle syntaxique du verbe comme élément constructeur des énoncés émerge rapidement, le marquage grammatical de la dépendance des arguments du verbe par rapport au noyau prédicatif se développe également graduellement. Dans une étude des rapports

entre vingt-cinq verbes et leurs arguments et dix prépositions, ainsi que l'absence de préposition ( $\emptyset$ ) dans une variété d'apprenant « basique », on a observé que ces verbes sont attestés de façon variable, avec principalement trois « prépositions » à, pour et avec. La préposition, requise par la langue cible, est souvent omise. Au début de l'appropriation, l'omission des prépositions casuelles semble générale ; la seule préposition régulièrement attestée en contexte obligatoire est avec. Par la suite, la fréquence de l'omission de la préposition décroît régulièrement. Alors que certaines des prépositions attestées sont employées comme en langue cible, on note également des sur-emplois de pour et de avec, en concurrence avec des cas d'omission. Les parcours de développement dans le domaine de la morphologie sont structurés par la différenciation entre les verbes lexicaux réguliers (*parler, regarder, etc.*, par exemple) et les verbes lexicaux irréguliers (*prendre, peindre, etc.*, par exemple) d'une part, et entre des auxiliaires et des semi-auxiliaires (*être, avoir, aller, faire, etc.*, par exemple) et des verbes pleins, d'autre part. Qu'il s'agisse de l'expression de l'accord ou du temps, les auxiliaires et semi-auxiliaires sont fléchis avant que les mêmes marques morphologiques ne s'étendent à un ensemble plus vaste de verbes lexicaux.

En début d'apprentissage, les formes verbales courtes sont privilégiées par les apprenants. Elles sont dénuées d'information temporelle. Très flexibles, elles s'insèrent dans des énoncés qui réfèrent à des situations présentes, mais aussi futures ou passées. Le marquage de l'accord du verbe avec le sujet et l'émergence des pronoms clitiques sujets accordés avec le verbe précèdent le marquage morphologique du temps (voir 1.2 *supra*).

Parmi les facteurs qui façonnent l'acquisition de la morphologie verbale en français, on peut relever le rôle du caractère régulier ou irrégulier de la conjugaison verbale et la fréquence d'occurrence des verbes. Ainsi, les formes verbales fréquentes telles que *je suis – tu es* et *je vais – tu vas*, bien qu'irrégulières, sont acquises très tôt alors que le pluriel des verbes lexicaux irréguliers (*prennent, viennent, mettent*, par exemple), moins fréquent, est appris plus tardivement. Si le sujet contient un marqueur explicite de pluriel, un quantifieur (*beaucoup de*) ou un déterminant numéral (*quatre*) par exemple, le marquage morphologique de l'accord verbal est défaillant. L'expression explicite du pluriel au niveau du sujet rend facultative l'expression du pluriel au niveau du verbe, du moins dans les premiers temps de l'appropriation.

Les désinences verbales émergent tardivement dans l'acquisition de la morphologie verbale. Ceci n'exclut pas, cependant, l'attestation précoce de formes verbales apparemment suffixées, notées *V-/e/*, avant l'emploi de formes verbales auxiliées par *être* ou *avoir*, notées *Aux + V-/e/*, mais */e/* dans ce contexte ne semble pas présenter une valeur temporelle stable. La forme verbale du *présent* est acquise avant celle du *passé composé*. Dans les premiers temps de l'acquisition, le passé

composé exprime surtout l'achèvement de la situation rapportée. On constate également que le *futur périphrastique* se met en place avant le *futur simple* et apparaît en même temps que le *passé composé*. Ce dernier temps est utilisé avant l'*imparfait*. Des formes verbales V-/e/ et V-/ɛ/ que l'on peut interpréter comme des temps imparfait, en raison de la régularité de leur emploi pour exprimer des situations non bornées situées dans le passé, apparaissent d'abord avec les verbes être et avoir, ainsi qu'avec les modaux. L'emploi du *passé composé* et de l'*imparfait* obéit à la fois à des affinités sémantiques avec certains verbes et à une distribution selon les deux plans du discours narratif, le plan événementiel et le plan du commentaire. Le développement du *plus-que-parfait*, du *conditionnel* et du *subjonctif* suit celui du *passé composé* et de l'*imparfait*.

## BILAN

La confrontation des analyses de la morphologie verbale et des travaux acquisitionnistes montre que les études *a priori* et les analyses des séquences de développement convergent sur le rôle central de l'opposition V-Ø ~ V-/e/ dans la morphologie verbale française. Dès lors, on comprend que les apprenants débutants s'en emparent rapidement. On note également une relative convergence entre les préconisations des *Niveaux pour le français* et ce qu'enseignent les séquences de développement de la grammaire du verbe dégagées par les recherches acquisitionnistes.

## Vers une proposition de progression grammaticale dans le domaine du verbe et ses implications

La confrontation des parcours acquisitionnels dans le domaine verbal et des préconisations pour l'enseignement du verbe pousse à esquisser une programmation d'enseignement du verbe en français langue étrangère. Ce mode d'organisation du contenu à enseigner constitue évidemment un choix didactique. Il est légitime de s'interroger sur les conditions de la constitution de cet objet et de son emploi pour l'enseignement. Cette partie de l'article tente de répondre à ces interrogations.

### PRÉALABLES À UNE PROPOSITION DE PROGRESSION GRAMMATICALE

Dans ce cheminement vers la didactisation et vers les pratiques de classe, le choix de l'élaboration d'une progression grammaticale

implique, pour le moins, que l'on souhaite réhabiliter ce type de démarche de didactique des langues (Coste et Véronique, eds. 2000). Cette option didactique peut sembler éclectique (Puren, Coste) à un moment où d'autres entreprises prônent des entrées dans l'enseignement par les notions, les fonctions linguistiques et les tâches pragmatiques. Quelle que soit l'approche méthodologique retenue – ce choix didactique est évidemment crucial, en dernière instance, il faut en arriver au choix d'un contenu linguistique, lexical et grammatical, à enseigner. La progression proposée en 3.2 se situe en amont de la dichotomie posée par Wilkins (1971) entre une démarche onomasiologique et une organisation sémasiologique dans l'organisation du syllabus. Il ne s'agit pas encore d'un « objet à enseigner » mais il s'agit d'entamer les premières étapes de son élaboration. Plusieurs autres opérations liées restent à réaliser. Certaines relèvent du mode d'organisation et de présentation des unités à enseigner et d'autres de la mise en place de dispositifs d'enseignement. Il faut également tenir compte des contextes d'enseignement et des curriculums. À ce stade, aucun échancier, aucun syllabus ne sont proposés pour l'accomplissement de cette progression. Ces choix ne peuvent être effectués que dans des contextes d'enseignement spécifiques et contraignent l'élaboration des unités didactiques.

#### UNE PROPOSITION DE PROGRESSION GRAMMATICALE

L'élaboration de cette progression repose sur les idées suivantes, librement inspirées par les recherches acquisitionnistes :

- i) une fois identifié l'élément verbal au sein du lexique cible, la maîtrise de la structure actancielle du verbe ne présente que des difficultés liées à l'emploi des prépositions.
- ii) La structuration des énoncés autour de l'élément verbal enseigné s'acquiert dans l'accomplissement de diverses tâches discursives. Cette idée repose sur la mise en place de dispositifs d'enseignement qui valorisent une approche par genre et types de discours.
- iii) La mise en place d'une morphologie verbale, ancrée dans des situations discursives, est au cœur de l'enseignement de la grammaire du verbe.

À la suite des recherches réalisées sur l'acquisition du verbe en français langue étrangère (voir *supra*), je propose que l'enseignement de la morphologie et de la syntaxe verbales soit organisé autour de la maîtrise de trois fonctionnements :

- la catégorisation verbale en modaux, présentatifs et verbes pleins ;
- le développement graduel de la morphologie en privilégiant d'abord l'accord en nombre ;
- le développement des valeurs temporelles portées par la morphologie verbale, à commencer par les temps exprimant l'antériorité.



La progression esquissée pourra être organisée suivant cinq modules. Le premier sera consacré à la mise en place des modaux et des auxiliaires employés au présent. Le second traitera du développement de l'accord en nombre dans les verbes réguliers et irréguliers. Le troisième abordera la mise en place de l'opposition aspecto-temporelle entre le présent et le passé composé et le quatrième à l'expression du prospectif et de la futurité. On peut, enfin, introduire l'emploi de l'imparfait dans le cadre du discours narratif, dans un cinquième module.

Tableau 2 : Une progression d'enseignement du verbe

MODULES	CONTENU
I	Verbes modaux ( <i>falloir, devoir, pouvoir</i> ), présentatifs ( <i>c'est</i> ) au présent
II	Accord en nombre dans les verbes réguliers ( <i>parler, regarder, etc.</i> ) et irréguliers ( <i>prendre, venir, mettre, etc.</i> )
III	L'opposition temporo-aspectuelle : présent vs antérieur
IV	La référence future
V	L'imparfait et le passé composé dans des textes narratifs

### SUR LA TRANSPPOSITION DIDACTIQUE

La proposition d'une progression d'enseignement du verbe français éclairée par les travaux acquisitionnistes et des préconisations didactiques permet d'illustrer la séquence d'opérations qu'implique toute transposition didactique. À examiner la construction de cette proposition didactique, on mesure les compétences à mobiliser et les choix à opérer. À partir d'un faisceau de séquences développementales décrivant la dynamique d'appropriation du verbe et de l'examen de travaux pré-curriculaires, un mode d'organisation des contenus linguistiques à enseigner a été retenu, celui d'une progression d'enseignement. Si cette progression est motivée partiellement par des principes issus de la description linguistique de l'acquisition, l'objet construit s'inscrit, lui, dans une chaîne des décisions didactiques qui va des choix méthodologiques aux contraintes curriculaires et de l'organisation des dispositifs d'enseignement à la mobilisation de procédés et de techniques pédagogiques. Si l'on considère que la formulation d'une progression linguistique est un élément de médiation, ce mode d'organisation du contenu linguistique à enseigner appelle cependant une élaboration didactique avant que l'on puisse produire un « objet à enseigner ».

## C onclusion

La didactique du français langue étrangère ne semble pas avoir tiré tout le bénéfice possible du corpus de résultats mis à sa disposition par les recherches sur l'acquisition de cette langue comme langue étrangère. Ce déficit de transposition est dû à de multiples causes. Au-delà des difficultés identifiées par de Salins (2000), l'on doit observer que la didactisation du savoir savant que produisent les recherches acquisitionnistes est une entreprise difficile. En effet, l'établissement des séquences de développement obéit à un format descriptif qui peut entrer en conflit avec les options méthodologiques et linguistiques que suppose toute instanciation didactique, et *a fortiori*, pédagogique. En effet, la démarche globalement structuraliste des travaux acquisitionnistes peut ne pas être en consonance avec des perspectives didactiques davantage marquées par des linguistiques du discours et la pragmatique.

À l'examen de la brève proposition de progression esquissée, l'on comprend que la transposition des recherches acquisitionnistes dans la programmation de l'enseignement en classe suppose une chaîne de médiation complexe. Si les recherches en acquisition peuvent éclairer le choix et l'ordonnement des éléments linguistiques à enseigner, elles ne sont nullement en mesure d'éclairer celui des dispositifs et des unités didactiques, et encore moins les choix méthodologiques sous-jacents.

Afin que la didactique du français langue étrangère puisse se saisir des apports des travaux acquisitionnistes, il est nécessaire de bien dissocier les étapes de la transposition didactique. Les recherches sur l'appropriation de la grammaire en français langue étrangère peuvent orienter des programmations et des évaluations. En revanche, elles ne sont pas directement en mesure d'influer sur des choix méthodologiques et sur des options pédagogiques. C'est pour cela qu'en matière de didactique des langues, la transposition didactique est un processus complexe qui implique des étapes de médiation et de didactisation.

## Bibliographie

- BARTNING I. et SCHLYTER S. (2004), Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2. *Journal of French Language Studies* 14, p. 281-299.
- BEACCO J.-Cl. (2010), *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, Paris, Didier.
- BEACCO J.-Cl., BOUQUET S. et PORQUIER R. (2004), *Niveau B2 pour le français utilisateur/apprenant indépendant*. Un référentiel, Paris, Didier.
- BEACCO J.-Cl., De FERRARI M., LHOÏE G. et TAGLIANTE C. (2005), *Niveau A1.1 pour le français. Publics adultes peu francophones, scolarisés, peu ou non scolarisés. Référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français*, Paris, Didier.
- BEACCO J.-Cl. et PORQUIER R. (2007), *Niveau A1 pour le français (utilisateur/apprenant élémentaire)*, Paris, Didier.
- BEACCO J.-Cl., LEPAGE S., PORQUIER R. et RIBA P. (2008), *Niveau A2 pour le français (utilisateur/apprenant élémentaire) niveau intermédiaire*, Paris, Didier.
- BEACCO J.-Cl., BLIN B., HOULES E., LEPAGE S. et RIBA P. (2011), *Niveau B1 pour le français (utilisateur/apprenant indépendant). Niveau Seuil*, Paris, Didier.
- CHAUDENSON R. (2000), « Appropriation, évolution et fonctionnements linguistiques » dans Coste D., Véronique D., *La notion de progression. Notions en question* n° 3, p. 21-42.
- CHEVALLARD Y. (1985), *La transposition didactique*, Grenoble, La pensée sauvage.
- COSTE D. et GALISSON R. (éds.) (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.
- COSTE D. et VÉRONIQUE D. (2000), *La notion de progression en didactique*, Lyon, ENS.
- CSECSY M. (1968), *De la linguistique à la pédagogie, le verbe français*, Paris, Hachette.
- DE SALINS G.-D. (2000), « Didactique du FLE/Acquisitionnisme : convergences et divergences de vues », *Éla. Revue de didactologie des langues-cultures*, 120, p. 419-431.
- HOUSEN A., KEMPS N. et PIERRARD M. (2006), « Le développement de la morphologie verbale chez des apprenants avancés de FLE : apports et limites du contexte instructionnel », *Communication au Colloque « Acquisition et Didactique des langues étrangères »*, Paris.
- KLEIN W. et PERDUE C. (1992), *Utterance Structure. Developing grammars again*, Amsterdam, J. Benjamins.
- MALANDAIN J.-L. (1971), « La conjugaison en français fondamental », *Le français dans le monde*, 83.
- MULLER Ch. (1974), « Les verbes les plus fréquents du français », *Le français dans le monde*, 103, p. 14-17.
- PUREN C. (1994), *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, Didier.
- TOUCHARD Y. et VÉRONIQUE D. (1998), « Des analyses linguistiques aux séquences didactiques dans l'enseignement du français (langue maternelle et langue étrangère) » dans Springer C. *Les linguistiques appliquées et les Sciences du langage. Actes du 2<sup>e</sup> Colloque de Linguistique Appliquée*. Confédération française de linguistique appliquée (COFDELA), U. Strasbourg 2, p. 202-215.
- WILKINS D. (1971), *Notional syllabuses*, Oxford, O.U.P.

De la description de l'acquisition grammaticale à l'élaboration d'une progression d'enseignement en français langue étrangère : l'exemple du verbe

# L a transposition du concept de représentation en didactique du français langue étrangère et seconde

VALÉRIE SPAËTH

UNIVERSITÉ PARIS 3-SORBONNE NOUVELLE DILTEC, EA 2288

La didactique du français langue étrangère et seconde (DFLES) constitue une discipline particulièrement sensible à deux types de changement qu'il est souvent difficile d'accorder au moment où ils ont lieu : les changements de type épistémologique et les changements de type social, même si, *a posteriori*, l'histoire nous apprend qu'ils sont profondément liés.

Cette discipline carrefour liée à plusieurs autres (sociolinguistique, linguistique, sciences de l'éducation, ethnographie de la communication, etc.) par ses objets de recherche et ses méthodologies s'est aussi progressivement constituée en praxéologie : elle organise la relation entre théories et pratiques ainsi que les différentes modalités d'intervention sociale qui jouent un grand rôle d'effet en retour sur elle (notamment en contextes FLS). Ce faisant, en tant que telle, la DFLES contribue à la fois à l'enrichissement des sciences humaines et sociales et, plus spécifiquement, des sciences du langage. Cette multi-appartenance se révèle finement dans la manière dont la discipline s'est elle-même régulièrement élargie et enrichie en important des concepts construits dans d'autres disciplines<sup>1</sup>.

Dans cet ordre d'idées, le concept de représentation constitue une entrée significative pour illustrer la dynamique et les enjeux épistémologiques à l'œuvre en DFLES. Deux points justifient cette attention particulière. Tout d'abord l'importance théorique et méthodologique croissante de ce concept dans les travaux d'étudiants de masters et de doctorat ainsi que dans les discours d'enseignement en circulation. Ensuite la nature même du concept qui en soi constitue une mise en

1. Dans cet article, on envisage le processus de transposition selon une double approche : à un premier niveau, externe, c'est-à-dire, le passage d'un savoir savant à un autre savoir savant d'une discipline à une autre ; à un second niveau, interne, c'est-à-dire, le passage, dans la discipline même, en l'occurrence la didactique du FLES et des langues, d'un savoir savant à un savoir enseignable ou enseigné.

abîme, un jeu de miroir langagier<sup>2</sup> qui favorise à la fois la circulation des discours et l'appropriation des concepts qu'il permet ainsi de faire circuler. La représentation est en effet par nature un transpositeur et un opérateur de communication :

« La représentation sociale permettant la traduction de nombreux conflits normatifs, matériaux, sociaux, enracine les matériaux scientifiques dans l'environnement élargi de chacun. En même temps, elle motive et facilite la transposition des concepts et des théories réputées ésotériques sur le plan du savoir immédiat et échangeables et de ce fait, elles deviennent des instruments de communication. » (Moscovici, 1976 [1961] : 77)

Le point de départ de la réflexion est constitué par une définition large de la représentation telle qu'elle est réélaboree par Jodelet en 1989 :

« C'est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. Également désignée comme savoir du sens commun ou encore "savoir naïf", "naturel", cette forme de connaissance est distinguée entre autres, de la connaissance scientifique » (Jodelet, 1989 :36)

Cette définition apparaît au sein d'une première synthèse analytique du concept qui met bien en évidence ses deux faces constitutives :

« une dynamique sociale et une dynamique psychique » (*ibid.* : 41). Jodelet promeut dès lors le concept, du fait de la transversalité qu'elle pose en son principe, à un rang de levier heuristique, qui ne va cesser d'essaimer dans de nombreuses disciplines par l'effet de la transposition. D'un point de vue général, on retiendra que l'étude des représentations appartient avant tout au domaine de la théorie de la connaissance, ce qui justifie son développement dans des disciplines diverses.

Il va s'agir de montrer ici que les représentations sont présentes sur deux plans distincts en DFLES : d'abord en tant que telles, puis en tant qu'objets de recherche et d'outils méthodologiques. En effet, traditionnellement, les représentations occupent une place structurante (en termes de production/reconnaissance ; de transmission/enseignement) en DFLES ; la transposition, quant à elle, concerne l'objet théorique (c'est devenu un objet de recherche) et méthodologique (c'est devenu un outil pour la recherche). C'est principalement ce second plan qui constitue un des opérateurs de clivage dans une discipline dont les frontières sont toujours en construction.

En reconstruisant rapidement ensuite une généalogie du concept, on montrera qu'il contient déjà au moment de son émergence des éléments de différenciation qui vont se retrouver en DFLES.

---

2. Clin d'œil suggestif ici à l'ouvrage de Hartog (1980), où l'historien met au jour le jeu subtil des représentations en miroir qui tisse le récit que fait Hérodote des Guerres médiques à propos des Barbares, des Scythes et des Grecs.

## L e miroir des représentations en DFLES

### LA DIDACTIQUE DU FLES : UN SYSTÈME CONSTITUÉ DE REPRÉSENTATIONS

Il était inévitable que le sujet des représentations prenne l'ampleur à laquelle nous assistons dans la discipline depuis le début du XXI<sup>e</sup> siècle. Car si le concept a progressivement été transposé en DFLES à la fin du XX<sup>e</sup> siècle comme un outil d'analyse, la représentation en elle-même constitue « un noyau structurant » (Jodelet, 1989 : 55) au cœur même de la discipline sur deux plans essentiels : la relation à l'image dans son ensemble, bien repérable dans les manuels et la relation spécifique à la culture de l'écrit, plus précisément dans les contextes de français langue seconde. Ces deux plans favorisent naturellement la dimension métacognitive de la discipline.

La question de l'image, au sens propre comme au sens figuré constitue en FLES une dimension essentielle de la discipline, notamment à partir du moment où elle thématise la relation à l'autre en termes de représentation de soi et de l'autre (Zarate coord., 1983). Cette relation à l'altérité se développe pleinement au sein de l'approche interculturelle :

« tout élément culturel ne peut être qu'une représentation, car lorsque l'on parle d'une expérience (i.e. la perception de cet élément), celle-ci ne peut être que (inter-)subjective. » (Dervin, 2011 : 54)

L'image de soi, l'image des autres et les images des Français donnent lieu à un foisonnement de réflexions aussi bien sur le plan des pratiques corporelles (Calbris, 1983) que des regards des uns sur les autres et sur la fonction des stéréotypes (Zarate, 1993). Les manuels qui traditionnellement sont depuis le *Mauger bleu* des pourvoyeurs d'images et de représentations sur la France et les Français se multiplient, dans ces années-là, sous la poussée manifeste de la nouvelle méthodologie, l'approche communicative. L'introduction des documents authentiques dans les manuels en fait aussi des recueils d'images. On apprend à interpréter toutes ces données, l'apprenant devient un interprétant culturel (cf. la préface d'*Un niveau Seuil* en 1976). L'approche communicative favorise alors de plusieurs manières ce déploiement des représentations et de leur interprétation dans la discipline. L'introduction des actes de langage et de la performativité austinienne pose dans la communication la question de l'interprétation de l'intention énonciative et la théorie de la face goffmanienne dévoile pour sa part les enjeux culturels de toute communication. Ce tournant communicatif de la discipline renvoie directement à la définition des représentations sociales donnée par S. Moscovici : « La communication modèle la structure des représentations » (77) :

« Toute représentation est composée de figures et d'expressions socialisées. Conjointement, une représentation sociale est organisation d'images et langage car elle découpe et symbolise actes et

situations qui nous sont ou nous deviennent communs. [Elle] est une modalité de connaissance particulière ayant pour fonction l'élaboration des comportements et la communication entre individus. » (1976 [1961] : 25-26)

La représentation comme opérateur dynamique de culture constitue une voie de réflexion pour les anthropologues (voir la seconde partie de cet article), et Goody lui-même note que « la représentation a de toute évidence une importance centrale dans la communication humaine » (2003 : 20). Il reprend pour son propre compte la proposition de Hacking, l'épistémologue canadien, pour qui les êtres humains ne sont pas *Homo Faber*, mais « *Homo depictor* » : « Les êtres humains sont des “représentateurs” ; les hommes font des représentations » (*ibid.*). Le second plan s'inscrit dans une continuité fine avec ce qui vient d'être dit autour de la réflexion sur l'écrit et plus largement la littératie. C'est l'importance accordée à la culture écrite et à la réussite de son appropriation, dont l'école<sup>3</sup> se pose en spécialiste, qui va en être le moteur. Selon la thèse d'Olson :

« L'écriture, pour représenter au plus juste ces manières de “prendre” les choses, a eu un impact plus considérable sur la représentation que nous nous faisons de nous-mêmes et du monde qui nous entoure que toutes ses autres fonctions d'enregistrement. Les textes écrits pour dépasser les limites de la simple transcription sont, par définition, des textes faits pour être lus ; des textes de ce genre marquent le début de la prose écrite et des textes en tant que représentations » (Olson, 2010 : 135)

Le lien entre littératie et compétences en lecture-écriture se développe progressivement dans le contexte français, à partir de la fin des années 1970 et jusqu'à aujourd'hui, autour de problématiques centrales se recoupant partiellement qui favorisent une réflexion sur les représentations sociales de l'écriture et la mise en place d'une didactique de l'écrit (Dabène 1987). Chiss (2012 : 220-221) en détermine quatre : l'écriture et le monde du travail avec des études portant sur les écrits professionnels et leur fonction structurante dans les entreprises (Bourgain 1977) ; l'illettrisme et la vaste question des écrits sociaux (Barré-de Miniac et Lété eds 1997) ; la question de l'échec scolaire liée aux débats sur la maîtrise de la langue, les questions liées aux littératies (voire aux multilittératies) en situation d'immigration chez les enfants et les adultes (Moore 2006).

L'écrit posé comme une forme de représentation permet le développement en didactique du français, d'une série de questionnements : relation entre oral et écrit ; valeurs sociales et cognitives de l'écrit en français, tradition culturelle, scripturalité/textualité, etc. (Barré-de Miniac 2011 ; Chiss 2012). L'attention portée aux contextes de français langue seconde y joue un rôle moteur. La diversification des recherches dans ce domaine depuis le début du XXI<sup>e</sup> siècle met au jour de manière sensible l'importance des représentations des apprenants comme celles des enseignants, sur la langue et la culture écrite (notamment quand il s'agit du français), sur son apprentissage et sur son enseignement.

3. Régulièrement, durant l'élaboration de la notion de littératie, J. Goody établit un lien étroit avec l'école : « L'écriture étant si étroitement associée à l'école, il est inévitable que je revienne sur ce sujet à plusieurs reprises » (Goody, 1994 : 15).

Ce sont autant de niveaux de représentations qu'il est nécessaire de distinguer quand elles se constituent en objets de recherche et comme outils méthodologiques dans la discipline.

## **L** a représentation comme objet de recherche et de méthodologie en DFLES

La transposition du concept s'effectue progressivement en DFLES à la charnière des <sup>xx</sup>e et <sup>xxi</sup>e siècles. C'est le caractère pratique de la représentation, « orienté vers l'action et la gestion du rapport au monde » (Jodelet, 1989 : 53), qui va donner lieu à des développements dans ce domaine. En effet, la modalité interventionniste de la didactique des langues confère une importance significative à l'identification des « freins » ou des « leviers » dans l'apprentissage, notamment lorsque le bilinguisme et/ou le plurilinguisme sont reconnus comme faisant pleinement partie des normes contextuelles à prendre en compte dans l'analyse de tout enseignement/apprentissage des langues. Le rôle et la fonction des représentations sont à interpréter dans une perspective constructiviste :

« Les représentations sociales sont des ensembles dynamiques, leur statut est celui d'une production de comportements et de rapports à l'environnement d'une action qui modifie les uns et les autres et non pas d'une reproduction de ces comportements et de ces rapports, d'une réaction à un stimulus extérieur donné » (Moscovici, 1976 [1961] : 48)

En 2001, D. Moore présente déjà la notion de représentation comme « largement circulante en didactique et dans les travaux sur l'acquisition des langues » (9). Il est intéressant de noter que cette circularité apparaît au sein de deux types de discours, dont l'objet vise la promotion du plurilinguisme : les discours de politique linguistique et éducative autour du cadre européen commun de référence pour les langues et les discours scientifiques qui installent la transposition du concept dans le champ (Moore coord., 2001). C'est le caractère métacognitif du concept et son rôle moteur dans l'appropriation des langues qui s'impose d'emblée, dans la lignée des travaux sur les « attitudes, stéréotypes et comportements d'apprentissage » que Moore analyse alors en montrant que :

« L'interaction verbale [est] au cœur des phénomènes représentationnels, puisque c'est là que peuvent s'observer de manière privilégiée les mises en écho entre un pré-état de la représentation stabilisée (qui pré-existe à sa mise en discours et qui permet l'intelligibilité), et la représentation ajustée dans l'interaction, qui pré-formule son éventuelle adaptation, modification et évolution » (Moore, 2001 : 11).



La prise en charge du concept à la fois sur un plan général et pluriel (il opère quelles que soient les langues et les cultures) et sur un plan micro (on l'observe dans les interactions) l'inscrit de plain-pied dans la lignée des travaux de la sociolinguistique (Billiez ; 1997), de la psycholinguistique (Matthey, 1997) et du champ de l'analyse des interactions (Mondada et Pekarek, 2000). Dans cette conceptualisation de la représentation, le plan synchronique et l'échelle micro des interactions jouent un rôle structurant, permettant la mise au jour de stratégies et politiques personnelles au sein de la communication :

« Une représentation parle autant qu'elle montre, communique autant qu'elle exprime. Au bout du compte, elle produit et détermine des comportements. [...] la représentation sociale est une modalité de connaissance particulière ayant pour fonction l'élaboration des comportements et de la communication entre individus » (Moscovici, 1976 [1961] : 26)

La dimension fondamentalement phénoménologique de la représentation (« Toute représentation est une représentation de quelque chose » (*ibid.* : 61) semble, dans ce mouvement de transposition, se positionner à une échelle « micro », susceptible de valoriser la raison pratique et une approche de l'agir et de l'action. De ce fait, le plan diachronique/historique, notamment quand il est question d'une approche singulière, concernant une langue particulière et les idéologies linguistiques qui y sont liées, ainsi que l'échelle macro, c'est-à-dire ce qui met en lumière les changements et les permanences des politiques éducatives et linguistiques, ne sont traités qu'à la marge.

Dans l'ouvrage fondateur de Moore pour saisir le mouvement de transposition du concept dans la recherche en didactique, c'est du côté de la sociolinguistique qu'on trouve une explication à cette question :

« les sociolinguistes semblent donc globalement plus convaincus, en matière de recherche sur les représentations sociales, par les méthodologies qualitatives, qui sont mieux à même de rendre compte de l'émergence discursive de ces représentations. Les traces discursives de la (co) construction du sens, l'architecture textuelle des discours longs recueillis lors d'entretiens très largement semi-directifs paraissent mieux à même d'exhumer les nuances, les contradictions, les difficultés et les bonheurs individuels ou collectifs que chaque sujet ne manque pas de tirer de son vécu linguistique et qui sont le ciment de ses représentations sociales. Néanmoins les limites des méthodologies qualitatives sont bien connues. Si elles sont puissantes pour rendre compte des points de vue sur un objet, des variations intra-individuelles et intra-groupales, elles n'offrent que peu de prise pour une appréhension statistique des phénomènes. » (Billiez et Millet, 2001 : 38-39)

Pourtant, il faut se rappeler que la question a déjà été abordée d'un point de vue théorique et méthodologique et que la réponse invite à reconsidérer la validité du seul plan individuel (le micro du micro) :

« il est impossible d'expliquer des faits sociaux en partant de la psychologie des individus. De même, il est impossible d'expliquer ces ensembles de croyances et d'idées à partir de la pensée individuelle » (Moscovici, 1989 : 67)

C'est surtout du côté de la prise en charge méthodologique du recueil et de l'analyse des représentations des langues, de leur apprentissage, du bilinguisme, des cultures, etc., que l'on observe l'opération de transposition en didactique des langues, notamment à partir de l'implication des sociolinguistes. Deux axes méthodologiques se mettent en place : les enquêtes/entretiens et l'analyse du discours. L'ouvrage coordonné par Moore en 2001 reste du point de vue scientifique une référence dans le domaine. L'ensemble va être prolongé une décennie plus tard avec l'étude comparative de terrains bi-plurilingues particulièrement riches, les lycées de Sarrebruck, de Buc et de Fribourg (Stratilaki, 2011). Cette approche privilégie essentiellement le plan micro-discursif et le caractère cognitif de la représentation qui peut constituer un outil pour la motivation à l'apprentissage.

Cependant, il faut souligner un relatif déficit entre des ouvrages scientifiques comme ceux qui viennent d'être évoqués et une utilisation de plus en plus fréquente du concept de représentations dans les mémoires de master et de doctorat en didactique des langues. Le risque de reproduction ou de figement de représentations qui s'apparentent à de la stéréotypie<sup>4</sup> est d'autant plus fort que le processus de transposition du concept n'est pas vraiment abouti en didactique des langues. Les représentations sont des outils méthodologiques directement associés au plan cognitif (la motivation), elles se révèlent dans un contexte discursif précis (plan des interactions, des sujets). Or le savoir à enseigner sur les représentations n'est pas stabilisé dans la formation des étudiants en DFLES, ou bien déjà figé dans une forme de doxa, notamment quand il est question de culture et de représentations culturelles (Dervin, 2011).

Il est intéressant de signaler ici la relative déperdition de sens et de périmètre du concept au moment de son passage vers la DFLES. En effet, l'ouvrage coordonné par Moore (2001) opère une clôture épistémologique qui s'explique sans doute par une référence marquée et partagée aux travaux d'Abric (1994). L'arrivée du concept comme outil et objet de recherche évacue de fait des dimensions collectives d'ordre plus « macro ». Par ailleurs, l'instabilité contemporaine du concept à l'intérieur même de la discipline marque une étape intermédiaire de sa transposition. Ce constat général et nécessairement provisoire constitue l'occasion de revenir sur une rapide généalogie du concept lui-même. Ce retour peut en effet permettre de déployer des dimensions qui n'ont pas encore été véritablement explorées dans la discipline et favoriser ainsi une transposition plus large du concept.

---

4. La confusion est souvent grande entre les représentations d'une langue et celle de l'apprentissage de cette langue. Les résultats des enquêtes (lourdes et coûteuses) aboutissent souvent à renforcer les représentations ou stéréotypes initiaux.

## **G**énéalogie du concept de représentation : troubles dans la représentation de la représentation

Cette seconde partie va tenter de montrer que le concept de représentation prend place dans le monde de la construction des connaissances en sciences humaines au XXI<sup>e</sup> siècle comme l'expression d'une nouvelle approche des faits humains envisagés non pas comme des données, mais comme des phénomènes historiques, des produits de l'histoire et d'historicités particulières. Cette rapide généalogie permet de complexifier l'origine même du concept et peut contribuer à interroger les représentations sur la représentation, en montrant précisément que la linéarité historique proposée par nombre d'auteurs est un choix qui a des conséquences sur la transposition du concept.

La définition donnée en introduction constitue une sorte d'aboutissement d'un cheminement du concept dans la théorie de la connaissance. En tant que telle, elle est rattachée de près à une théorie de la représentation, associée à celle de la doxa et du sens commun. Or cette théorie possède une longue histoire en philosophie et en épistémologie de la connaissance depuis Platon et Aristote (Sarfati, 1996). Inutile d'y revenir, mais cette remise en perspective du concept doit éviter de nous faire penser, comme c'est le plus souvent signalé dans la littérature qui le concerne, qu'il débute *stricto sensu* avec Durkheim, et donc ne s'insère que dans une généalogie de type strictement sociologique. Pourtant, c'est bien du côté de l'exploration du lien entre pensée et langage qu'il faut faire remonter la question des représentations et Durkheim lui-même participe pleinement de cette configuration épistémologique.

Dans cette généalogie, les travaux de Humboldt doivent trouver une place car ils articulent la langue à la culture et à la civilisation, une thématique très productive en termes de représentations :

« Il a fait de la langue, de cette formation historico-empirique par excellence, le lieu de l'a priori, porteur des formes transcendantales de la subjectivité. À ce titre, et en ce sens, il est le premier à avoir opéré le "tournant linguistique" de la philosophie. » (Leroux, 2006 : 385)

L'approche du philosophe linguiste est aussi culturelle et politique au sens large. La langue est constitutive de l'humain : « L'homme pense, sent et vit uniquement dans la langue » (Humboldt, 2000 [1828] : 157). Elle opère profondément le lien entre les individus et leur communauté d'appartenance :

« La langue n'est pas un libre produit de l'homme individuel, elle appartient toujours à toute une nation ; en elle également, les générations plus récentes la reçoivent des générations qui les ont précédées » (*Ibid.* : 97)

Le caractère herméneutique de la langue permet d'ajouter un élément intéressant dans la réflexion sur la question des représentations et de leur auto-référentialité :

« Du fait de la dépendance réciproque de la pensée et du mot, il est clair que les langues ne sont pas à proprement parler des moyens pour représenter une vérité déjà connue mais au contraire, pour découvrir une vérité auparavant inconnue » (*Ibid.* : 101)

Le « tournant linguistique » de la philosophie qu'amorce Humboldt au début du XXI<sup>e</sup> siècle permet la mise en place d'une réflexion sur le lien entre individu, langue, culture, société et nation. Ce lien va être diversement travaillé dans les différentes disciplines qui vont naître jusqu'au début du XX<sup>e</sup> siècle (linguistique, sociologie, psychologie et ethnologie), et il constitue selon moi le terreau théorique de l'émergence positive du concept de représentation un siècle plus tard. Le parcours qu'il emprunte pour émerger est long mais relativement lié à une configuration intellectuelle et scientifique qui s'oppose au scientisme et au positivisme. Il faut noter que les travaux de Humboldt vont constituer les bases d'une anthropologie linguistique, notamment américaine, dont la fameuse « hypothèse Sapir-Whorf », entre autres, au début du XX<sup>e</sup> siècle est redevable. La relation langue/culture et le relativisme qui en découle forment un cadre de pensée qui complète et complexifie la question des représentations envisagées selon les seules faces sociales et psychiques. Mais cette relation est aussi travaillée dans le champ français par Benveniste dans « le paysage mouvant de la langue » :

« Entre les deux systèmes linguistique et social, il n'y a pas de corrélation structurale. Le rapport ne peut être que sémiologique, à savoir un rapport d'interprétant à interprété, excluant tout rapport génétique. La langue contient la société, on ne peut pas décrire la société ni les représentations qui la gouvernent hors des réalisations linguistiques » (Benveniste, 2012 : 79)

Pour la DFLES, ces apports anthropologiques sont structurants, notamment au moment de son histoire (les années 1980-2000) où elle se définit avant tout comme une discipline qui explore le lien à l'altérité (cf. Spaëth, 2013).

Dans la généalogie admise du concept, qui est donc elle-même sujette à représentations, on tend à passer sous silence le fait que Durkheim isole (par un effet de renversement positif du concept de doxa, mal connoté en philosophie), le concept de représentation collective en 1912 dans un ouvrage dont le principal objet est la construction d'une théorie de la connaissance : *Les formes élémentaires de la vie religieuse* et donc l'incipit est précisément intitulé « Objet de la recherche. Sociologie religieuse et théorie de la connaissance ». La définition qu'il en donne la place au centre d'un long processus intellectuel et cognitif :

« Les représentations collectives sont le produit d'une immense coopération qui s'étend non seulement dans l'espace, mais dans le temps ; pour les faire, une multitude d'esprits divers ont associé, mêlé, combiné leurs idées et leurs sentiments ; de longues séries de générations y ont accumulé leur expérience et leur savoir. Une intellectuelité très particulière, infiniment plus riche et plus complexe que

celle de l'individu y est donc comme concentrée. » (Durkheim, 1968[1912] : 22-23)

Déjà, à l'époque, le débat avec Tarde (1901) complexifie la question, car ce dernier renverse la partition individu vs société. Pour lui, c'est l'individu qui est au centre du processus. Par maillages successifs et à partir du principe de l'imitation, l'individu est à l'origine de l'opinion publique. Alors que c'est Durkheim qui constitue la référence toujours citée, l'individualisme de Tarde et le point de vue microsociologique semblent avoir plus de poids dans la transposition du concept en DFLES.

Mais revenons à Durkheim pour signaler aussi que cette promotion du concept de représentation collective se rapporte à la même configuration scientifique et politique que celle de Bréal dans ses recherches linguistiques. En 1897, ce dernier place la nature psychologique et sociale du changement linguistique ainsi que le thème de la volonté au centre de son *Essai de sémantique*. Dans un mouvement de progrès constant, collectif et inconscient, le langage s'est formé dans le sillage de l'intelligence, selon des principes tels que ceux de l'analogie, de la métaphore, etc., qui ne répondent pas aux lois naturelles de la phonétique, mais bien, selon lui, aux lois de la psychologie sociale, à celles de « l'esprit d'un peuple », à celles qui guident le « progrès de l'esprit » (Bréal, 2005 [1897] : 258) :

« [...] la démarche de Bréal est psychologique, à la différence de bien de ses contemporains qui usent et abusent de métaphores darwinistes, assimilant langues et mots à espèces et organismes, appliquant aux premiers les mécanismes évolutifs des seconds, Bréal insiste sur le caractère psychologique du langage et voit la sémantique comme une démarche cherchant à expliciter "les lois intellectuelles" – on dirait aujourd'hui, lois cognitives – qui guident l'évolution du sens ». (Magué, 2005 : 9)

Pour Durkheim, le caractère collectif de la représentation est associé à une pensée conceptuelle, éloignée de la représentation sensible, « sensations, perceptions, images » qui se situe « dans un flux perpétuel » (1968 [1912] : 618). La pensée conceptuelle au contraire « résiste aux changements » (*Ibid.* : 618), et caractéristique essentielle au propos de cet article, elle est « universalisable » (*Ibid.* : 619).

« C'est là, d'ailleurs, ce qui fait le prix que la pensée conceptuelle a pour nous. Si les concepts n'étaient que des idées générales, ils n'enrichiraient pas beaucoup la connaissance ; car le général, comme nous l'avons dit, ne contient rien de plus que le particulier. Mais si ce sont avant tout des représentations collectives, ils ajoutent, à ce que peut nous apprendre notre expérience personnelle, tout ce que la collectivité a accumulé de sagesse et de science au cours des siècles » (*Ibid.* : 622)

La représentation est aussi profondément liée à une langue particulière, la langue maternelle :

« Le système de concepts avec lequel nous pensons dans la vie courante est celui qu'exprime le vocabulaire de notre langue maternelle ; car chaque mot traduit un concept. Or la langue est fixée ; elle ne change que très lentement, et par conséquent, il en est de même de l'organisation conceptuelle qu'elle exprime » (*Ibid.* : 622)

## **C**onclusion

Cet article aura permis de montrer que deux perspectives, culturelle et cognitive, sont constamment présentes dans le concept de représentation. Elles se retrouvent sous différentes formes en didactique du FLES et des langues (représentations de l'Autre, des langues, de la culture vs représentation de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, etc.). Sur un plan méthodologique, ces perspectives se répartissent sur deux échelles distinctes souvent opposées : la représentation individuelle vs les représentations sociales (collectives). Il est temps pour la DFLES d'assumer pleinement ces deux pans de la représentation et de produire pour ces deux points des savoirs enseignables susceptibles de contrer la création et la transmission de représentations qui s'apparentent souvent à des stéréotypes.

## Bibliographie

- ABRIC J.-C. (1994), *Pratiques sociales et représentations*, Paris : PUF.
- BENVENISTE E. (2012), *Dernières leçons. Collège de France 1968 et 1969*, Paris : Le Seuil.
- BARRÉ-DE-MINIAC C. (2011), « La littéracie » *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Blanchet P et Chardenet P. dir., Paris : éditions des archives contemporaines, 213-224.
- BARRÉ-DE-MINIAC C. et LÉTÉ B. (éds) (1997), *L'illettrisme. De la prévention chez l'enfant aux stratégies de formation chez l'adulte*, Paris-Bruxelles : De Boeck Université.
- BILLIEZ J. (1997), « Langues de soi, langues voisines : représentations entrecroisées », *ELA 104 Comprendre les langues voisines*, 401-410.
- BILLIEZ J. et MILLET A. (2001), « Représentations sociales : trajets théoriques et méthodologiques » in Moore D. coord., *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Paris : Didier, 32-49.
- BOURGAÏN D. (1977), « Pouvoirs des textes. Fonctions et représentations de l'écrit », *Études de linguistique appliquée* 28, 57-77.
- BRÉAL M. (2005) [1897], *Essai de sémantique*, introduction de S. Delesalle, Limoges : Lambert-Lucas.
- CALBRIS G. (1983), *Contribution à une analyse sémiologique de la mimique faciale et gestuelle française dans ses rapports avec la communication verbale*, Thèse de doctorat,
- CHISS J.-L. (2012), *L'écrit, la lecture et l'écriture. Théories et didactiques*, Paris : L'Harmattan.
- DABÈNE M. (1987), *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, Paris-Bruxelles : De Boeck.
- DERVIN F. (2011), *Impostures interculturelles*, Paris : L'Harmattan.
- DURKHEIM E. (1968) [1912], *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, Paris : PUF.
- GOODY J. (1994). *Entre l'oralité et l'écriture*, Paris : PUF.
- GOODY J. (2003), *La peur des représentations. L'ambivalence à l'égard des images, du théâtre, de la fiction, des reliques et de la sexualité*, Paris : La Découverte.
- HARTOG F. (1980), *Le miroir d'Hérodote. Un essai sur la représentation de l'autre*, Paris : Gallimard.
- HUMBOLDT W. Van (2000) [1828], *Le caractère des langues nationales et autres écrits sur le langage*, éd. bilingue, Paris : Points/essai.
- JODELET D. (dir.) (1989), *Les représentations sociales*, Paris : PUF.
- JODELET D. (1989), « Représentations sociales : un domaine en expansion », in Jodelet (dir.), *Les représentations sociales*, Paris : PUF, 31-61.
- LEROUX J. (2006), « Langage et pensée chez W. von Humboldt », *Philosophiques* vol. 33, n° 2, 379-390 : <http://id.erudit.org/iderudit/013888ar>
- MAGUÉ J.-P. (2005), *Changements Sémantiques et Cognition. Différentes Méthodes pour Différentes Échelles Temporelles*, thèse de doctorat, Lyon 2.
- MATTHEY M. (éd.) (1997), *Les langues et leurs images*, Neuchâtel : IRDP Éditeur.
- MONDADA L. et PEKAREK S. (2000), « Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour l'acquisition des langues ? » *AILE* 12, 147-174.
- MOORE D. (2001), « Les représentations des langues et de leur apprentissage : itinéraires théoriques et trajets méthodologiques », in Moore D. coord. *Les représentations des langues et leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Paris : Didier, 9-22
- MOORE D. (2006), *Plurilinguisme et école*, Paris : Didier.

- MOSCOVICI P. (1976) [1961], *La psychanalyse, son image, son public*, Paris : PUF.
- MOSCOVICI P. (1989), « Des représentations collectives aux représentations sociales », in Jodelet dir., *Les représentations sociales*, Paris : PUF, 62-86.
- OLSON D.R. (2010) [1994], *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*, Paris : Retz.
- SARFATI G.-E. (1996), *La sémantique : de l'énonciation au sens commun. Éléments pour une pragmatique topique*, Synthèse HDR, université Paris 4 : [http://www.revue-texto.net/1996-2007/Inedits/Sarfati/Sarfati\\_Semantique2.html](http://www.revue-texto.net/1996-2007/Inedits/Sarfati/Sarfati_Semantique2.html)
- SPAËTH V. (2013), « La question de l'Autre en didactique des langues », in E. Huver, C. Goï et E. Razafimandimbimanana coord., *Pluralités linguistiques et culturelles en contextes scolaires. L'altérité et ses inaccessibles : pratiques des acteurs, démarches des chercheurs*, *Glottopol* 22.
- STRATILAKI S. (2011), *Discours et représentations du plurilinguisme*, Francfort : Peter Lang.
- TARDE G. (2006 rééd. fac similé) [1901], *L'opinion et la foule*, Paris : Alcan.
- ZARATE G. (coord.) (1983), « D'une culture à l'autre, soi et les autres » *Le français dans le monde*, n° spécial 181.
- ZARATE G. (1993), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris : Didier.



# L'enseignement/ apprentissage de la morphologie verbale en FLE : savoirs « à enseigner » et savoirs « acquis »

MARIE-ÈVE MICHOT ET MICHEL PIERRARD  
CLIN/ IDLO, VRIJE UNIVERSITEIT BRUSSEL, BRUXELLES

Notre contribution traite la problématique de la transposition didactique à partir de l'étude de l'appropriation en contexte scolaire du système de la morphologie verbale en FLE, dont la maîtrise progressive représente une composante centrale du processus de « grammaticalisation » de la production d'apprenants (Klein et Perdue, 1997 ; Véronique, 2009).

Pour pouvoir être enseignés, les savoirs grammaticaux (les savoirs « savants » de la discipline de référence) ne peuvent être convoqués comme tels : ils doivent être transposés et adaptés aux activités d'enseignement/apprentissage, ce qui a été appelé à la suite en particulier de Chevallard (1985) la « transposition didactique » (cf. aussi Schneuwly, 2005 ; Schubauer-Leoni et Leutenegger 2005 ; Gauvin et Boivin 2012). « L'émergence du modèle de *transposition didactique* (à partir de la didactique des sciences) dans notre domaine a satisfait la nécessité de décrire plus finement les processus de passage des « savoirs savants » aux « savoirs scolaires » et de rendre compte d'abord de la production et de la définition de l'« enseignable » (ce qui est susceptible d'être enseigné), puis d'essayer de cerner ce qui est effectivement enseigné. En substituant la logique du retraitement des savoirs à la supposée transparence de leur « application », la transposition a fait droit aux contraintes de toute nature qui pèsent sur la transmission, à la complexité de ses mécanismes » (Chiss, 2009 : 130).

## **L** *a transposition didactique interne*

À côté de la transposition didactique externe, le décalage entre « savoirs de référence et savoirs à enseigner dans les manuels » (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2005 : 415), une autre dimension concerne les transformations que subissent les objets de savoir lors de leur enseignement/ apprentissage en classe (cf. Gauvin et Boivin, 2012 : 148). Cette transposition didactique interne appelle à étudier la distance entre ce qui se passe en classe, les savoirs effectivement acquis, et ce qui est prescrit, les savoirs à enseigner (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2005 : 415) (cf. « montrer l'intérêt qu'il peut y avoir à situer le lieu d'investigation des phénomènes de transposition didactique ni (que) dans les savoirs ni (que) dans les sujets – enseignants et apprenants – mais dans leur action conjointe » (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2005 : 408)).

Dans la transposition didactique interne diverses interfaces sont à prendre en considération :

- l'interface entre les matériaux contenant les savoirs à enseigner (programmes, manuels, etc.) et les enseignants
- l'interaction entre les enseignants et les apprenants
- l'interface entre les savoirs à enseigner et les savoirs acquis par les apprenants.

Notre contribution s'axera plus particulièrement sur la dernière dimension. La description de ces transformations et plus spécifiquement de l'écart entre le savoir à enseigner et le savoir tel qu'il se manifeste chez les apprenants permettra également d'inférer comment les élèves s'approprient le savoir en jeu. Les objectifs de cette étude sont de contribuer à répondre aux questions suivantes :

- quel est l'impact des savoirs « à enseigner » sur les savoirs « acquis » ?
- que nous apprennent les savoirs « acquis » sur le mode d'enseignement des savoirs « à enseigner » (transposition didactique interne) ?

## **M** *éthodologie et recueil des données*

La présente contribution est centrée sur l'appropriation de la finitude verbale, c'est-à-dire l'expression progressive de toute une série de marques morphologiques permettant de situer la forme verbale dans le temps et dans l'espace : « un verbe fléchi ou conjugué est dit disposer d'une finitude (finiteness) morphologique. Est finie toute forme verbale conjuguée qui permet un contraste de temps, de mode, etc., à l'aide de sa désinence, les autres formes verbales (participiales ou

infinitives) sont dites non finies » (Véronique, 2009 : 369). L'acquisition de la flexion verbale a fait l'objet de nombreuses recherches dans divers contextes d'apprentissage (cf. Prévost et White, 2000 ; Bartning et Schlyter, 2004 ; Véronique 2009). Son acquisition constitue une avancée centrale dans l'organisation phrasique, puisque c'est autour du verbe fléchi que d'autres éléments grammaticaux tels que la négation, les pronoms et les adverbes s'organiseront (cf. Perdue et al., 2002). C'est également à partir de l'appréhension de la finitude que les marques verbales de temps, d'aspect et de mode (TAM) peuvent se développer.

La catégorisation des verbes dans l'étude a été opérée sur la base de leurs caractéristiques morphologiques à l'oral. Elle implique la prise en considération de trois éléments cruciaux : le tronc, le thème et les terminaisons des verbes (cf. Pouradier Duteil, 1997 ; Michot et Pierrard, 2013). À partir de ces trois éléments constitutifs de la morphologie verbale, quatre catégories de verbes seront distinguées :

**a.** Les verbes à thème unique :

La première catégorie comprend surtout des verbes en -ER, mais aussi quelques verbes en -IR et en -RE tels que les verbes *arriver (arrive)*, *chercher (cherche)*, *courir (court)*, *fuir (fuit)* et *rire (rit)*.

**b.** Les verbes à plusieurs thèmes sans variation vocalique :

Les verbes de cette deuxième catégorie ont plusieurs thèmes, mais la voyelle du thème long n'est pas modifiée. Elle contient des verbes en -IR et en -RE comme par exemple *attendre (attend/attendent)*, *dire (dit/disent)*, *dormir (dort/dorment)* et *partir (part/partent)*.

**c.** Les verbes à plusieurs thèmes avec variation vocalique :

Contrairement aux verbes de la deuxième catégorie, la voyelle du thème long des verbes à plusieurs thèmes avec variation vocalique diffère de celle du thème court. Les verbes *devoir (doit/devons/doivent)*, *prendre (prend/prenons/prennent)* et *tenir (tient/tenons/tiennent)* en sont des exemples.

**d.** Les verbes sans tronc :

Il n'existe que trois verbes sans tronc dans la conjugaison française orale : les verbes *être (est/sont)*, *avoir (a/ont)* et *aller (va/allé)*.

Notre étude examine l'enseignement/apprentissage de la finitude verbale par des apprenants FLE dans l'enseignement secondaire en Flandre, la région néerlandophone de la Belgique, en comparant les contenus d'enseignement et la production des apprenants. Elle comportera donc deux volets spécifiques :

**A.** Une analyse des « savoirs à enseigner » à propos de la finitude verbale dans trois manuels de FLE qui étaient parmi les plus fréquemment utilisés dans l'enseignement secondaire de la communauté flamande à l'époque où les données du corpus oral furent récoltées (années 2002-2004) :

- *Parcours 1 à 6*
- *Arcades 1 à 6*
- *Concorde 1 à 6*

Nous centrons l'examen sur trois sujets cruciaux pour l'acquisition de la finitude verbale et plus spécifiquement pour l'utilisation adéquate des formes finies et non finies : l'enseignement de l'indicatif présent, de l'infinitif et du participe passé.

**B.** Une observation de l'appropriation progressive de la finitude verbale par des élèves néerlandophones issus de ce même enseignement. Cette analyse est basée sur le traitement de la production orale de trois groupes d'apprenants de niveaux différents :

- NN1 : 30 apprenants de première année (12 ans,  $\pm$  180 h de FLE) ;
- NN3 : 25 apprenants de troisième année (14 ans,  $\pm$  390 h de FLE) ;
- NN6 : 30 apprenants de sixième année (17 ans,  $\pm$  900 h de FLE).

La tâche effectuée par les apprenants des trois groupes est identique : la narration de « l'histoire de la grenouille » sur la base d'une série de dessins sans texte (Mayer, 1969).

La confrontation des « savoirs à enseigner » et des « savoirs acquis » nous permettra d'avancer quelques réponses aux questions suivantes :

1. Quel est le degré d'adéquation entre l'enseignement de la finitude verbale et son acquisition ?
2. Quelles zones du système de la finitude verbale révèlent un impact direct de l'enseignement et lesquelles paraissent par contre peu sensibles aux savoirs « à enseigner » ?
3. Y a-t-il une différence dans la rapidité du processus d'acquisition des savoirs « à enseigner » entre les divers types de verbes ?
4. D'autres facteurs, telles la fréquence d'emploi ou l'extension du vocabulaire, jouent-ils un rôle dans l'efficacité des « savoirs à enseigner » ?

## **L** a description des savoirs « à enseigner »

Cette description est fondée sur l'examen systématique des manuels les plus largement utilisés dans l'enseignement secondaire néerlandophone, dans la période où les données du corpus oral furent récoltées : *Parcours*, *Arcades* et *Concorde*, qui présentent tous les trois un volume par année d'étude secondaire, soit six volumes. Cette étude présente une approche limitée du savoir à enseigner dans la mesure où elle fait abstraction du mode d'enseignement et de la dynamique d'interaction en classe. Elle fournit néanmoins un premier cadre d'analyse du rapport entre savoirs à enseigner et savoirs acquis.

Dans un contexte d'enseignement guidé, l'appropriation de la finitude va de pair avec l'enseignement/apprentissage de la conjugaison du présent ainsi qu'avec la distinction à opérer avec l'infinitif et le participe, à travers la formation du participe passé (cf. Bartning et Schlyter,

2004 : 285). Un premier survol des six volumes de ces manuels nous a permis de constater que l'ensemble de ces savoirs en rapport avec l'appropriation de la finitude verbale est déjà présenté dans les deux premiers volumes des manuels et donc est enseigné aux apprenants lors des deux premières années du secondaire. Nous présenterons donc ci-dessous d'abord les savoirs à enseigner concernant le présent (3.1.) et ensuite ceux à propos de l'infinitif et du participe passé (3.2.) qui sont convoqués dans les deux premiers volumes des trois manuels avant d'examiner sous quelle forme ces savoirs sont présentés (3.3.).

### PROGRESSION DE L'ENSEIGNEMENT DU PRÉSENT

L'enseignement de la conjugaison du présent commence donc dans la première année du secondaire et est globalement finalisé en deuxième année. Le tableau ci-dessous présente la progression des différents savoirs à enseigner importants pour l'acquisition du présent. Ceux-ci sont regroupés en quatre périodes, l'apport grammatical étant subdivisé en deux périodes par manuel sur la base de la répartition des dossiers dans les manuels.

Tableau 1 : La progression de l'enseignement du présent dans les trois manuels sélectionnés

	PARCOURS	ARCADES	CONCORDE
1 période A	<ul style="list-style-type: none"> <li>- être</li> <li>- avoir</li> <li>- aller</li>   <li>- Rég. -ER + (-CER, -GER)</li> <li>- Rég. -IR (<i>finir, partir</i>)</li> <li>- Rég. -RE (<i>vendre</i>)</li>   <li>- dire</li> <li>- connaître</li> <li>- boire</li> <li>- lire</li>   <li>- faire</li> <li>- venir</li> <li>- tenir</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- être</li> <li>- avoir</li> <li>- aller</li>   <li>- Rég. -ER</li>   <li>- pouvoir</li> <li>- vouloir</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- être</li> <li>- avoir</li> <li>- aller</li>   <li>- aimer + (<i>s'appeler, acheter</i>)</li> <li>- partir</li>   <li>- dire</li> <li>- connaître</li> <li>- boire</li> <li>- voir</li> <li>- mettre</li>   <li>- devoir</li> <li>- vouloir</li> <li>- prendre</li> <li>- savoir</li> <li>- pouvoir</li> <li>- faire</li> </ul>

	PARCOURS	ARCADES	CONCORDE
période B	<ul style="list-style-type: none"> <li>- -ELER, -ETER,</li> <li>-E.ER, - É.ER,</li> <li>-YER</li>   <li>- voir</li> <li>- écrire</li> <li>- mettre</li>   <li>- prendre</li> <li>- savoir</li> <li>- ouvrir</li> <li>- offrir</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- -GER, -CER,</li> <li>-ETER</li>   <li>- Rég. -IR (<i>sentir,</i> <i>dormir</i>)</li> <li>- Rég. -RE (<i>entendre</i>)</li>   <li>- voir</li> <li>- boire</li>   <li>- prendre</li> <li>- venir</li> <li>- faire</li> <li>- devoir</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- -GER</li>   <li>- lire</li> <li>- écrire</li>   <li>- comprendre</li> <li>- venir</li> <li>- ouvrir</li> </ul>
2 période A	<ul style="list-style-type: none"> <li>- recevoir</li> <li>- suivre</li> <li>- s'asseoir</li> <li>- voir</li>   <li>- vouloir</li> <li>- pouvoir</li> <li>- devoir</li> <li>- falloir</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- -YER, - É.ER,</li> <li>-ELER</li>   <li>- recevoir</li> <li>- dire</li> <li>- écrire</li> <li>- mettre</li> <li>- lire</li>   <li>- savoir</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- -ER (-YER, -CER,</li> <li>-ELER, -E.ER,</li> <li>-É.ER)</li>   <li>recevoir</li> <li>croire</li> <li>traduire</li> </ul>
période B	<ul style="list-style-type: none"> <li>- courir</li>   <li>- traduire</li> <li>- conduire</li> <li>- vendre</li>   <li>- vivre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- -IR (<i>finir</i>)</li> <li>- courir</li>   <li>- connaître</li> <li>- suivre</li> <li>- croire</li>   <li>- vivre</li> <li>- tenir</li> <li>- ouvrir</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- -IR (<i>choisir</i>)</li>   <li>- jeter</li> <li>- envoyer</li>   <li>- tenir</li> </ul>

Dans les trois manuels, les trois verbes sans tronc (*être*, *avoir* et *aller*) sont les premiers savoirs présentés aux apprenants, suivis des verbes à thème unique en -ER, des verbes à plusieurs thèmes sans variation vocalique en -IR (*finir* et *partir*) et finalement ceux en -RE (*dire*). À ces

verbes s'ajoutent déjà quelques verbes à plusieurs thèmes avec variation vocalique fréquents (*faire, pouvoir, vouloir, boire*). Dans la deuxième partie de la première année, l'enseignement grammatical porte sur des verbes particuliers en -ER (*manger, commencer, jeter* et *appeler*) et quelques verbes à plusieurs thèmes avec variation vocalique (*prendre* et *venir*).

En deuxième année, l'apport grammatical concernant le présent se concentre surtout dans le premier semestre. Aux savoirs de la première année s'ajoute un enseignement portant sur d'autres verbes à plusieurs thèmes sans variation vocalique (*écrire, mettre, recevoir* et *croire*), sur des verbes particuliers en -ER (*employer, répéter* et *promener*) et sur la conjugaison du verbe *savoir*. Les apprenants apprennent pendant le deuxième semestre de la deuxième année encore quelques verbes à plusieurs thèmes avec variation vocalique (*tenir* et *vivre*).

L'analyse générale de l'apport grammatical nous permet de conclure que l'enseignement/apprentissage progressif du présent est globalement comparable dans les trois manuels sélectionnés : d'abord, les verbes sans tronc *être, avoir* et *aller*, ainsi que les verbes à thème unique dès le premier semestre de la première année (période 1A), même si quelques cas particuliers sont traités après. Les verbes à plusieurs thèmes sans variation vocalique (surtout en -IR) sont également enseignés systématiquement dès la période 1A, mais les savoirs enseignés sont encore développés lors de la deuxième année (surtout les verbes en -RE lors de la période 2A). Les verbes à plusieurs thèmes avec variation vocalique sont abordés à travers quelques lexèmes verbaux fréquents dès 1A et progressivement étendus à quelques autres dans les périodes suivantes. Cela concerne une quinzaine de lexèmes verbaux, à l'emploi il est vrai fort fréquent.

#### PROGRESSION DE L'ENSEIGNEMENT DU PARTICIPE ET DE L'INFINITIF

Les apprenants sont confrontés à l'infinitif chaque fois qu'un nouveau verbe leur est présenté, mais sans insistance sur la forme en tant que telle. C'est dans le cadre d'autres thèmes grammaticaux qu'ils sont confrontés à l'infinitif : la formation du futur proche (*aller* + infinitif), du passé récent (*venir de* + infinitif) et du futur simple (infinitif + terminaisons) :

- (1) *Je vais préparer un bon dessert* (Concorde 1 : 124)
- (2) *Je viens de finir mon travail* (Concorde 2 : 201)
- (3) *Je donnerai* (Parcours 1 : 139)

Tableau 2 : La progression de l'enseignement de l'infinitif dans les trois manuels sélectionnés

		PARCOURS	ARCADES	CONCORDE
1	A. 1 <sup>re</sup> sem.	- Futur proche - Passé récent	/	Futur proche
	B. 2 <sup>e</sup> sem.	Futur simple	Futur simple	/
2	A. 1 <sup>re</sup> sem.	- Futur proche - Passé récent - Futur simple	/	- Futur simple - Passé récent
	B. 2 <sup>e</sup> sem.			

La progression est un peu moins homogène en ce qui concerne les trois manuels. Deux des trois manuels présentent en premier lieu la formation du futur proche pendant le premier semestre de la première année. Les apprenants reçoivent ensuite un apport grammatical sur la formation du futur simple pendant le deuxième semestre. Le manuel *Concorde* présente la formation du futur simple et du passé récent pendant le premier semestre de la deuxième année.

Contrairement à l'infinitif, la forme du participe passé ne sera présentée en tant que telle dans les manuels qu'après avoir été introduite dans le cadre du passé composé.

Tableau 3 : La progression de l'enseignement du participe passé

		PARCOURS	ARCADES	CONCORDE
1	A. 1 <sup>re</sup> sem.	- P.C. avec <i>avoir</i> - Form. p.p. rég. - Form. p.p. irrég.		
	B. 2 <sup>e</sup> sem.		- P.C. avec <i>être</i> - P.C. avec <i>avoir</i> - Form. p.p. irrég.	- P.C. avec <i>être</i> - P.C. avec <i>avoir</i> - Form. p.p. rég.
2	A. 1 <sup>re</sup> sem.	- P.C. avec <i>avoir</i> - P.C. avec <i>être</i> - Form. p.p. rég.		P.C. pour toutes les nouvelles conjugaisons
	B. 2 <sup>e</sup> sem.	- Form. p.p. rég. -RE - Form. p.p. irrég. -RE - Accord p.p.		

L'analyse des manuels indique que la tendance générale est de d'abord présenter le passé composé (forme finie auxiliaire *être* ou *avoir* + participe passé) avant de présenter la formation du participe passé même. Deux des trois manuels présentent ces sujets pendant le



deuxième semestre de la première année. Les sujets sont repris pendant la deuxième année, sauf dans le manuel *Arcades*.

Il est important de remarquer que les contextes permettant de confronter les apprenants avec le participe passé sont moins nombreux que ceux introduisant l'infinitif car le participe passé n'est présenté que dans le cadre du passé composé alors que l'infinitif l'est pour la formation du futur simple, du futur proche et du passé récent. Le manuel *Concorde* accorde néanmoins progressivement une plus grande importance au participe passé. À partir du deuxième volume, chaque nouveau verbe est ainsi accompagné de la conjugaison au présent, mais également de la conjugaison au passé composé. C'est également le cas pour les manuels *Arcades* et *Parcours* qui incluent systématiquement la conjugaison au passé composé dès que ce thème grammatical a été présenté dans leur premier volume.

#### MODE D'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DE LA MORPHOLOGIE VERBALE

---

Divers linguistes s'intéressant au processus d'apprentissage (e.a. Bybee, 1991 ; Pinker, 1998) ont mis en évidence une différence entre deux formes d'apprentissage, celui par « rule-learning » et celui par « item-learning ». Dans le premier cas, l'apprenant acquiert la morphologie verbale de verbes « réguliers » à travers la mise en place d'un système de règles grâce auquel il attache des suffixes aux thèmes ou radicaux de verbes ; dans le second cas, il mémorise chaque forme du verbe « irrégulier » comme de simples unités nominales (Pinker, 1998 : 222-223).

De manière similaire, la présentation des savoirs grammaticaux dans les manuels pourra également promouvoir différents modes d'enseignement pour assurer l'apprentissage. L'enseignement pourra viser à faire assimiler la conjugaison d'un verbe sous la forme d'une règle, qui précise quels thèmes du verbe se combinent avec quels suffixes. Il pourra aussi présenter des formes verbales conjuguées comme des items individuels qui devront être assimilés tels quels. Dans les manuels consultés, un troisième mode d'enseignement s'impose encore, qui occupe le moyen terme entre les deux précédents : l'enseignement selon un modèle, où la conjugaison d'un verbe donné est présentée comme modèle pour la conjugaison d'autres verbes : « Les verbes suivants sont comme “partir” : *dormir, mentir, sentir, servir et sortir* » (*Parcours 1, Arens et al., 2003 : 39*).

Le tableau 4 présente les trois modes d'enseignement pour la conjugaison au présent et pour la formation du participe passé. Nous n'avons pas inclus l'enseignement de l'infinitif, vu qu'il n'est pas enseigné en tant que tel et que les manuels se limitent à y faire référence pour la formation du futur simple, du futur proche et du passé récent.

Tableau 4 : Types d'enseignement de la morphologie verbale

	PARCOURS		ARCADES		CONCORDE	
	1	2	1	2	1	2
<b>Présent</b>						
Thème unique						
-ER		R		R		R
cas particuliers -ER	R-M			R-M		R-M
-IR ( <i>courir</i> )		I		I		
Plus. thèmes sans variation vocalique						
-IR ( <i>finir</i> )		R-M		I	R	M
-IR ( <i>partir</i> )		R-M	I		R	
-RE ( <i>vendre, entendre</i> )		R-M	I-M			
<i>mettre/écrire/dire/lire</i>		I		I	I	
<i>Suivre</i>		I		I		I
<i>Connaître</i>	I	R		I	I	
<i>Boire</i>	I	R	I		I	
<i>Traduire</i>		I				I
<i>Croire</i>				I		I
<i>Voir</i>		I	I		I	
<i>Recevoir</i>				I		I
Plus. thèmes avec variation vocalique						
<i>Venir</i>		I-M	I		I	
<i>Tenir</i>		I		I		I-M
<i>Faire</i>		I	I		I	
<i>Vivre</i>		I		I		
<i>Prendre</i>	I	R-M	R		R-I <sup>1</sup>	
<i>Savoir</i>	I			I	I	
<i>Pouvoir</i>		I	I		I	
<i>vouloir/devoir</i>		I	I		R	
<i>Falloir</i>		I				
Sans tronc						
<i>être/avoir</i>	I		I		I	
<i>Aller</i>		I	I		I	

1. Dans le premier volume du manuel, les formes du verbe *prendre* sont présentées sous forme de règles, mais la conjugaison du verbe *comprendre* est présentée sous forme d'items.

	PARCOURS		ARCADES		CONCORDE	
	1	2	1	2	1	2
<b>Participe passé</b>						
Thème unique						
-ER		R			R	
Plus. thèmes sans variation vocalique						
-IR		R			R	
-RE		R			R	
Plus. thèmes avec variation vocalique						
		I		I	I	
Sans tronc						
Être		I	I		I	
Avoir		I	I		I	
Aller					I	

I = items ; R = règles ; M = modèle.

Comme le tableau l'indique, les savoirs à enseigner sont globalement présentés de la même manière dans les trois manuels, à l'exception de quelques verbes à plusieurs thèmes avec et sans variation vocalique (*finir, partir*, les verbes en -RE du type *vendre* et *entendre* et les verbes *prendre, vouloir* et *devoir*).

Pour le présent, la conjugaison des verbes à thème unique est présentée sous forme de règles, sauf dans le cas du verbe *courir*. Les verbes à plusieurs thèmes sans variation vocalique en -IR aussi sont majoritairement présentés sous forme de règles : les deux premiers volumes de *Parcours* et, à certains moments, *Concorde* les présentent également comme modèles pour la conjugaison d'une liste de verbes. *Arcades* est le seul manuel à présenter leur conjugaison par items.

La plupart des verbes à plusieurs thèmes sans variation vocalique en -RE sont présentés sous forme d'items. *Parcours* est le seul manuel à présenter la conjugaison générale des verbes en -RE (type *vendre* et *entendre*) selon des règles. Il est également intéressant de remarquer que ce manuel présente les verbes *boire* et *connaître* la première fois sous forme d'items, mais une deuxième fois (dans le deuxième volume) sous forme de règles.

Les verbes à plusieurs thèmes avec variation vocalique sont également principalement présentés sous forme d'items. La présentation des savoirs à enseigner du verbe *prendre* est toutefois particulière car les manuels les présentent à trois reprises sous forme de règles. C'est le cas dans le premier volume d'*Arcades* et le deuxième volume de *Parcours* (alors que le verbe était présenté sous forme d'items dans le premier

volume). *Concorde* présente le verbe *prendre* sous forme de règles et le verbe *comprendre* sous forme d'items, alors que leur conjugaison est identique, hormis le préfixe supplémentaire du verbe *comprendre*.

L'analyse permet également de relever une claire différenciation dans la présentation des savoirs enseignés pour la formation du participe passé. Les participes passés de verbes à thème unique et de verbes à plusieurs thèmes sans variation vocalique sont présentés sous forme de règles et les participes passés des verbes à plusieurs thèmes avec variation vocalique et des verbes sans tronc sont présentés sous forme d'items et ceci dans les premiers volumes de *Parcours* et de *Concorde*. Le manuel *Arcades* ne présente que la formation des participes passés de verbes à plusieurs thèmes sans variation vocalique et des verbes *être* et *avoir*.

## **L**e développement des « savoirs acquis »

Considérons à présent la description des « savoirs acquis » par les apprenants FLE dans ce même enseignement secondaire en Flandre. Ils constituent une manifestation de la chronogénèse (cf. Chevillard, 1985 ; Gauvin et Boivin, 2012), c'est-à-dire l'évolution des savoirs dans le temps en classe. Celle-ci se caractérise par des avancées (vers un savoir approprié), des reculs (vers un savoir inadéquat) et des piétinements du savoir. Les données présentées dans cette section concernent d'abord le développement de la finitude verbale globale, mais détaillent ensuite les différences de développement des diverses catégories verbales distinguées. Elles nous donnent également des informations sur le développement de la fréquence d'emploi des sous-catégories de verbes de même que sur la variété des lexèmes au sein des différentes classes.

### ADÉQUATION AUX CONTEXTES FINIS : DONNÉES GLOBALES

Le tableau 5 fournit les résultats globaux de l'adéquation des formes verbales produites dans des contextes où une forme finie est requise (contexte fini). Il distingue plus précisément le nombre de formes finies (FF) et de formes non finies (FNF) énoncées dans ces contextes finis.

Tableau 5 : Taux de FF et de FNF produites dans des contextes finis

	NN1			NN3			NN6		
	#	%	#/App <sup>2</sup>	#	%	#/App	#	%	#/App
<b>FF</b>	412	0,78	13,7	594	0,90	23,8	1276	0,98	39,9
<b>FNF</b>	116	0,22	3,9	67	0,10	2,7	24	0,02	0,8

2. Moyenne de formes produites par apprenant.

Au fur et à mesure du développement de l'enseignement du FLE, la production de FF connaît une progression systématique et leur emploi est de plus en plus généralisé. Dès le groupe NN1, donc en plein enseignement encore de savoirs en rapport avec la finitude verbale, les apprenants produisent des FF dans 78 % des contextes finis, ce qui signifie qu'ils ont déjà largement dépassé le stade post-initial des stades développementaux proposés pour le français par Bartning et Schlyter (2004) pour le paramètre de la finitude. À la fin de la période d'enseignement, les apprenants atteignent déjà le stade avancé bas (90 % d'adéquation dans le groupe NN3) pour progresser encore vers le stade avancé moyen en fin d'enseignement secondaire (98 % pour le groupe NN6).

### RÉPARTITION DES VERBES DANS LE CORPUS

La description du processus général d'appropriation de la finitude doit être mise en rapport avec le développement du nombre d'occurrences des verbes par catégorie, produits pour les trois groupes d'apprenants, ainsi qu'avec leur fréquence de production relative dans le corpus recueilli.

Tableau 6 : Répartition des catégories verbales dans le corpus

	NN1		NN3		NN6	
	#	%	#	%	#	%
<b>Thème unique</b>	289	0,51	350	0,45	596	0,38
<b>2 thèmes sans variation vocalique</b>	48	0,08	90	0,12	289	0,18
<b>2 thèmes avec variation vocalique</b>	35	0,06	50	0,06	156	0,10
<b>Sans tronc</b>	199	0,35	286	0,37	526	0,34
<b>TOTAL</b>	<b>571</b>		<b>776</b>		<b>1567</b>	

Une première observation globale permet de constater une augmentation absolue consistante du nombre d'occurrences pour toutes les catégories. Du point de vue de l'augmentation relative, les données montrent une augmentation proportionnelle des verbes à plusieurs thèmes au détriment des verbes à thème unique. Les verbes sans tronc pour leur part stagnent autour des 35 %, ce qui constitue toujours en termes absolus un nombre important d'occurrences. Les verbes à plusieurs thèmes sans variation vocalique connaissent une augmentation proportionnelle constante, tandis que la progression des verbes à plusieurs thèmes avec variation vocalique est plus tardive (NN6). Ces constatations nous permettront d'affiner l'interprétation de l'acquisition de la finitude par les apprenants de notre corpus.

## L'ACQUISITION DES SOUS-CLASSES DE VERBES

Nous examinons à présent l'appropriation de la finitude par sous-classe de verbes. Les tableaux 7, 8 et 9 présentent l'adéquation de la production aux contextes finis pour chaque groupe d'apprenants.

### NN1

Les premières données concernent l'adéquation de la production des apprenants aux contextes finis en début d'apprentissage.

Tableau 7 : Taux de FF et de FNF dans des contextes finis (NN1)

	FF		FNF	
	#	%	#	%
<b>Thème unique</b>	195	0,73	72	0,27
<b>2 thèmes sans variation vocalique</b>	15	0,48	16	0,52
<b>2 thèmes avec variation vocalique</b>	21	0,60	14	0,40
<b>Sans tronc</b>	181	0,93	14	0,07
<b>TOTAL</b>	<b>412</b>	<b>0,78</b>	<b>116</b>	<b>0,22</b>

Une observation remarquable s'impose d'emblée : en pleine situation d'enseignement des savoirs concernant la finitude verbale, déjà 93 % des verbes sans tronc sont des FF. Pour les verbes à thème unique, la proportion de formes adéquates est proche du pourcentage d'adéquation global (73 %). Pour les autres classes de verbes, l'appropriation des formes finies semble nettement moins avancée. Enfin, l'écart entre les résultats extrêmes est très important au sein de NN1 (45 %), entre d'une part les verbes sans tronc et d'autre part les verbes à plusieurs thèmes sans variation vocalique (93 % >> 48 %).

### NN3

Les résultats intermédiaires de l'étude présentent une évolution nuancée au sein des diverses classes de verbes.

Tableau 8 : Taux de FF et de FNF dans des contextes finis (NN3)

	FF		FNF	
	#	%	#	%
<b>Thème unique</b>	233	0,87	36	0,13
<b>2 thèmes sans variation vocalique</b>	43	0,67	21	0,33
<b>2 thèmes avec variation vocalique</b>	38	0,84	7	0,16
<b>Sans tronc</b>	280	0,99	3	0,01
<b>TOTAL</b>	<b>594</b>	<b>0,90</b>	<b>67</b>	<b>0,10</b>

À la fin de la période d'enseignement des savoirs concernant la finitude verbale, la progression globale se décompose en une série d'observations plus différenciées au niveau des sous-classes verbales. La production des verbes sans tronc est pratiquement totalement adéquate et celle des verbes à thème unique progresse également vers une appropriation avancée (87 %). Le résultat le plus surprenant est celui des verbes à plusieurs thèmes avec variation vocalique, dont l'adéquation augmente de 24 % et se rapproche ainsi de l'adéquation des verbes à thème unique (84 %). L'écart entre les résultats extrêmes des groupes tend à se réduire (32 %).

## NN6

Les résultats du dernier groupe confirment l'homogénéisation de la production des apprenants sur le plan de la finitude.

Tableau 9 : Taux de FF et de FNF dans des contextes finis (NN6)

	FF		FNF	
	#	%	#	%
<b>Thème unique</b>	424	0,99	6	0,01
<b>2 thèmes sans variation vocalique</b>	203	0,93	15	0,07
<b>2 thèmes avec variation vocalique</b>	132	0,98	3	0,02
<b>Sans tronc</b>	517	1	0	/
<b>TOTAL</b>	<b>1 276</b>	<b>0,98</b>	<b>24</b>	<b>0,02</b>

L'évaluation de la production des apprenants FLE à la fin de l'enseignement secondaire montre que l'appropriation continue après la période d'enseignement des savoirs concernant la finitude verbale. L'assimilation de l'emploi de formes finies des verbes est acquise pour presque toutes les catégories verbales dans le groupe NN6. C'est seulement à ce stade d'enseignement que les apprenants ont également atteint le niveau avancé pour les verbes à plusieurs thèmes sans variation vocalique (93 %). L'écart maximal entre les résultats des diverses classes de verbes est ici négligeable, il ne représente plus que 7 %.

## **C**ommentaires et conclusions

La confrontation des « savoirs à enseigner » proposés par les manuels FLE aux résultats des productions des apprenants L2 en Flandre a montré une évolution décalée et différenciée des « savoirs acquis » de

ces derniers par rapport aux « savoirs à enseigner », essentiellement dispensés par les manuels en première et deuxième année :

- acquisition extrêmement rapide des verbes sans tronc (*aller, avoir et être*), qui atteint un niveau élevé dès NN1 (93 %) ;
- assimilation progressive des verbes à thème unique qui atteignent un taux d'adéquation important dès NN3 (87 %) ;
- appropriation plus lente et plus hétérogène des verbes à plusieurs thèmes, où l'impact des « savoirs enseignés » paraît plus incertain.

Ces données ne peuvent être interprétées au niveau de la transposition didactique interne sans prendre en considération deux dimensions importantes.

### IMPACT DU LEXIQUE VERBAL

Le tableau 10 fournit l'évolution du nombre de lexèmes verbaux par classe de verbes. Les différences d'ampleur et de rythme de progression entre les classes sont conséquentes :

Tableau 10 : Taux de lexèmes par catégorie et par groupe d'apprenants.

	NN1		NN3		NN6	
	#	%	#	%	#	%
<b>Thème unique</b>	24	0,59	46	0,63	44	0,56
<b>2 thèmes sans variation vocalique</b>	8	0,20	15	0,21	21	0,27
<b>2 thèmes avec variation vocalique</b>	6	0,15	9	0,12	10	0,13
<b>Sans tronc</b>	3	0,07	3	0,04	3	0,04
<b>TOTAL</b>	<b>41</b>		<b>73</b>		<b>78</b>	

Si le nombre de lexèmes verbaux sans tronc est très restreint et reste inchangé depuis NN1, la classe des verbes à thème unique est composée dans la production étudiée de plusieurs dizaines de lexèmes et leur nombre augmente fortement de NN1 à NN3 pour se stabiliser ensuite. Une évolution similaire mais moins importante et qui se poursuit de manière plus tardive caractérise aussi les verbes à deux thèmes sans variation vocalique, qui progressent de 8 lexèmes répertoriés à 21 lexèmes. Pour leur part, les verbes à plusieurs thèmes avec variation vocalique présentent également un nombre de lexèmes relativement limité.

### « RULE-LEARNING » ET « ITEM-LEARNING »

Rappelons que divers linguistes (cf. *supra*) distinguent deux types de processus dans l'acquisition de formes grammaticales dans une L2 : l'acquisition par item et par règles. Dans la première démarche, l'apprenant acquiert une forme nouvelle en tant qu'élément particulier et l'enregistre en tant que tel dans sa mémoire. Dans la deuxième



démarche, l'apprenant stocke dans sa mémoire une règle qui lui permet d'appréhender toute une série de formes particulières.

Ces deux types d'appropriation ne s'excluent d'ailleurs pas. Dans un premier stade l'acquisition d'une structure donnée peut se faire par items pour passer ensuite, à un stade ultérieur, à un apprentissage par règles. Le choix entre ces deux types d'apprentissage peut être lié à la fréquence d'emploi de formes ainsi qu'au nombre et à la variété de structures et de lexèmes auxquels l'apprenant est confronté. Dès lors, on peut émettre l'hypothèse que les différences constatées dans le processus d'acquisition des classes verbales sont à mettre en rapport avec le type d'apprentissage sélectionné par l'apprenant pour s'approprier les formes finies d'une classe de verbes donnée.

Ainsi, la fréquence des formes et le nombre très restreint de verbes sans tronc favorisent sans doute un apprentissage de ces verbes par « item Learning », alors que le nombre et la variété de lexèmes à thème unique de même que leur régularité morphologique poussent l'apprenant à s'orienter vers une acquisition par « rule-learning ». Les lexèmes à plusieurs thèmes sans variation vocalique sont également assez nombreux, mais le développement de la richesse lexématique au sein de cette classe est plus tardif que celui des verbes à thème unique. L'apprentissage des formes finies se fait probablement ici aussi par « rule-learning » mais le processus est plus lent à être finalisé de par (a) le retard dans le développement en nombre et en variété des lexèmes de la classe et (b) la mise en place d'une règle relativement plus complexe puisqu'il faut tenir compte d'un thème court et d'un thème long (*sors/ sortent*). Enfin, le nombre des lexèmes à plusieurs thèmes avec variation vocalique est restreint, même si leur nombre n'est pas aussi limité que celui des verbes sans tronc et de plus, leur emploi est nettement moins fréquent. Ceci peut expliquer pourquoi l'apprentissage par « item-learning » des premiers est nettement moins efficace que celui des derniers.

À partir de l'analyse de la manière dont les apprenants s'approprient le savoir en jeu, les conclusions suivantes peuvent être tirées quant à la transposition didactique interne des savoirs grammaticaux concernant la finitude verbale :

- (a) Les savoirs à enseigner sont présentés sous forme d'item-learning lorsqu'il s'agit de formes verbales en nombre limité mais présentant une haute fréquence (*être* et *avoir* par exemple). Dans ces cas, l'acquisition paraît effectivement se dérouler par item et se réalise quasi instantanément (cf. verbes sans tronc). Toutefois, le nombre de lexèmes verbaux concernés et leur haute fréquence semblent être un facteur déterminant dans la réussite du processus, comme l'indique la progression lente dans l'acquisition des verbes à plusieurs thèmes avec variation vocalique.
- (b) La présentation des savoirs à enseigner est assurée sous la forme de rule-learning lorsqu'il s'agit d'une part d'une classe d'items

nombreux et très fréquents dans l'input et, d'autre part, d'une règle disposant d'un haut taux de couverture et présentant donc peu d'exceptions (verbes en -ER par exemple). De fait, l'acquisition des verbes à thème unique se développe de manière rapide. Par contre, lorsque les items couverts par la règle sont moins nombreux et fréquents dans l'input et que le taux de couverture de la règle est plus bas (verbes en -IR ou -RE), les modes d'enseignement comme d'acquisition sont plus indéterminés et le processus d'acquisition est beaucoup plus lent et difficile (cf. verbes à plusieurs thèmes sans variation vocalique). De fait, nous avons pu constater sur le plan de l'enseignement une hésitation à présenter la conjugaison de ces verbes sous forme d'items ou de règles. Cette différenciation se manifeste selon le manuel et selon le type de verbe concernés (verbes en -IR ou verbes en -RE). Sur le plan de l'acquisition, il s'agit également de la catégorie dont l'appropriation est la plus lente et la plus inachevée. (93 % en NN6).

Les conclusions formulées ci-dessus sont importantes mais limitées dans la mesure où elles se basent uniquement sur une des dimensions de l'ensemble complexe que constituent les savoirs à enseigner, c'est-à-dire les manuels utilisés dans l'enseignement. Elles ne prennent pas en compte le mode d'enseignement et la dynamique d'interaction en classe. Les recherches ultérieures devront prendre en compte ces autres dimensions pour donner une image plus complète du rapport entre savoirs à enseigner et savoirs acquis.

## Bibliographie

- BARTNING I. et SCHLYTER S. (2004), « Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2 », dans *French Language studies*, 14, Cambridge University Press, p. 281-299.
- BYBEE J. L. (1991), « Natural morphology : the organization of paradigms and language acquisition », in Huebner T., Ferguson C. A. (éds.), *Cross-currents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories*, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins, p. 67-91.
- CHEVALLARD Y. (1985), *La transposition didactique – du savoir savant au savoir enseigné*, Paris, La Pensée Sauvage.
- CHISS J.-L. (2009), « Sciences du langage et didactique des langues : une relation privilégiée », dans *Synergies Roumanie* n° 4, p. 127-137.
- GAUVIN I. et BOIVIN M.-C. (2012), « Transposition didactique interne et aspects clés de l'apprentissage de l'accord du verbe en français », dans *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 15, 1, p. 146-166.
- KLEIN W. et PERDUE C. (1997), « The Basic Variety (or : Couldn't natural languages be much simpler ?) », in *Second Language Acquisition*, 13, 4, p. 301-347.
- MAYER M. (1969), *Frog, where are you ?*, New York, Dial.
- MICHOT M.-E. et PIERRARD M. (2013, à paraître), « L'acquisition de la finitude verbale en français langue seconde », dans Sauvage J. (dir.), *Le verbe en toute complexité : acquisition, apprentissage*, Paris, L'Harmattan.
- PERDUE C. et al. (2002), « When finiteness gets marked : the relation between morphosyntactic development and use of scopal items in adult language acquisition », in *Linguistics* 40, 2, 849-890.
- PINKER S. (1998), « Words and rules », in *Lingua*, 106, p. 219-242.
- POURADIER DUTAIL F. (1997), *Le verbe français en conjugaison orale*, Frankfurt am Main, Peter Lang.
- PRÉVOST P. et WHITE L. (2000), « Missing Surface Inflection or Imparment in second language acquisition ? Evidence from tense and agreement », in *Second Language Research*, 16, p. 103-133.
- SCHNEUJWY B. (2005), « De l'utilité de la transposition didactique », dans Chiss J.-L., David J. et Reuter Y. (dir.), *Didactique du français : fondements d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck et Larcier, p. 47-59.
- SCHUBAUER-LEONI M. L. et LEUTENEGGER F. (2005), « Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée », dans *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 27, 3, p. 407-429.
- VÉRONIQUE D. (2009), *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*, Paris, Didier.

## Manuels conseillés

- ARENS Ch. et al. (2001), *Parcours 3 Bleu*, Kapellen, Pelckmans.
- ARENS Ch. et al. (2003), *Parcours 1 Bleu*, Kapellen, Pelckmans.
- ARENS Ch. et al. (2003), *Parcours 6 Bleu*, Kapellen, Pelckmans.
- DECOO W. et al. (1998), *Arcades réseau 1*, Wommelgem, Van In.
- DECOO W. et al. (2003), *Arcades réseau 6*, Wommelgem, Van In.
- DECOO W. et al. (2006), *Arcades réseau 3*, Wommelgem, Van In.
- D'HAENE S. et al. (2002), *Concorde 6*, Bruxelles, De Boeck.
- LAEMMLÉ B. et al. (2002), *Concorde 1*, Bruxelles, De Boeck.
- MATTELAER F. et al. (2002), *Concorde 3*, Bruxelles, De Boeck.

# **C**onception d'unités didactiques en FLE : analyse contrastive d'objets d'enseignement planifiés et d'objets enseignés dans les pratiques d'enseignants novices

VÉRONIQUE LAURENS

DILTEC, UNIVERSITÉ PARIS 3 – SORBONNE NOUVELLE

La conception d'unités didactiques (Courtyllon, 1995) en français langue étrangère (FLE) constitue la compétence méthodologique majeure développée en formation avec de futurs enseignants. Cette compétence implique de développer des savoir-faire concernant la sélection d'objets d'enseignement à articuler de manière cohérente à l'élaboration d'activités formant des scénarios pédagogiques idoines pour l'apprentissage de la langue.

La détermination d'objets d'enseignement lors de la conception d'unités didactiques peut être envisagée comme relevant de la transposition didactique (Chevallard, 1991). Ce concept, développé en sciences de l'éducation, illustre le processus qui permet la transformation d'éléments de savoirs en objets d'enseignement et finalement en objets effectivement enseignés (Halté, 1992). En didactique du FLE, la détermination d'objets d'enseignement est également liée au principe d'analyse des besoins et au processus de didactisation de documents. Quelles difficultés les enseignants novices rencontrent-ils dans la détermination des objets d'enseignement qu'ils souhaitent travailler avec les apprenants ? Qu'est-ce que les pratiques d'enseignants novices révèlent des transformations par lesquelles les objets

d'enseignement visés deviennent des objets effectivement enseignés au sein des unités didactiques qu'ils planifient et qu'ils animent ? Pour répondre à ces questions, nous situerons, dans un premier temps, l'analyse des besoins et la didactisation de documents au regard du processus de transposition didactique, ce qui amènera à préciser les propositions méthodologiques abordées en formation à la méthodologie de l'enseignement du FLE pour déterminer des objets d'enseignement dans le cadre d'une perspective communicative/actionnelle de l'enseignement-apprentissage. Dans un deuxième temps, nous analyserons les plans de préparation et le déroulement de six cours assurés par trois enseignantes novices dans le cadre de leur stage d'enseignement de master. Cette analyse permettra de contraster les objets d'enseignement visés et les contours des objets effectivement enseignés, avec pour propos de cerner les difficultés d'appropriation d'ordre méthodologique pour les enseignants novices liées à l'identification d'objets de langue à travailler.

## **T**ransposition didactique et didactique du FLE

Le processus de transposition didactique est opérant notamment sur deux plans en didactique du FLE : sur le plan de la délimitation des contenus à enseigner en objets d'enseignement d'une part, et au niveau des principes méthodologiques formant la configuration didactique communicative/actionnelle actuelle, façonnés à partir de notions issues de disciplines scientifiques connexes à la didactique des langues, d'autre part.

### TRANSPPOSITION DIDACTIQUE ET DÉTERMINATION DES OBJETS D'ENSEIGNEMENT

La transposition didactique est conçue comme le processus de transformation des savoirs, de l'identification de contenus de savoirs au sein de disciplines de référence à la sélection de contenus à enseigner, et des contenus à enseigner à la délimitation d'objets d'enseignement (Chevallard, 1991). Les objets d'enseignement ainsi sélectionnés sont organisés en programmes : programmes et instructions officiels dans le contexte de l'enseignement-apprentissage scolaire des disciplines, ou programmes de formation spécifiques aux langues hors système scolaire (la définition de ces programmes spécifiques étant susceptibles alors de s'appuyer sur des documents de cadrage, tel *Le Cadre européen commun de référence pour les langues – CECRL, 2001* – et

sa déclinaison en référentiels de niveaux – cf. par ex. Beacco et al., 2011). Ces étapes du processus de transposition didactique se situent en amont des situations d'enseignement-apprentissage, elles sont complétées par le passage des objets d'enseignement aux objets effectivement enseignés, ce qui est le propre du travail de l'enseignant, de la planification à l'animation des cours, en interaction avec les apprenants, pour la transmission des savoirs ciblés (Bronckart, 2001 ; Halté, 1992), et relève de la transposition interne des savoirs (Rosier, 2002). En didactique du français langue maternelle, il a été proposé d'élargir la première étape du processus de transposition didactique afin d'y inclure la transformation des savoirs liés aux pratiques sociales de référence (Martinand, 1986) qui contribuent également à la définition des objets de savoir à enseigner, ces objets de savoir en français étant en dominante des savoir-faire langagiers (Bronckart et Plazaola Giger, 1998 ; Schneuwly, 2005). Cette conception élargie du processus de transposition didactique convient également à la réflexion sur les objets de savoir (ou savoir-faire) en didactique du FLE, étant donné la multiplicité des contenus et de leurs sources susceptibles de devenir objets d'enseignement en fonction des publics d'apprenants et des contextes éducatifs marqués du sceau de la diversité dans ce domaine.

En didactique du FLE, la détermination des objets de savoirs à travailler est également liée à l'analyse des besoins langagiers des apprenants (Richterich et Chancerel, 1977). Depuis le tournant communicatif des années 1970, l'un des principes méthodologiques dominants dans ce champ est de définir les objectifs d'enseignement-apprentissage d'un programme de formation, non à partir des caractéristiques générales de la langue, mais en fonction des actions que les apprenants doivent mener dans différentes situations dans la langue qu'ils apprennent. Le recours à ce principe fonctionnel intervient dans la sélection des contenus à enseigner et les besoins recensés ou supposés des apprenants constituent à ce titre l'une des sources possibles de savoirs transformés en objets d'enseignement. Au cœur des actions qu'ils ont à mener en langue étrangère, les apprenants peuvent avoir à mobiliser différents documents oraux ou écrits. Ces documents deviennent alors des supports pour l'enseignement-apprentissage qu'il s'agit de didactiser, c'est-à-dire d'exploiter pour en dégager des objets d'enseignement (Cuq, 2003). Ces documents sont dits authentiques justement parce qu'ils n'ont pas été fabriqués à des fins d'apprentissage mais sont extraits des environnements sociaux dans lesquels ils sont opérants pour être transformés en supports d'apprentissage, c'est-à-dire didactisés dans le cadre de l'enseignement des langues (Claudel et Lemeunier, 2012). La didactisation de documents authentiques contribue aussi au processus de transposition didactique dans la délimitation d'objets d'enseignement, en lien étroit avec l'identification des besoins langagiers des apprenants.

## TRANSPPOSITION DIDACTIQUE ET CONFIGURATION DIDACTIQUE COMMUNICATIVE/ACTIONNELLE

Les principes méthodologiques de l'analyse des besoins langagiers des apprenants et de la didactisation des documents authentiques sont liés au processus de transposition didactique sur un autre plan, en amont de la délimitation des objets d'enseignement, au niveau du transfert de notions issues de disciplines de référence pour la didactique des langues. La configuration didactique (Halté, 1992) communicative/actionnelle, dans laquelle nous nous inscrivons aujourd'hui, tire ses principes importants de notions ou d'orientations issues de champs scientifiques connexes qui sont passées par ce processus de transposition pour être utilisées en didactique des langues. La configuration didactique de l'approche communicative s'est constituée par exemple à partir de la notion d'acte de parole, issue de la linguistique pragmatique (*Un Niveau Seuil*, 1976), la notion de genre discursif, issue de l'analyse de discours (Peytard et Moirand, 1992), une approche onomasiologique des faits de langue, issue de la grammaire sémantique (Charaudeau, 1992 ; de Salins, 1996), la prise en compte des dimensions sociales et culturelles de la langue, à partir des apports de la sociologie et de l'anthropologie (Abdallah-Preteuille et Porcher, 1996). On note également que les rapprochements entre le champ des théories de l'action et le champ de l'éducation (Baudouin et Friedrich, 2001) sont parallèles à l'essor de la configuration didactique de la perspective actionnelle qui pose l'accomplissement de tâches comme moteur central de l'apprentissage (CECRL, 2001)<sup>1</sup>. Ces notions articulées en didactique des langues constituent un appareillage méthodologique opératoire pour la délimitation d'objets d'enseignement visant à développer la communication orale et écrite en langue étrangère par l'action.

## TRANSPPOSITION DIDACTIQUE ET CONCEPTION D'UNITÉS DIDACTIQUES

La délimitation des objets d'enseignement constitue la première étape de la conception d'unités didactiques. Dans la configuration didactique communicative/actionnelle, la tâche à réaliser est le pivot organisateur de l'unité didactique. Elle est ciblée en fonction des compétences à développer chez les apprenants par le biais d'activités langagières et en fonction des documents supports mobilisés par la tâche. Les compétences nécessaires à la réalisation de cette tâche sont recensées : les compétences déjà travaillées dans des unités didactiques précédentes deviennent des pré-requis, les compétences à acquérir forment la base des objectifs ciblés pour l'unité didactique. Les objectifs sont de trois ordres : pragmatique, linguistique et sociolinguistique/socioculturel. La didactisation des documents supports utilisés dans l'unité didactique croise le travail de définition des trois niveaux d'objectifs par l'analyse pré-pédagogique de ces documents écrits (Moirand, 1979)

*Conception d'unités didactiques en FLE : analyse contrastive d'objets d'enseignement planifiés et d'objets enseignés dans les pratiques d'enseignants novices*

1. Cela dit, la notion de tâche est centrale à la réflexion didactique dans la tradition anglo-saxonne d'enseignement des langues étrangères et secondes depuis les années 1980 (Ellis, 2003).

2. Le processus de transposition didactique se trouve convoqué ici à double titre : du point de vue de la délimitation d'objets d'enseignement à la base de la conception d'unités didactiques, qui relève du travail de l'enseignant ; du point de vue de la sélection d'objets de formation pour la formation des futurs enseignants de langue en méthodologie de l'enseignement, qui relève du travail du formateur.

3. Précisions sur le contexte de recueil des données : les étudiantes ont animé à tour de rôle des cours de FLE auprès d'étudiants chinois, dans le cadre de leur stage pratique d'enseignement, au 1<sup>er</sup> semestre de l'année de master 2, après avoir suivi la formation de master 1 comprenant notamment une UE dédiée à la méthodologie de l'enseignement.

Les étudiants chinois suivaient ce cours dans le cadre d'un diplôme universitaire de langue devant leur permettre d'atteindre le niveau *indépendant B2* en français, requis pour la poursuite de leurs cursus d'études dans différentes disciplines à l'université Paris-Descartes. Ce cours était assuré en dominante par trois enseignantes de FLE. Il s'est déroulé de septembre 2009 à juin 2010. Il était organisé selon le rythme horaire suivant : 16 heures de cours étaient assurées par les trois enseignantes vacataires, en 4 séances de 4 heures,

ou oraux (Lebre-Peytard, 1990) qui permet de dégager les composantes pragmatiques, linguistiques et sociolinguistiques/socioculturels des documents, et partant de définir comme objets d'enseignement ou objectifs de l'unité didactique ce qui ressort comme éléments langagiers prépondérants dans ces documents. La cohérence de la délimitation des objets d'enseignement visés dans l'unité didactique se joue à ce stade : la condition de la cohérence réside dans la corrélation entre les trois niveaux d'objectifs, la dimension pragmatique étant posée comme déterminante par rapport aux composantes linguistique et sociolinguistique/socioculturelle.

En formation à la méthodologie de l'enseignement du FLE, la technique de l'analyse pré-pédagogique devient un objet de formation et constitue le premier objectif opérationnel de ce pan de formation professionnalisant axé sur les savoirs d'ingénierie didactique<sup>2</sup>. Dans ce travail d'analyse, la définition d'objectifs corrélés pose souvent problème aux futurs enseignants (Claudel, à paraître). Il y a là une difficulté d'appropriation sur le plan méthodologique qu'il convient d'observer plus avant pour tenter d'en cerner les contours afin éventuellement d'y remédier, car cette difficulté de détermination d'objectifs peut engendrer un brouillage de la perception par les apprenants des objets de langue travaillés et donc de leur apprentissage, au bout de la chaîne du processus de transposition didactique. C'est à cette analyse que nous proposons de procéder dans le deuxième temps de cet article.

## **A** *nalyse contrastive d'objets d'enseignement planifiés et d'objets enseignés*

### PRÉSENTATION DU CORPUS

Afin de mener une analyse contrastive entre les objets d'enseignement planifiés et les objets effectivement enseignés d'unités didactiques conçues et animées par des enseignants novices, nous nous appuyons sur un corpus constitué de 6 cours assurés par 3 enseignantes novices (2 cours par enseignante), étudiantes-stagiaires en master 2 de didactique des langues à l'université Paris-Descartes (année 2009-2010), auprès d'étudiants chinois de niveaux élémentaire A2/indépendant B1<sup>3</sup>.

Notre corpus se compose pour chacun des six cours du plan de cours (planification de l'unité didactique), de la transcription du cours réalisé enregistré sur vidéo (animation de l'unité didactique) et du synopsis<sup>4</sup> du cours ou tableau synthétique faisant apparaître l'ordre et la hiérarchie des objets langagiers travaillés.

Nous présentons ci-après en 6 tableaux les objets planifiés et enseignés pour chacun des cours<sup>5</sup> :



UNITÉ DIDACTIQUE D1 <sup>6</sup>	
Documents supports	Bande annonce du film <i>Le drôle de Noël de Scrooge</i> Critique du film <i>Le drôle de Noël de Scrooge dans Télé Obs</i> Bande annonce du film <i>Titanic</i> Fiche d'exercice synthèse sur les préfixes et les suffixes
Objets planifiés	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objectif linguistique : les préfixes et les suffixes</li> <li>• Objectif pragmatique : savoir analyser une critique de cinéma, pouvoir produire une critique de cinéma</li> <li>• Objectif culturel : la fête de Noël</li> </ul>
Objets enseignés	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sur le plan pragmatique : présenter un film, donner son opinion sur ce film</li> <li>• sur le plan linguistique : préfixes et suffixes</li> <li>• sur le plan sociolinguistique : le genre discursif de la critique, la manière de rédiger une critique</li> </ul> <p>Tâche liée identifiée : rédiger la critique du film <i>Titanic</i></p>
UNITÉ DIDACTIQUE D2	
Documents supports	Boîtes et emballages de produits alimentaires. Article extrait du site du journal <i>Le Figaro</i> « Les tromperies de Kellogg's », publié le 31/01/08 Article extrait du site du magazine <i>L'Express</i> « Calories : le poids du marketing », publié le 28/01/10 Feuille d'exercices et de tableaux récapitulatifs
Objets planifiés	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objectif lexical : le vocabulaire sur les étiquettes d'emballage alimentaire/les aliments</li> <li>• Objectif linguistique : comparaison (superlatifs de supériorité et d'infériorité)</li> <li>• Objectif pragmatique : savoir repérer les informations importantes quand on fait les courses</li> <li>• Objectif culturel : les produits alimentaires en France</li> </ul>
Objets enseignés	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sur le plan pragmatique : informer (alerter) sur la constitution des produits alimentaires</li> <li>• sur le plan linguistique : lexique des informations alimentaires et des ingrédients</li> <li>• sur le plan socioculturel : l'équilibre alimentaire, le marketing des produits alimentaires</li> </ul> <p>Tâche liée identifiée : comparer le contenu de produits alimentaires</p>

du lundi au jeudi ; 4 heures de cours étaient assurées par quatre étudiants stagiaires du master, à raison d'une heure par étudiant, le vendredi, de 10 h à 12 h et de 13 h à 15 h. Le programme était déterminé par les trois enseignantes vacataires. Les étudiantes-stagiaires prévoient leurs interventions en coordination avec le programme élaboré par les enseignantes vacataires, selon les besoins des étudiants. Il y avait une vingtaine d'étudiants chinois, dont la langue première est le mandarin (commune à tous les étudiants). Ils parlaient également anglais et français. Le groupe était constitué pour un tiers de jeunes hommes et pour deux tiers de jeunes femmes. L'âge moyen des étudiants était de 20 ans. Leurs niveaux de français allaient du niveau *élémentaire A2* au niveau *indépendant B2* (à l'oral).

**4.** L'outil synopsis a été développé par l'équipe de recherche du GRAFE (Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné) à l'université de Genève pour rendre compte du déroulement de séquences d'enseignement du point de vue des objets abordés et de leur articulation et hiérarchisation (Schneuwly et Dolz, 2009).

UNITÉ DIDACTIQUE M1	
Documents supports	Carte de la Francophonie Textes de présentation de 10 pays francophones, extraits du site internet <a href="http://www.routard.com">www.routard.com</a>
Objets planifiés	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objectif pragmatique : savoir sélectionner, retenir, en prenant des notes, et exposer les points importants d'un texte</li> <li>• Objectif socioculturel : découverte de 10 pays francophones</li> </ul>
Objets enseignés	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sur le plan pragmatique : décrire les caractéristiques principales d'un pays francophone</li> <li>• sur le plan linguistique : noms et adjectifs de description (informations géographiques et économiques), présentatifs, propositions relatives avec « qui » et « que »</li> <li>• sur le plan socioculturel : la Francophonie (8 pays francophones présentés)</li> </ul> <p>Tâche liée identifiée : présenter un pays francophone par un exposé oral</p>
UNITÉ DIDACTIQUE M2	
Documents supports	Un extrait du journal de France 2 sur la campagne de vaccination contre la grippe A Un extrait du journal de TV Vendée : interviews de personnes donnant leur opinion sur la vaccination Un exercice « vrai/faux » Un exercice « QCM »
Objets planifiés	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objectif pragmatique : comprendre des témoignages/ donner son opinion sur une actualité</li> <li>• Objectif sociolinguistique : exprimer son opinion/ prendre position sur un sujet dans un débat</li> </ul>
Objets enseignés	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sur le plan pragmatique : informer sur l'épidémie de grippe et la campagne de vaccination, donner son opinion sur le vaccin contre la grippe (sujet d'actualité)</li> <li>• sur le plan linguistique : lexique médical lié à la grippe, expressions de l'opinion : « je pense que..., pour moi, à mon avis, selon... »</li> <li>• sur le plan socioculturel : l'épidémie de la grippe A et de la grippe H1N1, la vaccination contre la grippe</li> </ul> <p>Tâche liée identifiée : débattre autour de la vaccination contre la grippe (donner son opinion pour ou contre)</p>

**5.** Précisions par rapport à la présentation des objets planifiés et enseignés pour chaque unité didactique : les objets planifiés sont reproduits à l'identique, tels qu'ils apparaissent dans la fiche pédagogique de préparation, rédigée par l'enseignante novice ; les objets enseignés, ainsi que la tâche principale proposée aux apprenants, sont identifiés à partir de l'analyse de la transcription du cours et de son synopsis.

**6.** La dénomination des unités didactiques doit se lire comme suit : l'initiale renvoie au prénom fictif de l'enseignante novice, le chiffre représente le premier ou le deuxième cours assuré (en moyenne, trois mois séparent les deux cours, entre l'automne 2009 et l'hiver 2010).

UNITÉ DIDACTIQUE Z1	
Documents supports	Photo d'une mise en scène de <i>En attendant Godot</i> , projetée au tableau Support écrit d'un exercice d'appariement entre des images et des mots liés à l'histoire du théâtre en France
Objets planifiés	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objectifs sociolinguistiques : pouvoir identifier et décrire une photographie d'une mise en scène française, réutiliser le conditionnel présent pour exprimer des hypothèses au sujet des espaces scéniques, découvrir le lexique spécifique au théâtre français</li> <li>• Objectifs interculturels : discuter des différentes traditions théâtrales (chinoises et françaises), découvrir certains auteurs, pièces, genres, mouvements et lieux du théâtre comptant fortement au sein du patrimoine culturel français</li> </ul>
Objets enseignés	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sur le plan pragmatique : décrire le genre littéraire du théâtre</li> <li>• sur le plan linguistique : le conditionnel dans les phrases en « si » exprimant une hypothèse</li> <li>• sur le plan socioculturel : le théâtre en France</li> </ul> <p>Tâche liée identifiée : prendre des notes pendant un cours de type magistral</p>
UNITÉ DIDACTIQUE Z2	
Document support	Extrait de l'enregistrement vidéo du sketch « McDonald » de Gad Elmaleh
Objets planifiés	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objectifs sociolinguistiques : Savoir-faire = discuter autour d'un sketch humoristique en français Savoir linguistique = compréhension orale d'un sketch humoristique en français Savoirs interculturels = le one-man-show, la restauration traditionnelle et la restauration rapide</li> </ul>
Objets enseignés	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sur le plan pragmatique : expliquer le fonctionnement d'un fast-food, décrire un repas</li> <li>• sur le plan linguistique : lexique des plats et de la constitution des repas</li> <li>• sur le plan socioculturel : la restauration rapide, les types de repas</li> </ul> <p>Tâche liée identifiée : décrire par écrit son repas idéal</p>

## ANALYSE DES OBJETS PLANIFIÉS

Au niveau des planifications, notre analyse porte sur la dénomination des objectifs, la présence ou l'absence des trois niveaux d'objectifs et leur positionnement, la nature des objets délimités pour les composantes pragmatique/linguistique/sociolinguistique et socioculturelle, la corrélation entre les trois niveaux d'objectifs et la corrélation entre ces objectifs et les documents supports.

Nous en tirons les observations suivantes :

- Au niveau de la **dénomination des objectifs**, il y a une utilisation dominante des termes vus en formation : « pragmatique », « linguistique », « sociolinguistique » ou « socioculturel », ce qui peut être considéré comme une trace de la mise en place d'un discours « professionnel ». Les enseignantes ont recours à l'outillage méthodologique travaillé et présentent leur fiche pédagogique selon les entrées recommandées. Cependant, on note quelques écarts : en D2, il y a une distinction entre objectif lexical et objectif linguistique, comme si la dimension lexicale n'était pas vue comme linguistique, le linguistique ici ciblant exclusivement un point grammatical (les superlatifs) ; la manière de nommer le troisième niveau d'objectif sociolinguistique ou socioculturel fluctue entre ces deux termes et inclut aussi les adjectifs « culturel » simple (D1 et D2) et « interculturel » (Z1 et Z2), ce qui témoigne d'une compréhension peut-être non stabilisée de ces notions et de ce qui les distingue (pour la mention des objectifs interculturels en Z1 et Z2, on avance l'hypothèse qu'il peut y avoir confusion entre une approche possible des objets ciblés – interculturelle – et leur nature d'ordre socioculturel) ; dans le même ordre d'idées, l'objectif pragmatique est nommé une fois « savoir-faire » (Z2) : on fait l'hypothèse interprétative ici que ce terme renvoie à la dimension pragmatique, les autres objectifs ciblés étant nommés par les termes « linguistique » et « sociolinguistique ».

- En termes de **présence ou d'absence des trois niveaux d'objectifs**, on remarque que seules deux planifications présentent les trois niveaux d'objectifs (D1/D2). On peut y ajouter la planification Z2 qui regroupe les trois niveaux d'objectifs sous l'appellation sociolinguistique. Dans les trois autres planifications, seuls les niveaux pragmatique et sociolinguistique/socioculturel sont mentionnés. Par rapport au **positionnement** des objectifs dans les fiches pédagogiques, l'objectif pragmatique qui doit déterminer les deux autres niveaux d'objectifs est présent dans cinq planifications sur six (sauf en Z1), mais il est placé en première position dans trois planifications (M1/M2 et Z2) alors que dans les deux autres, c'est l'objectif linguistique qui apparaît en première position, l'objectif pragmatique étant placé en deuxième (D1/D2), ce qui dénote une place plus importante accordée à la dimension linguistique. *A contrario*, dans trois planifications, on note l'absence de mention d'objectif linguistique (M1/M2 et Z1) : la focale est mise sur les deux autres aspects sans précision sur les points de langue

qui vont être travaillés en lien avec ces deux aspects. L'objectif sociolinguistique ou socioculturel est toujours mentionné, en troisième position en D1/D2 et M1/M2, tel que travaillé en formation, et en position englobant les deux autres niveaux en Z1/Z2.

- En ce qui concerne **la nature des objets** délimités, les formulations proposées par les enseignantes novices révèlent quelques confusions et incertitudes quant à la signification des termes « pragmatique » et « sociolinguistique/socioculturel » et les référents/marqueurs/indices qui leur sont associés dans les documents supports. Au niveau de la définition des objectifs pragmatiques, dans les planifications D1, M1 et Z2, ce n'est pas la composante pragmatique prépondérante des documents supports qui apparaît comme objectif pragmatique mais la tâche principale ou une activité que les apprenants sont amenés à réaliser dans l'unité didactique (« produire une critique de cinéma » pour D1, « exposer les points importants d'un texte » pour M1, « discuter autour d'un sketch humoristique » pour Z2). Dans les planifications D2 et M2, même constat de non-correspondance entre les composantes pragmatiques principales des documents supports et les objectifs pragmatiques ciblés qui s'apparentent à des activités langagières possibles dans des contextes spécifiques mais non liés aux unités didactiques (« savoir repérer les informations importantes quand on fait les courses » pour D2, « comprendre des témoignages » pour M2). Le deuxième objectif pragmatique listé pour M2 est le seul qui correspond à la composante pragmatique qui ressort du deuxième document support utilisé dans l'unité didactique (« donner son opinion sur une actualité » à partir de l'extrait de journal de TV Vendée). Au niveau de la définition des objectifs sociolinguistiques ou socioculturels, il y a correspondance entre la nature des objets visés et les manières de les nommer en D1/D2 et M1. Par contre, la confusion est grande dans les trois autres planifications : en M2 est mentionné un objectif sociolinguistique qui renvoie en fait à une dimension pragmatique (exprimer son opinion) ; en Z1, le niveau sociolinguistique comprend la mention d'une des activités que l'enseignante mène avec les apprenants (« décrire une photographie ») et deux objets d'ordre linguistique (conditionnel présent et lexique du théâtre) ; en Z2, tous les objectifs visés (pragmatique/linguistique/socioculturel) sont englobés dans la dimension sociolinguistique. La formulation des objectifs linguistiques semble plus claire, quand ceux-ci sont mentionnés, par exemple en D1 et D2, mais on note une confusion en Z2 où l'objet linguistique visé est en fait l'activité langagière du début de l'unité didactique (compréhension orale d'un sketch).

- Pour ce qui est de la **corrélation entre les trois niveaux d'objectifs**, elle est peu attestée dans ce corpus de six cours car seules deux fiches pédagogiques font mention des trois niveaux d'objectifs (D1/D2). Et dans ces deux fiches, il n'y a pas ou peu de corrélation entre les trois niveaux d'objectifs. En D1, ces trois niveaux sont comme

désynchronisés les uns par rapport aux autres : ils renvoient à des caractéristiques attestées du document support mais sans lien intrinsèque entre eux (genre discursif de la critique de film, préfixes et suffixes, fête de Noël). L'impression qui se dégage est que le document support (critique du film *Le drôle de Noël de Scrooge*) détermine la tâche principale demandée aux apprenants (produire une critique de film), mais qu'il fonctionne comme prétexte pour traiter un point de langue détaché des plans pragmatique et sociolinguistique. En D2, la corrélation est plus présente entre les trois niveaux d'objectifs mais l'objet grammatical visé (les superlatifs) n'est pas attesté dans les deux documents supports, d'où l'impression que c'est la tâche assignée aux apprenants (comparer le contenu de produits alimentaires) qui est prétexte au travail sur ce point de langue, sans lien avec le document support. Dans les quatre autres fiches pédagogiques, l'effet de confusion provoqué par les formulations d'objectifs n'aide pas à entrevoir un lien de corrélation entre les niveaux d'objectifs indiqués. En M1, on peut tout de même relier la découverte de pays francophones au fait d'exposer les points importants d'un texte, à partir de la tâche principale de l'unité didactique. En M2, les deux niveaux d'objectifs mentionnés se recoupant en réalité sur le plan pragmatique et les aspects linguistique et sociolinguistique/socioculturel n'étant pas envisagés, il est impossible d'attester d'une corrélation entre ces niveaux. En Z1, comme en Z2, il est également difficile de faire le lien de manière cohérente entre les objets ciblés.

- Finalement, l'analyse de la **corrélation entre les objectifs planifiés et les documents supports** révèle le rôle assigné, par les enseignants novices, à ces derniers dans la détermination des objets d'enseignement visés. On en distingue deux : le texte utilisé comme support déclencheur de la tâche principale (critique de film en D1, exposé oral sur un pays francophone en M1, participer à un débat sur le vaccin contre la grippe en M2) en n'étant pas travaillé sur le plan linguistique (M1 et M2) ou en servant de prétexte au traitement d'un point de langue sans lien (D1) ; le document utilisé comme support de contextualisation thématique (D2, Z1, Z2).

### ANALYSE DES OBJETS ENSEIGNÉS

L'analyse des objets planifiés permet d'observer les manières dont les enseignantes novices ont recours à l'appareillage méthodologique travaillé en formation pour cibler des objets d'enseignement en amont de la réalisation des cours. Par contraste, les objets effectivement enseignés émergent au fil des activités constituant le déroulement des cours. Nous les avons identifiés par l'analyse des interactions didactiques transcrites et par la synthétisation des transcriptions opérée avec l'outil synopsis. Ce niveau d'analyse permet de construire *a posteriori* les contours des objets de langue tels qu'ils ont été évoqués ou

développés dans l'animation des cours. La comparaison de ces deux niveaux d'analyse amène quelques constats qui illustrent les transformations des objets, de la planification à l'enseignement, et partant, permet également d'avancer quelques caractéristiques de l'agir en construction des trois enseignantes novices observées.

Premier constat d'ensemble : la présentation des objets enseignés dans les six tableaux du corpus atteste du fait qu'il a été possible d'identifier pour chacun des cours les dimensions pragmatique, linguistique et sociolinguistique ou socioculturelle abordées. Ainsi, on remarque que les objets d'enseignement n'ont pas tous été déterminés ou du moins formulés de manière claire dans les fiches pédagogiques par les enseignantes novices, mais leurs composantes en trois plans sont bien présentes et de manière plus corrélée qu'on aurait pu le supposer. On peut avancer que l'agir des trois enseignantes novices est marqué par le fait qu'elles mettent en œuvre un travail sur des objets langagiers en abordant toutes les dimensions de la langue, soit de manière prévue, soit de manière fortuite.

Pour l'enseignante D., on remarque dans ses deux unités didactiques (D1 et D2) une corrélation des plans pragmatique et sociolinguistique ou socioculturel, en lien avec les tâches identifiées dans les cours. Le traitement de la dimension linguistique est marqué par une sorte de décrochement. Dans D1, le seul lien qui rattache le travail sur les préfixes et les suffixes à cette unité didactique est que le document support comporte plusieurs noms avec préfixes et suffixes, mais ceci ne constitue pas une caractéristique spécifique du genre discursif de la critique abordé dans le cours des points de vue pragmatique et sociolinguistique. Dans D2, le point sur les superlatifs n'est pas attesté dans les textes supports mais il est travaillé à partir de fiches d'exercices fabriqués avec la thématique de la composition des aliments. On comprend que les textes ont été sélectionnés pour la thématique et que le point de langue est traité avec d'autres échantillons.

Pour l'enseignante M., on constate également la même corrélation que chez D., dans ses deux unités didactiques (M1 et M2) entre les plans pragmatique et socioculturel, en lien avec les tâches proposées aux apprenants. Le plan linguistique se trouve lui aussi relié à ces deux dimensions, mais ce qui le distingue, c'est le traitement qui est fait ou plutôt qui ne l'est pas des objets langagiers émergents : dans les deux cours, on identifie l'objectif linguistique par le travail des apprenants au moment de la réalisation des tâches, mais les éléments linguistiques récurrents utilisés par les apprenants ne font pas l'objet d'activités dédiées pendant les cours, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas désignés par l'enseignante comme objets de travail, mais simplement mobilisés par les apprenants. Ce constat trouve cependant sa cohérence dans l'absence de dénomination d'objectifs linguistiques dans les objets planifiés de ces deux cours.

Pour l'enseignante Z., on note une sorte de progression entre le premier cours (Z1) et le second (Z2) en termes de corrélation des plans langagiers travaillés. L'analyse de Z1 au niveau des objets abordés confirme l'impression d'organisation décousue du cours : les plans pragmatique et socioculturel peuvent être rapprochés mais le point de langue abordé n'a rien à voir et il y a absence de document support présentant le genre littéraire théâtral par exemple ou l'histoire du théâtre en France, alors que cela pourrait permettre de mieux relier au moins les plans pragmatique et socioculturel planifiés. Dans Z2, on constate une meilleure corrélation des trois dimensions langagières, mais un hiatus persiste entre le genre du document support exploité en compréhension (un sketch humoristique) et la tâche de production écrite proposée.

## **P**our conclure

Au terme de ces analyses croisées, on peut proposer quelques éléments de réponse aux questions posées en introduction, en gardant à l'esprit que l'échantillon de corpus n'est pas représentatif du développement de l'agir des enseignants novices, mais qu'il permet de pointer quelques tendances : la priorité donnée à l'objectif linguistique sans intégration forte avec les deux autres plans (D.), une focalisation sur les plans pragmatique et socioculturel sans identifier et traiter des points de langue précis s'y rattachant (M.), l'envie d'aborder plusieurs objets de natures diverses sans lien entre eux, ce qui donne une impression d'éparpillement (Z.).

La difficulté majeure à laquelle les enseignantes novices observées ici semblent être confrontées dans la délimitation d'objets d'enseignement dans une perspective communicative/actionnelle de l'enseignement des langues est d'arriver à analyser puis cibler et distinguer, tout en les reliant, les trois dimensions de la langue (pragmatique/linguistique/sociolinguistique ou socioculturelle) pour formuler des objets d'enseignement précis et cohérents, en lien avec les documents supports exploités et les tâches d'apprentissage proposées. Cependant, dans l'observation du passage des objets d'enseignement aux objets enseignés au fil des activités de cours, on constate que ces trois dimensions des objets de langue travaillés sont présentes, mobilisés par les apprenants ou présentifiées par l'action des enseignantes et dans les interactions.

Le fait d'aborder les objets langagiers dans ces trois dimensions imprègne le champ de la didactique des langues depuis les années 1970 et cela transparaît dans les pratiques de planification et d'animation de



cours d'enseignants novices mais de manière incertaine, instable, encore en construction. Ceci atteste peut-être du fait que les notions de « pragmatique », « linguistique » et « sociolinguistique ou socioculturel » sont encore insuffisamment maîtrisées pour elles-mêmes et dans leur corrélation quand elles sont utilisées pour la détermination d'objets d'enseignement. On en vient alors à s'interroger sur la transposition didactique de notions issues de sciences connexes en didactique des langues : elles ont été très développées tout au long des écrits de la recherche depuis une quarantaine d'années mais n'ont peut-être pas encore été suffisamment modélisées comme objets de formation notamment sur le plan méthodologique, pour devenir opérationnelles quand les enseignants déterminent les objets d'enseignement à cibler lors de la conception des unités didactiques qu'ils mettent ensuite en œuvre.

## Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCELLE M. et PORCHER L. (1996), *Éducation et communication interculturelle*, Paris, PUF.
- BAUDOIN J.-M. et FRIEDRICH J. (2001), *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles : De Boeck.
- BEACCO J.-P., BLIN B., HOULES E., LEPAGE S. et RIBA P. (2011), *Niveau B1 pour le français, un référentiel*, Paris, Didier.
- BRONCKART J.-P. (2001), « La transposition didactique dans les interventions formatives », dans Faundez A., Mugrali E., *Ruptures et continuités en éducation : aspects théoriques et pratiques*, Genève, Institut pour le développement et l'éducation des adultes, p. 79-109.
- BRONCKART J.-P. et PLAZAOLA GIGER I. (1998), « La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice », *Pratiques*, n° 97-98, p. 35-58.
- CHARAUDEAU P. (1992), *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette.
- CHEVALLARD Y. (1991), *La transposition didactique – Du savoir savant au savoir enseigné*, Paris, La Pensée Sauvage éditions.
- CLAUDEL Ch. (à paraître), « L'analyse de discours et la notion de genre dans la formation à la didactique des langues », dans Causa M., Galligani S. et Vlad M., *Formation et professionnalisation des enseignants de langue*, Paris, Riveneuve éditions.
- CLAUDEL Ch. et LEMEUNIER V. (2012), « Créer une banque de données de documents authentiques : quels critères retenir ? », *Intercompreensão-Revista de Didáctica das Línguas*, n° 16, Santarém : IPS-Cosmos, p. 139-160.
- CONSEIL DE L'EUROPE (1976), *Un Niveau-Seuil*, Paris, Didier/Hatier.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Le cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier.
- COURTILLON J. (1995), « L'unité didactique », *Le français dans le monde, Recherches et applications* (numéro spécial), p. 109-120.
- CUQ J.-P. (éd.) (2003), *Dictionnaire du français langue étrangère/seconde*, Paris, Hachette/ASDIFLE.
- DE SALINS G.-D. (1996), *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*, Paris, Didier/Hatier.
- ELKIS R. (2003), *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford, OUP.
- HALTÉ J.-F. (1992), *La didactique du français*, Paris, PUF.
- LEBRE-PEYTARD M. (1990), *Situations d'oral – Documents authentiques : analyse et utilisation*, Paris, Clé International.
- MARTINAND J.-L. (1986), *Connaître et transformer la matière*, Berne, Peter Lang.
- MOIRAND S. (1979), *Situations d'écrits : compréhension, production en langue étrangère*, Paris, Clé International.
- PEYTARD J. et MOIRAND S. (1992), *Discours et enseignement du français – Les lieux d'une rencontre*, Paris, Hachette.
- RICHTERICH R. et CHANCEREL J.-L. (1977), *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, Paris : Hatier/Conseil de la Coopération culturelle du Conseil de l'Europe.
- ROSIER J.-M. (2002), *La didactique du français*, Paris, PUF.
- SCHNEUWLY B. (2005), « De l'utilité de la "transposition didactique" », dans Chiss J.-L., David J., Reuter Y., *Didactique du français – Fondements d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck, p. 47-59.
- SCHNEUWLY B. et DOLZ J. (2009), *Des objets enseignés en classe de français*, Rennes, PUR.

**L** *a « technologie »  
de la transposition*

ESTELLE RIQUOIS  
MARGARET BENTO

# T ransposer le CECR dans les manuels de français langue étrangère : une gageure ?

ESTELLE RIQUOIS

UNIVERSITÉ PARIS DESCARTES, SORBONNE PARIS CITÉ,  
LABORATOIRE EDA EA 4071

L'histoire de l'enseignement des langues vivantes semble parfois ressembler à une accumulation de méthodologies où chaque nouvelle proposition chasse la précédente. Lorsqu'une évolution méthodologique est adoptée par l'institution scolaire, les instructions officielles présentent un nouveau cadre que l'enseignant est incité à appliquer dans sa pratique quotidienne. Dans la réalité des classes, pourtant, cela ne se passe pas toujours ainsi. Les méthodologies s'installent progressivement et cohabitent fréquemment avec d'autres plus anciennes mais mieux connues des enseignants.

Il est effectivement difficile pour un enseignant de modifier en profondeur sa pratique pédagogique, surtout lorsque cette méthodologie ne s'accompagne pas d'un ensemble de principes fixes et d'un manuel associé. Dans les années 1970, par exemple, le passage de la méthode SGAV<sup>1</sup> à l'approche communicative a marqué une rupture entre les méthodologies très étayées où l'enseignant pouvait suivre le guide pédagogique pas à pas, et les approches éclectiques qui lui laissaient un certain degré de liberté. L'enseignant non formé pouvait se trouver isolé et démuné face à cette approche et la tentation était grande de « reproduire dans sa pratique ce qui [avait] présidé à sa propre formation » (Puren, 1988 : 52). Soumis à cette « loi d'isomorphisme », l'enseignant se tourne vers ce qu'il pense maîtriser davantage, en l'occurrence ce qu'il a connu lorsqu'il était élève.

Dans ces situations, la formation continue paraît être le moyen le plus adapté pour parer à ces difficultés, mais il n'est pas toujours possible de l'organiser. Les contextes peuvent être très différents, et de nombreux enseignants sont contraints de trouver seuls les informations qui leur

1. Structuro-globale audiovisuelle.

permettront d'appliquer les innovations pédagogiques qui leur sont soumises.

L'une des solutions peut alors résider dans le manuel qui va être utilisé en classe. L'enseignant peut choisir un titre très récent dont les auteurs affirment qu'il appartient à la nouvelle méthodologie, celle-ci étant mise en œuvre par des principes pédagogiques clairement énoncés et simples à appliquer. Ce choix lui permet de faire évoluer progressivement son enseignement et d'intégrer les recommandations institutionnelles, à condition que le manuel applique les principes de la méthodologie dont il se réclame.

Un hiatus peut effectivement apparaître entre le contenu du manuel et ce qui est exprimé dans l'avant-propos du livre de l'élève. Plus ou moins important, cet écart invite à réfléchir sur les modalités de transposition des recommandations théoriques dans un ouvrage destiné à la pratique quotidienne des enseignants et de leurs apprenants. L'explicitation destinée aux utilisateurs du manuel et la mise en pratique peuvent prendre des formes variées à partir d'une même source, et doivent être adaptées sachant que ces utilisateurs ne seront pas tous familiers de ces nouveautés.

Actuellement, l'approche communicative, relativement bien installée dans les classes de français langue étrangère, est remise en question par la publication du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*<sup>2</sup> au début des années 2000. Dans cet ouvrage, plusieurs reformulations théoriques et didactiques sont proposées, ce qui a donné lieu à une réflexion plus large et à l'élaboration progressive de l'approche actionnelle. Elle n'est toutefois pas explicitement développée dans le CECR, tout en étant abondamment citée dans les manuels publiés récemment, qui mettent en avant leur orientation actionnelle. Ils affirment appliquer les recommandations du *Cadre* ou se conformer à des principes méthodologiques répondant aux nouvelles attentes des apprenants et des enseignants. Ces déclarations de principe ne garantissent cependant pas l'application effective de l'approche actionnelle et des recommandations du CECR.

C'est pour cette raison que nous proposons d'observer les discours des concepteurs de manuels qui figurent dans leurs avant-propos, ainsi que dans les introductions des guides pédagogiques qui accompagnent les livres de l'élève. Ces discours seront analysés en relation avec les activités effectivement proposées aux apprenants afin de déterminer les modalités de transposition des préconisations du *Cadre*.

La réorientation méthodologique actuelle est une période idéale pour observer ce phénomène, l'approche communicative étant toujours appliquée et l'approche actionnelle s'installant progressivement dans les discours didactiques. Elle permet aussi de tenir compte des contraintes externes qui s'imposent aux auteurs de manuels, car le choix de ces ouvrages par les enseignants ne dépend pas uniquement de leur appartenance méthodologique.

---

2. Désormais abrégé CECR ou *Cadre*.

## Le CECR, un outil ambigu

Lorsque le CECR paraît en 2001 en France, l'approche communicative est largement considérée comme une méthodologie dont on connaît les limites mais qui remplit bien son rôle. Le *Cadre* va donc dans un premier temps être utilisé de manière complémentaire, répondant aux objectifs qui ont prévalu à l'élaboration de l'ouvrage<sup>3</sup>. Il est vu comme un outil destiné à homogénéiser<sup>4</sup> les certifications en langue en Europe : les grilles de compétences sont massivement diffusées et utilisées par les centres de langues, les six niveaux proposés s'appliquent progressivement au-delà des frontières géographiques européennes, et les systèmes scolaires nationaux s'en emparent pour fixer des seuils à atteindre par leurs élèves.

Ce premier impact sur le champ pédagogique des langues étrangères va être suivi par l'émergence progressive d'une nouvelle orientation méthodologique qui est d'abord pensée en complément de l'approche communicative. La perspective actionnelle va ensuite se complexifier progressivement et former une approche se détachant de son texte-source pour devenir une méthodologie autonome.

### UN TEXTE NON-PRESCRIPTIF ?

On l'oublie souvent, effectivement, mais les auteurs du *Cadre* affirment clairement que celui-ci « n'a pas vocation de promouvoir une méthode d'enseignement particulière mais bien de présenter des choix » (2001 : 110). Dès son préambule, cette volonté est fortement affichée : « soyons clairs : il ne s'agit aucunement de dicter aux praticiens ce qu'ils ont à faire et comment le faire. Nous soulevons des questions, nous n'apportons pas de réponses » (2001 : 4). L'enseignant, lecteur et usager du CECR, est donc invité à réfléchir sur sa pratique pédagogique par le biais de questions régulières qui sont présentes pour l'interpeller pendant sa lecture.

Cette réflexion, qui porte sur les différents aspects abordés dans le CECR et qui correspond au sous-titre de l'ouvrage (« apprendre, enseigner, évaluer »), doit amener l'enseignant à sélectionner ce qui fonctionne dans sa classe en fonction de ses apprenants et des ressources dont il dispose, et éventuellement à modifier ce qui doit l'être. L'apprentissage est ainsi plus fortement contextualisé, mis en rapport avec la situation dans laquelle il s'inscrit, et le lecteur est invité à oublier tout enseignement trop formaté pour s'orienter vers une adaptation complète à la situation locale. Pour atteindre cet objectif, l'ouvrage propose des outils théoriques uniformisés qui devront remplacer les précédents afin de permettre une réflexion collective, notamment par la confrontation de situations différentes, la mutualisation des moyens, des projets ou des idées, et la continuité de l'apprentissage pour l'apprenant.

3. Rosen les rappelle dans son ouvrage portant sur le CECR : « établir des échelles de niveaux permettant de décrire, de manière claire et transparente, les compétences atteintes par un étudiant à un niveau donné ; participer à la définition des niveaux de référence ; mettre en place et expérimenter un instrument opératoire d'(auto-)évaluation » (2008 : 10).

4. Cette uniformisation sera d'ailleurs parfois critiquée, car elle tend aussi à gommer les particularités locales au bénéfice d'un discours unificateur qui peut se révéler inadapté à certaines situations.

Paradoxalement, le CECR impose donc à la fois des notions fixes et uniformes qui devront être utilisées dans l'espace européen, tout en exprimant le souhait que chaque enseignant fasse ce qui lui paraît le plus intéressant pour sa classe. Bien évidemment, certaines notions sont présentées comme des incontournables, et il est tentant d'y voir une prescription destinée à élaborer un nouveau courant méthodologique. Au cœur de cette tension, plusieurs notions se distinguent et apparaissent comme des notions clés.

Ainsi, en premier lieu, la « compétence » très utilisée dans le cadre de l'approche communicative est également très présente dans le CECR. Cependant, comme le dit Richer, « son contenu sémantique n'est plus celui qu'il avait, par exemple, dans *Un niveau seuil* » (2009 : 28). L'utilisation de ce terme dans le domaine professionnel a enrichi la conception première de Chomsky pour qui la compétence représentait « la connaissance que le locuteur a de sa langue », s'opposant à la performance conçue comme l'« emploi effectif de la langue dans des situations concrètes » (1971 : 13). La compétence est aujourd'hui conçue comme un processus qui permet « d'agir et de réussir avec pertinence et compétence dans une situation de travail donnée » (Le Boterf, 2013 : 21). L'apprenant va mobiliser ses ressources, et grâce aux stratégies communicatives dont il dispose, il sera à même d'accomplir une tâche ou de réaliser une action.

La formation professionnelle a associé la compétence à l'action puisque la seconde permet de mesurer la première par sa mise en œuvre dans un contexte précis, ce que le CECR reprend sous la forme des « tâches ». Conçues comme une action individuelle ou collective qui prend place dans un domaine précis, les tâches répondent à des objectifs et doivent donner lieu à un résultat, langagier ou non. Elles comportent toujours une finalité et leur contextualisation donne du sens à ce que réalise l'apprenant qui « doit comprendre pourquoi il faut apprendre, pour pouvoir apprendre. L'apprenant devient ainsi responsable de son apprentissage » (Bourguignon, 2010 : 19). De cette façon, la tâche représente la mise en acte de la compétence de l'apprenant, que celle-ci soit langagière ou qu'elle relève de ses compétences générales individuelles.

Car la compétence n'est plus seulement communicative. Elle se dédouble pour tenir compte plus largement des stratégies développées par l'individu et de ce qui lui permet de communiquer, y compris lorsqu'il n'est pas question de langage. Cette double compétence est constituée à la fois de « compétences générales individuelles » (savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre) et d'une « compétence à communiquer langagièrement » (compétence linguistique, sociolinguistique, pragmatique), ces deux champs devant être développés conjointement dans la classe.

Les compétences étant redéfinies, ce que l'on nomme « quatre compétences » dans le cadre de l'approche communicative n'a plus lieu

d'être et laisse la place aux « activités langagières », terminologie correspondant davantage à ce que font les apprenants en classe. Il ne s'agit effectivement pas d'un simple déplacement terminologique, puisque la mise en acte de la compétence de l'apprenant se fait sous la forme d'activités, et notamment d'activités de nature langagière puisqu'il est question d'apprendre une langue vivante. En outre, ces activités sont repensées afin de donner les moyens aux apprenants de développer des stratégies correspondant à des situations de communication affinées. Alors qu'il n'existait que les compétences d'expression et de réception dans le cadre de l'approche communicative, le CECR propose de distinguer la production en continu et la réception en continu, qui sont complétées par l'interaction et par la médiation, quatre types d'activité langagière qui font intervenir des stratégies bien différentes et qui se déclinent également à l'oral et à l'écrit. Ces reformulations et ces définitions nouvelles questionnent évidemment le champ didactique. L'évolution de la conception de la compétence et l'insistance sur la tâche les font apparaître comme des notions clés, interpellant l'enseignant comme le didacticien et nous amenant à reconsidérer la méthodologie en vigueur pour proposer une nouvelle orientation.

#### L'APPROCHE ACTIONNELLE ET LE CECR

Comme nous l'avons dit, le CECR ne propose pas à proprement parler une nouvelle méthodologie. Il ne serait toutefois pas possible de traiter la question de l'application de cet ouvrage dans les manuels de français langue étrangère actuels sans aborder celle de la perspective ou de l'approche actionnelle, tant elle est présente dans les discours des auteurs de manuels.

Dans ses pages, le CECR indique que « la perspective privilégiée ici est, très largement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches » (2001 : 15). L'action, bien que non définie dans le texte du *Cadre*, occupe une place centrale puisque les apprenants doivent réaliser des tâches au cours desquelles leur compétence est mise en acte. Ce changement de paradigme déplace la focale de la communication vers l'action réalisée par la communication, et invite à repenser la méthodologie associée.

La perspective actionnelle a de ce fait logiquement évolué vers une approche<sup>5</sup> moins rigide que les méthodologies de la seconde moitié du xx<sup>e</sup> siècle, tout en proposant un renouvellement des principes d'enseignement/apprentissage inhérents à l'approche communicative. Tandis que la « perspective actionnelle » définie dans le *Cadre* était plutôt conçue pour compléter l'approche communicative, l'« approche actionnelle » s'en démarque et s'autonomise pour répondre à l'évolution des apprenants. Il ne s'agit plus de former un futur touriste, mais

---

5. Le choix du terme « approche » est justifié dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* : « Le recours à un terme comme *approche* (en anglais *approach*) et l'usage occasionnel du pluriel tendent à marquer une distance par rapport aux courants antérieurs et notamment à une méthodologie audiovisuelle réputée plus dogmatique. Les approches [...] se présentent comme souplesment adaptables et ouvertes à la diversité des contextes d'apprentissage » (Cuq, 2003 : 24).



de s'adresser à des apprenants susceptibles de travailler dans un milieu plurilingue.

Les reformulations citées plus haut s'intègrent à l'approche actionnelle. Elles ont permis son émergence en amorçant une réflexion plus large portant sur la mise en action de l'apprenant, sur la pédagogie de projet et le socioconstructivisme. Le *Cadre* invite d'ailleurs à s'interroger sur ces sujets, et également sur le traitement de l'erreur, sur l'utilisation de la traduction en classe, sur l'enseignement/apprentissage de la grammaire.

Pour l'enseignant, toutefois, cela ne suffit pas et l'amorce d'une réflexion ne constitue pas un outil efficient pour la classe, bien que le CECR soit abondamment cité comme un texte de référence dans de nombreux ouvrages de didactique récents ou dans les discours éditoriaux.

Un hiatus apparaît dans les discours liminaires des manuels et des guides pédagogiques se revendiquant à la fois du *Cadre* et de l'approche actionnelle, qui témoigne de l'absence actuelle de consensus concernant la description de cette approche. Face à ce vide, le recours au *Cadre* comme texte de référence paraît indispensable pour inscrire le manuel dans un courant de réflexion méthodologique.

Ces discours répondent aussi à une nécessité d'identification pour l'utilisateur potentiel du manuel. L'enseignant choisit un manuel en fonction de différents critères, dont celui des choix pédagogiques annoncés dans l'avant-propos. Il faut alors que celui-ci soit à la fois clair et attrayant, qu'il revendique l'appartenance méthodologique du manuel tout en restant accessible pour un enseignant qui ne serait pas spécialiste.

Le CECR étant présent massivement dans les discours didactiques actuels, il se doit d'être présent pareillement dans les textes liminaires des manuels et des guides pédagogiques, tout comme l'approche actionnelle. L'un ne peut toutefois pas remplacer l'autre et nous allons justement observer l'utilisation qui en est faite dans les avant-propos et les introductions des ouvrages qui nous intéressent. La présence des reformulations théoriques mentionnées plus haut sera également examinée afin de mesurer l'application effective des recommandations du *Cadre*.

Comme nous le verrons, certains auteurs prennent aussi parti et affirment leur position par rapport à cette publication européenne.

## **L**e manuel, un outil de formation continue ?

Le manuel<sup>6</sup> est un outil rassurant pour l'enseignant. En début de carrière, lorsque la méthodologie change, dans une situation d'enseignement difficile, le recours à un ouvrage censé correspondre aux

6. Le « manuel » correspond ici au livre de l'élève, et la « méthode » désigne l'ensemble pédagogique associé au livre de l'élève (cahier d'exercices, CD, DVD, manuel numérique et guide pédagogique).

innovations pédagogiques les plus récentes, ou plus simplement proposant des activités « prêtes-à-enseigner » peut représenter un soutien indispensable. Dans une situation plus quotidienne, le manuel est une ressource parfois critiquée dans la salle des professeurs, mais couramment utilisée dans les classes.

Il importe alors que cette ressource corresponde à ce qu'elle postule dans son avant-propos ou dans l'introduction du guide pédagogique. L'enseignant, qui pense enseigner conformément à l'approche actionnelle en suivant le manuel, doit effectivement pouvoir le faire.

### MANUELS ET GUIDES PÉDAGOGIQUES

Comme nous l'avons évoqué dans l'introduction, les manuels représentent un outil qui peut être efficace pour les enseignants qui n'ont pas accès à la formation continue : « le manuel est un outil privilégié de la formation des enseignants, et pas seulement aux périodes de renouveau pédagogique » (Verdelhan-Bourgade, 2004 : en ligne).

Les instructions officielles suivent généralement les innovations pédagogiques et imposent un renouvellement des pratiques qui n'est pas toujours évident à mettre en place. Changer de méthode est enthousiasmant, mais pas forcément facile. Comme le dit Lebrun : « D'un côté se manifeste un certain conservatisme : on voudrait ne retenir que ce qui a bien fonctionné avec les générations précédentes. De l'autre, on est poussé par les avancées des disciplines elles-mêmes, par les théories de l'apprentissage émergentes, de même que par un contexte socioculturel en mutation » (2006 : 9). Pour l'auteur, l'État lui-même est soumis à cette difficulté, se faisant « le promoteur d'innovations souvent mal comprises » (2006 : 9).

Le manuel apparaît alors comme un lieu possible d'observation du passage de la théorie à la pratique, de la transposition des recommandations du *Cadre* en un discours cohérent et applicable en classe. Les auteurs de manuel sont à la fois à l'écoute des recommandations institutionnelles et des didacticiens, et se doivent de proposer un outil qui conviendra à l'enseignant. Il est alors préférable que cet outil ne soit pas « trop » innovant tout en appliquant la nouvelle méthodologie.

Le manuel est aussi un outil très répandu, utilisé par les enseignants et les apprenants dans et en dehors de la salle de classe. Tous les enseignants ne suivent pas une progression stricte, mais l'utilisation principale d'un ouvrage unique peut conditionner la méthodologie appliquée en classe.

À partir de ces réflexions, nous avons sélectionné des manuels édités en France entre 2003 et 2013. Le lieu de publication unique permet d'observer un corpus assez homogène et de mesurer l'impact du CECR dans un espace identique et fortement concurrentiel. Cette période correspond à l'implantation progressive du CECR dans le paysage pédagogique et didactique et à l'apparition de la perspective

actionnelle. Les premiers manuels sont peu touchés par les recommandations méthodologiques, mais tous font référence aux niveaux et aux grilles de compétences du *Cadre*. Nous avons également choisi un même lieu d'édition et un même public afin d'unifier le corpus.

Les 10 manuels<sup>7</sup> réunis permettent de disposer d'un panel de plusieurs ouvrages publiés dans un empan temporel assez court. Cette durée peut néanmoins être perçue différemment par les éditeurs et les enseignants. De nouveaux titres sont ajoutés au catalogue tous les deux à trois ans, les éditeurs percevant les manuels comme « des objets consommables, rapidement renouvelés, et suffisamment divers pour viser la satisfaction de besoins variés » (Plane, 1999 : 9). Les enseignants, quant à eux, y voient un investissement important à chaque changement de manuel. Le manuel le plus ancien de notre corpus, *Taxi !*, est d'ailleurs toujours utilisé dans de nombreuses écoles à l'heure actuelle.

Au sein de ce corpus, nous citerons principalement les guides pédagogiques de ces méthodes, car les observations nous ont montré que les avant-propos des manuels, nettement plus courts, présentent un discours général et synthétique qui donne peu d'informations exploitables.

#### LE GUIDE PÉDAGOGIQUE COMME INTRODUCTION À LA MÉTHODOLOGIE

Pour l'enseignant qui n'a pas été formé à la méthodologie présentée dans un manuel, la lecture du guide pédagogique peut être considérée comme une étape indispensable. Présentant la démarche suivie par les auteurs, il constitue un mode d'emploi utile (y compris pour un enseignant formé) pour décrypter certaines propositions pédagogiques. On peut en déduire que cette partie de l'ouvrage a probablement fait l'objet d'une attention particulière et est rédigée scrupuleusement de façon à anticiper les interrogations éventuelles des utilisateurs.

Pourtant, dans notre corpus, la disparité des introductions observées est frappante. Dans le guide pédagogique de la méthode *Connexions*, par exemple, les 4 pages d'introduction sont très succinctes. Elles donnent peu d'informations concernant la méthodologie, rien n'est expliqué et la terminologie utilisée est limitée. *Mobile*, méthode la plus récente, utilise une terminologie précise et cite la perspective actionnelle ainsi que les compétences générales individuelles, tout en donnant peu d'explications. Le texte est précis, mais il ne permet pas de se former puisque l'enseignant est considéré comme un expert qui manie déjà ces termes.

À l'inverse, l'introduction du guide pédagogique d'*Alter Ego +* est très détaillée, riche en références au *Cadre* et précise dans ses choix. Les modes d'évaluation sont explicités, la démarche grammaticale inductive également. D'autres choix méthodologiques sont cités dans les

---

7. Nous avons observé les manuels suivants : *Taxi !* (2003), *Connexions* (2004), *Alter Ego* (2006), *Alors ?* (2007), *Scénario* (2008), *Latitudes* (2008), *Le Nouveau Taxi* (2009), *Agenda* (2011), *Alter Ego +* (2012), *Mobile* (2013).

textes de présentation, comme l'inscription dans une démarche actionnelle, l'utilisation des projets, la progression en spirale et l'apprenant qui doit être actif. L'inscription méthodologique est claire et sans ambiguïté apparente, tout en présentant ces éléments comme des prérequis sur lesquels il n'est pas nécessaire de revenir. Il est vrai que la progression spiralaire était déjà présente aux origines de l'approche communicative, mais ce que l'on entend par « projets », « démarche actionnelle renforcée » ou « apprenant actif » mérite encore d'être précisé. Des ouvrages didactiques sont disponibles pour aider l'enseignant qui souhaite approfondir ces sujets, à condition que les auteurs du manuel aient suivi le même courant d'interprétation du CECR.

En outre, l'observation du manuel et la lecture complète de cette introduction d'*Alter Ego+* montrent que tout n'est pas clairement fixé. La progression en spirale n'est pas immédiatement apparente dans les leçons, et l'apprenant est aussi actif que dans un manuel communicatif. Le renforcement de la démarche actionnelle n'est pas justifié, et les activités langagières sont nommées ainsi dans les textes liminaires tout en étant conçues sur le modèle des quatre compétences communicatives. Cette dernière modification, qui ne semble pas si complexe à mettre en place, est pourtant généralement évacuée.

Dans le cas d'*Alter Ego+*, il peut s'agir d'une préoccupation de continuité. Ce manuel est une réécriture d'une précédente édition intitulée *Alter Ego* et parue six ans plus tôt. On peut supposer que les enseignants utilisant la première version se dirigeront prioritairement vers cette nouvelle mouture dont les auteurs sont identiques. Ces derniers proposent donc une mise à niveau des compétences de l'enseignant dans l'introduction du guide pédagogique afin de permettre une utilisation efficace du manuel par ceux qui sont habitués à *Alter Ego*.

Ces textes liminaires ne s'adressent toutefois pas à un public plutôt qu'à un autre. Les auteurs font le choix de proposer un outil qui ne fait pas rupture avec l'approche communicative, tout en revendiquant une réelle évolution méthodologique. Les manuels *Taxi !* et *Le Nouveau Taxi* qui sont dans cette configuration évolutive le montrent également. *Le Nouveau Taxi* va plus loin en affirmant avoir « accentué l'approche actionnelle ». Le verbe *accentuer* qui est utilisé tend à manifester la modernité de cette publication, tout en ne dévalorisant pas la publication précédente. Dans l'introduction de *Taxi !*, quelques années auparavant, les auteurs affirmaient suivre « une approche fonctionnelle et communicative » et évoquaient pas du tout l'approche actionnelle. Le guide pédagogique du *Nouveau Taxi* valide *a posteriori* l'orientation actionnelle de *Taxi !* et indique à l'enseignant qu'il n'est pas question de tout modifier mais de s'adapter progressivement, tout en suivant une nouvelle méthodologie.

Parmi les textes construits pour la formation de l'enseignant-utilisateur, l'introduction du guide pédagogique du manuel *Alors ?* affiche un choix divergent et notable. Alors que l'ensemble du corpus se réclame

du CECR, Di Giura et Beacco s'y réfèrent pour affirmer leur opposition parfois tranchée et leur singularité.

Ils affirment ainsi que le manuel « s'inscrit dans l'espace éducatif créé par le CECR », mais qu'il « renoue avec la tradition communicative, bien diluée depuis les années 1975 ». Les descripteurs seront utilisés dans une « approche par compétences des savoir-faire langagiers » (2007 : 7) développée par ailleurs dans un ouvrage de Beacco<sup>8</sup>. Les notions utilisées sont censées être connues implicitement, tout comme les débats simplement évoqués. Quelques éléments sont tout de même développés, comme le projet ou l'interaction orale qui donne lieu à une définition qui n'est pas loin de la tautologie : « parler (interaction) n'est pas à confondre avec parler (devant un auditoire : échange non interactif) et écouter (dans l'interaction) n'est pas identique à écouter au sens strict » (2007 : 17).

Le guide pédagogique se détache enfin ouvertement du *Cadre*, affirmant qu'il « n'adopte pas la terminologie de celui-ci, inutilement précise pour décrire la méthodologie d'un manuel » (2007 : 17). C'est pourtant ce que fait l'ensemble des manuels présents dans le corpus. La présence dans un guide pédagogique d'une introduction précise et formative pour l'enseignant est donc assez rare dans le corpus observé. L'enseignant est apparemment considéré comme un professionnel qui maîtrise certaines notions qui peuvent être différentes d'un manuel à l'autre. Des connaissances théoriques communes sont postulées par les auteurs, sans qu'il y ait de justifications quant à leur choix. On peut en déduire qu'il n'est pas souhaitable que le guide pédagogique ou le manuel soient envisagés pour former l'enseignant. Dans le cas du guide pédagogique et en particulier de son introduction, il s'agirait davantage d'un mode d'emploi qui fournit les informations sans les développer.

L'emploi des notions proposées dans le CECR est en partie assuré, sans que ces notions s'accompagnent d'un discours qui donnerait les moyens de les intégrer et de les appliquer à bon escient. Les auteurs des manuels étant souvent enseignants eux-mêmes, la question de la maîtrise de ces notions se pose aussi et l'on peut s'interroger avec Huot qui note que les éditeurs proposent « des produits qui donnent l'impression de nouveauté sans être vraiment nouveaux » (1989 : 78).

## Un discours communicatif actionnel

Voyons à présent un point plus précis : l'utilisation de la terminologie du CECR. Elle inscrit le manuel dans un courant méthodologique et son usage renvoie à un cadre théorique qui est censé conditionner les

8. Beacco, J.-C. (2007), *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues : enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier.

choix faits dans les leçons. Or, les observations montrent des choix très hétérogènes qui ne correspondent pas toujours à la chronologie que l'on aurait pu envisager.

L'hypothèse la plus probable nous incite à penser qu'il y a une évolution de la plus ancienne méthode à la plus récente concernant l'inscription méthodologique. Et en effet, *Taxi !* s'inscrit dans une « approche communicative », tandis que *Mobile* suit une « approche actionnelle ». Entre ces deux limites, les choix divergent sans ordre et tandis que *Scénario* suit une « démarche actionnelle », *Latitudes* et *Agenda* choisissent une « approche actionnelle », *Connexions* et *Alter Ego* ne se prononcent pas. Ces deux manuels s'appuient sur les tâches et sur le CECR, tout en n'affirmant pas leur orientation méthodologique, clairement pris entre les dernières heures de l'approche communicative et les premières de l'approche actionnelle encore très floue en 2004 et 2006.

Les niveaux affichés dans les manuels ne sont pas plus précis. Si l'on suit les recommandations du CECR, le niveau 1 du manuel devrait correspondre au niveau A1, ce qui n'est pas le cas. L'évolution d'un système à l'autre s'est faite lentement, et on observe depuis 2009 une adéquation progressive entre les niveaux du CECR et les niveaux des manuels comme *Le Nouveau Taxi*, *Agenda* et *Mobile*.

Si l'approche suivie est complexe à définir et si l'adaptation des niveaux doit se faire progressivement, il y a néanmoins des reformulations qui paraissent plus aisées à transposer dans les manuels.

Les activités langagières sont ainsi largement définies dans le *Cadre*, et leur intérêt pour l'apprentissage est clair. Elles précisent les différentes situations de communication pour permettre l'identification et l'apprentissage de stratégies diversifiées et mieux adaptées. Il y a toutefois plus de trente ans que les enseignants utilisent les « quatre compétences » et il est difficile de les multiplier par deux. On observe alors un maintien persistant des « compétences » et une confusion fréquente entre « compétence » et « activité ». Dans l'introduction d'*Alter Ego+*, les auteurs parlent d'« activités langagières », déclinées en « compréhension (orale, écrite) » et « expression (orale, écrite) » (2012 : p. 7). À l'opposé, dans *Scénario*, les activités langagières sont bien toutes présentes dans les leçons du manuel, mais l'introduction du guide pédagogique cite les « quatre compétences » (2008 : 5). Dans *Agenda*, il est question de « six activités qui font travailler les quatre activités communicatives langagières » (2011 : 7). Il règne apparemment une grande confusion autour de ces activités langagières, alors qu'il s'agit d'un élément simple et aisément transposable dans le manuel, y compris sans volonté de former les enseignants. Cela soulève plusieurs questions : celle du respect de la source, chacun de ces manuels se réclamant du CECR plusieurs fois en quelques lignes ; celle de la pérennité d'une proposition de ce type qui ne semble pas rencontrer d'écho dans le public concepteur de manuel (et enseignant sans doute), bien qu'elle soit centrale ; celle de la persistance d'une

notion caduque mais bien implantée comme le sont les « quatre compétences ».

Paradoxalement, la redéfinition de la compétence à communiquer langagièrement est quant à elle très présente dans les introductions, et généralement bien utilisée malgré sa complexité plus grande. Elle est déclinée selon ses trois composantes et parfois définie de manière approfondie, dénotant une volonté d'expliquer et de transmettre que l'on n'observe pas pour d'autres notions. Cette adoption rapide est probablement due justement à sa complexité et au flou qui la caractérisait jusque-là. À l'inverse des quatre compétences, la compétence communicative pouvait être définie selon différentes modalités, et ses composantes n'étaient pas toutes simples à enseigner. La clarification du *Cadre* a simplifié cette définition, tout en la rendant plus opérationnelle.

Quelques éléments sont enfin utilisés sans définition ou précision. Ils sont cités dans les textes liminaires et parfois dans les leçons du manuel comme s'ils appartenaient à un fond culturel commun qui relierait l'auteur du texte et son lecteur.

Les tâches sont nommées « minitâches » dans *Taxi !* et *Le Nouveau Taxi*, l'absence de définition de la tâche ne permettant pas de mesurer en quoi elles sont « mini ». Elles ne sont pas plus définies dans les huit autres manuels du corpus, bien qu'elles soient abondamment citées sous la forme de « tâches langagières », de « tâches communicatives » ou de « tâches proches de la vie réelle ».

Il en est de même pour les compétences générales individuelles, moins citées que les tâches, et fréquemment amputées de l'une d'entre elles. Les savoirs et les savoir-faire apparaissent dans la moitié du corpus, accompagnés deux fois par le savoir-apprendre, et trois fois par le savoir-être. Le manuel *Mobile* est le seul à les réunir et à utiliser les quatre compétences générales individuelles proposées par le *Cadre*.

Cette imprécision terminologique est sans aucun doute le symptôme d'une imprécision théorique qui empêche toute idée de transposition du texte de référence à la pratique de la classe par le biais du manuel. Il suffit de lire cette phrase contradictoire : « *Alors ! est compétentiel tout autant qu'actionnel* » (2007 : 7). Ayant revendiqué l'inscription dans l'approche communicative quelques lignes plus tôt, les auteurs affirment par la suite que leur manuel appartient aussi à l'actionnel.

Bien évidemment, pour l'enseignant, ces introductions de guide pédagogique et le manuel lui-même sont considérés comme « une valeur sûre, le lieu où sont déposées des vérités incontestables » (Vargas, 2006 : 15). Pourtant, il importe de les observer attentivement et si possible de les comparer pour disposer d'une représentation plurielle de ce qui est préconisé dans les textes de référence, à défaut d'aller lire soi-même le texte en question. Mais finalement, lire le CECR ne serait-il pas la solution pour que l'enseignant puisse juger lui-même ?

## **C**onclusion

Transposer un texte théorique dans un manuel requiert un processus de vulgarisation à destination des enseignants qui n'est pas nécessairement évident lorsque la méthodologie qui en découle n'est pas totalement définie.

La transposition des textes théoriques de référence – ici le CECR – est néanmoins nécessaire pour que le manuel permette d'agir dans la classe et d'enseigner en conformité avec la méthodologie choisie. L'auteur d'un manuel se trouve toutefois pris dans une tension difficile à éluder : il doit séduire l'enseignant peu à l'aise avec la nouvelle méthodologie tout en affirmant le caractère moderne et novateur de sa méthode. Cela impose des choix qui seront différents dans chaque manuel, tout en s'appuyant sur le même texte d'origine.

La difficulté observée ici dans le processus de transposition des savoirs savants est peut-être due aussi à l'approche actionnelle elle-même, qui se définit progressivement et n'est pas encore clairement établie. Nos observations ont cependant porté sur la transposition de notions définies précisément dans le texte source et plus ou moins bien exploitées ensuite dans les textes destinés aux enseignants, y compris lorsque ces notions sont simples.

La question du choix de ces notions apparaît alors avec force, invitant le didacticien à réfléchir sur ce qui fait la pérennité d'une proposition méthodologique ou ce qui, à l'inverse, peut provoquer son oubli.



## Bibliographie

- BOURGUIGNON C. (2010), *Pour enseigner les langues avec le CECRL, clés et conseils*, Paris, Delagrave.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.
- CHOMSKY N. (1971), *Aspects de la théorie syntaxique*, Paris, Le Seuil.
- CUQ J.-P. (dir.) (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International.
- HUOT H. (1989), *Dans la jungle des manuels scolaires*, Paris, Seuil.
- LE BOTERF G. (2010), *Repenser la compétence*, Paris, Eyrolles.
- LEBRUN M. (dir.) (2006), *Le manuel scolaire, un outil à multiples facettes*, Paris, Presses de l'Université du Québec.
- PUREN C. (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan CLE International.
- RICHER J.-J. (2009), « Lectures du Cadre : continuité ou rupture ? », *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Barcelone, Maison des langues, p. 13-48.
- ROSEN E. (2008), *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, CLE International.
- VARGAS C. (2006), « Les manuels scolaires. Imperfections nécessaires, imperfections inhérentes et imperfections contingentes », in Lebrun, M. (dir.), *Le manuel scolaire, un outil à multiples facettes*, Presses de l'Université du Québec, coll. Éducation-Recherche, p. 13-35.
- VERDELHAN-BOURGADE, M. (2004), « Le manuel en situation FLS pluri-culturelle : un rôle complexe », *Marges Linguistiques, Actes du colloque La didactique des langues*, juillet 2004.

## Bibliographie du corpus

- BERTHET A. (2006), *Alter Ego 1 : guide pédagogique*, Hachette FLE.
- BERTHET A. (dir.) (2012), *Alter Ego +1 : guide pédagogique*, Hachette FLE.
- CAPELLE G. et MENAND R. (2009), *Le nouveau Taxi : guide pédagogique*, Hachette FLE.
- DI GIURA M. et BEACCO J.-C. (2007), *Alors ? niveau 1 : guide pédagogique*, Didier.
- DUBOIS A.-L. (2008), *Scénario 1, guide pédagogique*, Hachette FLE.
- GIRARDEAU B., MISTICHELLI M. et BAGLIETTO D. (2011), *Agenda 1, guide pédagogique*, Hachette FLE.
- GUÉDON P. (2003), *Taxi ! Méthode de français, guide pédagogique*, Hachette FLE.
- HOAREAU S.H., MÉRIEUX R. et LOISEAU Y. (2008), *Latitudes 1 : guide pédagogique*, Didier.
- LOISEAU Y. et MÉRIEUX R. (2004), *Connexions 1 (guide pédagogique)*, Didier.
- REBOUL A., BOULINGUEZ A.-C. et FOUQUET G. (2013), *Mobile A1 : guide pédagogique*, Didier.

# **L**es auteurs de manuels : transpositeurs à l'interface entre savoirs savants et savoirs à enseigner

MARGARET BENTO

UNIVERSITÉ PARIS DESCARTES

LABORATOIRE EDA

Le manuel est souvent considéré comme un outil privilégié pour les enseignants. Matérialisation des prescriptions institutionnelles, initiateur et reflet des pratiques de classe, il représente un objet où les discours qu'il génère renseignent beaucoup sur les disciplines et leurs didactiques (Bruillard, 2005 : 32). Plusieurs contraintes régissent l'élaboration d'un manuel : les textes officiels, les progrès des connaissances, les modes en pédagogie et didactique et les besoins de la société (Verdelhan-Bourgade et Auger, 2011 : 307-310). Il est ainsi une illustration du processus de transposition didactique, intermédiaire entre les programmes prescrits, les savoirs savants et les pratiques professionnelles (Perrenoud, 1984 ; Bruillard, 2005 : 22). Vecteur d'enseignement/apprentissage, il est à l'intersection de la transmission entre enseignant et apprenant.

Les auteurs de manuel sont donc, d'une certaine façon, en charge de la transposition des différents savoirs, de leur adaptation dans le contexte de l'action en vue d'une transformation pédagogique. Autrement dit, ils déconstruisent les savoirs d'un contexte pour les reconstruire en fonction des enjeux du nouveau contexte dans une approche « transpositive et intégrative » (Marchive, 2006 : 34 ; Deyrich, 2003 : 28). La tâche est ardue car il faut rendre les savoirs savants opérationnels et accessibles. La complexité de l'entreprise réside dans le fait que la compréhension des méthodologies et des contenus linguistiques mis en jeu doit être assimilée par les auteurs de manuel afin de pouvoir adapter leurs discours aux enseignants. En effet, les publications sur les questions méthodologiques et linguistiques sont souvent spécialisées et jargonantes, parfois peu accessibles pour les non-spécialistes

(Marchive, 2006 : 33). Il faut donc adapter ces données mais, bien sûr, tout en gardant la justesse du propos et sa scientificité. L'auteur de manuel joue un rôle se situant dans la reproblématisation des savoirs dont le destinataire final est l'apprenant, mais qui doivent être médiés par les enseignants. L'auteur de manuel se trouve ainsi être un « transpositeur », c'est-à-dire « celui qui transpose ».

Je propose dans cet article d'interroger la manière dont les auteurs de manuels reproblématisent des notions clés du CECRL. Comment la conception de la langue et de l'enseignement/apprentissage est-elle déconstruite puis reconstruite en fonction des enjeux d'un nouveau contexte ?

## **C**orpus et méthodologie

L'analyse porte sur 17 ensembles pédagogiques<sup>1</sup> de français langue étrangère destinés à de grands adolescents et à des adultes, de niveau A1 du CECRL, publiés en France entre 2005 et 2012. Il s'agit des ouvrages les plus récents qui étaient en usage au moment de la constitution du corpus, en 2013 (bibliographie en fin d'article).

Sur le plan méthodologique, j'ai procédé à l'analyse des contenus dans les manuels. Pour cela, j'ai décrit, pour chaque manuel, les conceptions de la langue et de l'enseignement/ apprentissage afin de déterminer les savoirs mis en jeu par les auteurs. La nature de la langue, la nature de l'apprentissage, le rôle de l'élève et le rôle de l'enseignant ont été répertoriés. Puis, pour chacune de ces entrées, les démarches proposées par les auteurs ont été analysées. J'ai enfin confronté le contenu des manuels au CECRL et aux écrits des didacticiens afin de déterminer les ruptures et les continuités entre savoirs savants et savoirs à enseigner.

## **L**es savoirs sollicités dans les manuels : du CECRL aux didacticiens

Pour Chevallard (1985/1991), la noosphère représente la sphère où se pense le fonctionnement didactique. Ses acteurs sont les porte-parole de l'institution scolaire, les représentants du pouvoir politique, les spécialistes de la discipline, les auteurs des manuels. Dans les étapes de la transposition, le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (dorénavant CECRL ou Cadre) constitue une nouvelle

---

1. Dans cet article « ensembles pédagogiques » renvoie aux différents éléments constitutifs d'une méthode : le manuel de l'élève, le guide de l'enseignant, le cahier d'activités. La liste des manuels est consultable après la bibliographie.

institution de la noosphère en didactique des langues. Depuis 2001, le CECRL est l'outil privilégié pour une démarche commune au niveau de l'enseignement-apprentissage des langues en Europe. Il s'agit d'un référentiel proposé par le Conseil de l'Europe et adopté par différents pays. Il tient un rôle central en didactique des langues en France. La revue des guides pédagogiques montre que l'ensemble des auteurs des manuels souscrit au CECRL sauf *Amical* qui ne le mentionne pas. Le CECRL donne des orientations didactiques de type actionnel « en ce qu[e l'approche actionnelle] considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification » (Conseil de l'Europe, 2001 : 15). Cette définition de l'approche actionnelle est centrale en didactique du FLE en France dans la mesure où elle est reprise par l'ensemble des didacticiens qui n'en proposent pas d'autres (Bento, 2013a, 2013b).

Un travail de métasynthèse qualitative de type descriptive<sup>2</sup> de la littérature en didactique des langues dans la perspective actionnelle, que j'ai entrepris en 2012, a permis de mettre en évidence les différentes caractéristiques des théories de l'apprentissage de cette approche (Bento, 2013a). Il s'avère que le CECRL est également une référence pour les didacticiens qui en font un élément central de leurs recherches sur la perspective actionnelle (Bento, 2013b), sans doute parce que le Conseil de l'Europe a initié le terme « perspective actionnelle » en France (Perrichon, 2008 : 1) et que des didacticiens eux-mêmes (notamment Coste) ont joué un rôle dans sa rédaction. Cette proximité entre recommandation et recherche établit d'ailleurs des frontières floues entre les différentes instances de la didactique (recherches, pratiques, recommandations, prescriptions) (Bento, 2013b). Les définitions, les arguments du Cadre sont en filigrane dans leurs travaux. Les auteurs de manuels indiquent que les savoirs mis en jeu dans les manuels sont issus du CECRL et s'inscrivent dans une perspective actionnelle (sauf *Amical*).

## **L** a conception de la langue

### AGIR POUR ACCOMPLIR DES TÂCHES

Pour le CECRL et les didacticiens, dans une perspective actionnelle, la langue est perçue comme un moyen de co-action (Puren, 2002) ou de

2. Métasynthèse telle qu'elle est décrite par Finfgeld (2003), Sandelowski et Barroso (2006).

communic-action (Bourguignon, 2006). Cela consiste à agir avec les autres ou encore de communiquer pour agir. Communication et action deviennent indissociables (Bourguignon, 2006 : 64). Cette co-action permet d'accomplir des tâches langagières et non langagières (CECRL, 2001 : 15).

La tâche, concept issu des recherches anglo-saxonnes (Nunan, 2004), constitue un élément fort de la construction de la compétence linguistique. Elle est envisagée à la fois comme outil de communication mais aussi d'action (Perrichon, 2008 : 158). Elle consiste en « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (Conseil de l'Europe, 2001 : 16). Le CECRL distingue les tâches simples des tâches complexes et indique que ces dernières se décomposent de nouveau en différentes tâches (CECRL, 2001 : 119). Si la perspective actionnelle, associée à la tâche, présente la même définition que celle du CECRL, cependant, c'est la notion de tâche-problème qui se détache pour les didacticiens « [présentant] une question à résoudre ou prêtant à discussion » (Bento, 2013a : 89). Le conflit sociocognitif qui consiste à faire émerger une situation-problème permet, par une décentration du propre point de vue de chaque élève, d'envisager le problème différemment (Perret-Clermont, 1996 ; Doise et Mugny, 1981). L'apprenant devient un sujet au sein de la communauté sociale à laquelle il appartient afin qu'il se construise comme « citoyen responsable et solidaire » dans un projet collectif (Puren, 2011 : 8). On voit ainsi la pédagogie du projet telle que mise en place par Dewey et Freinet réactivée par le biais de propositions de mises en œuvre de projets pédagogiques (Puren, 2004 : 123 ; Coste, 2009 : 16 ; Springer, 2009 : 30 ; Médioni, 2010 ; 10). La tâche peut être complexe (macro-tâche) ou simple (micro-tâche) (entre autres Bourguignon, 2009 ; Coste, 2009 ; Perrichon, 2008). La macro-tâche constitue une unité d'activité d'apprentissage signifiante tandis que la micro-tâche permet de mettre en œuvre l'accomplissement de la tâche afin d'atteindre un objectif. Elles permettent de travailler sur des points précis de la langue (Narcy-Combes, 2005 : 166-171 ; Guichon, 2006 : 54). Lorsque les guides pédagogiques du corpus présentent des définitions de la perspective actionnelle et de la tâche, ce sont celles du CECRL qui sont citées. Cependant, les auteurs d'*Agenda*, à l'instar des didacticiens, introduisent la notion de tâche-problème dans une approche socioconstructiviste (Perret-Clermont, 1996, Doise et Mugny, 1981) : « l'apprenant se retrouve au cœur d'une histoire fictive tout en restant lui-même. [...] "Je" est placé en situations de communication avec des situations-problèmes à résoudre et des rencontres diverses. [...] [T]outes les activités [...] sont contextualisées et comportent un objectif en vue d'une tâche à résoudre » (*Agenda*, GP<sup>3</sup> : 5). Il s'agit pour l'apprenant de résoudre des problèmes de la vie de tous les jours comme dans l'activité suivante (*Agenda*, GP : 30) : « Les apprenants

doivent être capables de lire un ticket de caisse et de dire qu'il y a un problème. [...] Par deux, les apprenants trouvent les problèmes du ticket de caisse. [...] Ils joueront ensuite devant la classe qui devra découvrir si les deux problèmes du ticket de caisse ont été trouvés ». Pour le manuel *Ici*, la résolution de problème passe par la concertation et suppose la négociation de données communes (*Ici*, GP : 5).

À part ceux de *Campus*, *Amical* et *Festival*, tous les auteurs indiquent que l'objectif consiste pour les élèves à effectuer une tâche. Pour les auteurs de *Latitudes* et de *Mobile*, il s'agit de réaliser des tâches finales. Ces tâches finales sont elles-mêmes décomposées en tâches intermédiaires ou micro-tâches dans le manuel *Mobile* (GP : 5). Pour les auteurs de *Scénario*, *Alors ?*, *Nouveau Rond-Point*, *Version Originale* et *Agenda*, ces tâches permettent de réaliser des projets.

Les interprétations que les auteurs font de ce que doit être une tâche ou un projet varient du fictionnel au réel en passant par des conditions proches du réel. Ainsi, pour les auteurs d'*Alors ?*, le projet représente une activité concrète de groupe qui intègre plusieurs tâches permettant de réinvestir les éléments linguistiques présentés ou acquis lors des leçons précédentes. Il s'agit de réalisations effectives d'un ensemble de tâches, pour lesquelles l'emploi du français est nécessaire et qui correspondent à une pratique établie dans la société (sondages d'opinion, enquête...) : « ces projets ne correspondent pas à des besoins mais ils peuvent s'intégrer à la vie de l'établissement scolaire » (*Alors ?*, GP : 15). Par exemple, le projet de l'Unité 1 d'*Alors ?* (GP : 52) vise à « faire réaliser un sondage pour mettre en évidence les représentations ou idées reçues que les apprenants ont de la France, à faire chercher dans les publicités du/des pays des apprenants quelle image de la France est donnée et à faire comparer les résultats du sondage et ceux de l'enquête, afin de vérifier s'il existe des correspondances entre eux » (*Alors ?*, GP : 52). Les auteurs de *Scénario* insistent sur l'aspect fictionnel du projet qui va amener les apprenants à travailler les actes de parole par le biais de simulations globales. Ils élaborent des scénarios qui pourront faire l'objet ensuite d'échanges entre établissements où le français est enseigné (*Scénario*, GP : 6). Pour les auteurs de *Mobile* et d'*Agenda*, le projet présente également un caractère fictionnel. Il s'agit par exemple de créer une entreprise imaginaire et de présenter un projet au salon des entrepreneurs (*Mobile*, GP : 40) ou de mettre en place un projet de création d'un restaurant et de son menu (*Agenda*, GP : 49). Pour *Le Nouveau Rond-Point* et *Version Originale*, il s'agit de créer des conditions d'apprentissage proches des conditions de pratique réelle de la langue. Enfin, pour les auteurs d'*Ici*, les apprenants sont placés dans deux lieux d'apprentissage, la classe et le milieu extérieur. Ainsi, dans un premier temps, l'apprentissage est organisé autour d'activités proposées en classe avec une ouverture sur l'environnement, puis, dans un deuxième temps, les acquis sont mis en œuvre hors de la classe à travers des

3. GP renvoie au « guide pédagogique » parfois appelé « guide de l'enseignement ».

tâches de *découverte du milieu* au contact de situations réelles (*Ici*, GP : 3). Par exemple, dans l'unité 1, après avoir appris à se saluer, les apprenants sont invités à aller à la gare et à observer le comportement des gens lors de retrouvailles.

La distinction entre tâche pédagogique, qui porte sur l'objet et prend sa place dans le processus d'apprentissage, et tâche actionnelle, qui présente une contextualisation et est donc associée à des besoins sociaux, n'est envisagée explicitement que par *Alter Ego* (GP : 5) et par *Alors ?* (GP : 7). Cependant, tous les manuels, même s'ils ne l'expriment pas, proposent des progressions qui vont des tâches pédagogiques aux tâches actionnelles. Les leçons commencent par la phase de présentation/ compréhension, puis continuent par l'acquisition d'outils linguistiques et se terminent par le « faire », une partie actionnelle où l'apprenant va réutiliser les éléments acquis précédemment. Ce schéma reprend une progression classique dans les approches contemporaines : réception, réflexion/étude de la langue, production (Beacco, 2007 ; Courtillon, 1995 ; Laurens, 2003). C'est donc à travers la tâche que l'apprenant va construire ses apprentissages : la tâche finale constitue l'objectif à atteindre tandis que les tâches intermédiaires représentent les mises en œuvre des activités langagières pour atteindre l'objectif fixé (Bourguignon, 2009 : 58 ; Narcy-Combes, 2005 : 166-171 ; Guichon, 2006 : 54). La tâche peut prendre différents aspects : elle peut être entièrement réalisée en classe pour la classe, être entièrement simulée ou réalisée en classe mais à destination d'instances extérieures ou encore associer ces différents types (Puren, 2004 : 19).

### AGIR AVEC LES AUTRES

Dans la perspective actionnelle, l'apprenant devient un acteur social ayant à effectuer des tâches langagières et extra langagières de type communicatives et interactives (Conseil de l'Europe, 2001 : 48). Ainsi, le travail de groupe et l'interaction sont fortement encouragés (Conseil de l'Europe, 2001 : 99). Il s'agit d'agir avec les autres en réciprocité et coopération entre apprenants et entre apprenants et enseignants (Puren, 2002, 2004).

Tous les auteurs des manuels proposent des activités en interaction mais s'expriment finalement très peu sur leurs intérêts. Plusieurs configurations sont employées : les binômes, les groupes de 3 à 6, les grands groupes (classe divisée en deux), la classe entière. Cependant, dans tous les manuels, on trouve aussi des imprécisions quant à la formation des groupes comme dans l'exemple suivant « [mettez les apprenants] par groupes de quatre ou six disposés en cercle » (*Latitudes*, GP : 3) ou encore « ces activités feront l'objet d'un travail individuel ou par deux » (*Mobile*, GP 9). Les élèves interagissent pour mener à bien des tâches pour aboutir à un résultat concret et collectif

(*Agenda*, GP : 10) mais aussi pour aider les camarades en difficulté ou pour corriger (*Latitudes*, GP : 9). Les apprenants sont amenés à se déplacer en classe (jeux de rôles, activités ludiques). L'apprentissage coopératif s'avère un moyen privilégié par les auteurs pour l'acquisition de la compétence de communication et la conceptualisation du système de la langue avec les autres, rencontrer différentes stratégies d'apprentissage et découvrir différentes manières d'appréhender la langue-culture : « il est clair que les élèves doivent négocier et s'organiser. La classe devient un espace plus proche de la réalité où il faut prendre des décisions et mettre en commun avec le reste de la classe des expériences personnelles, des opinions et des projets. Qu'il s'agisse de la réalisation de la tâche, des activités d'acquisition des ressources linguistiques ou des activités interculturelles, l'interaction est le maître-mot des dispositions pédagogiques » (*Le Nouveau Rond-Point*, GP : 2).

### AGIR STRATÉGIQUEMENT

Le CECRL incite l'apprenant à utiliser les stratégies « pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible – en fonction de son but précis » (Conseil de l'Europe, 2001 : 48). Ces stratégies cognitives et métacognitives sont mobilisées pour une meilleure connaissance de son propre processus d'apprentissage en vue d'une plus grande autonomie (Conseil de l'Europe, 2001 : 109 et 119).

Pour les didacticiens, les stratégies cognitives et surtout métacognitives mises en œuvre par l'apprenant sont au cœur du processus d'apprentissage : réflexion sur la résolution des problèmes et réflexion sur la manière d'accomplir une tâche. L'articulation entre la pratique signifiante de la langue et les activités métalinguistiques et métacognitives permet de structurer l'apprentissage (Narcy-Combes et Walski, 2004 : 35 ; Griggs, 2009 : 84). Les didacticiens mettent en évidence le rôle de la mobilisation des stratégies dans la construction de l'apprentissage.

À l'instar du CECRL et des didacticiens (Bourguignon, 2006, 2009 ; Médioni, 2008, 2010 ; Perrichon, 2008 ; Puren, 2006), l'autonomie semble au centre des préoccupations des auteurs de manuels comme *Latitudes*, *Alors* ou encore *Alter Ego* qui proposent des outils donnant à l'apprenant les moyens de travailler seul : « apprendre à apprendre est une priorité. L'apprenant est actif, il développe ses aptitudes d'observation et de réflexion pour s'approprier la langue, autant de stratégies d'apprentissage qui l'amènent progressivement vers l'autonomie » (*Alter Ego*, GP : 5). Les stratégies métacognitives, qui correspondent à la réflexion que les apprenants ont sur leur propre processus



d'apprentissage, dominant dans le corpus mais essentiellement à travers une incitation à l'autoévaluation. Dans plusieurs manuels, les pratiques d'évaluation se font à travers l'analyse réflexive de la situation d'apprentissage et constituent un outil d'apprentissage (*Le nouveau Taxi*, *Latitudes*, *Alors*, *Le nouveau Rond-Point*, *Alter Ego*, *Alors*, *Agenda*). L'auto-évaluation (*Agenda*, *Alors*, *Alter Ego*, *Le nouveau Taxi*, *Scénario*, *Latitudes*, *Version Originale*) et, dans une moindre mesure, la co-évaluation (*Latitudes*, *Agenda*) associées à la coopération et à l'interaction sont au centre des préoccupations comme dans cette activité d'auto-évaluation proposée par *Alter Ego* (GP : 197) : « Je peux dire que je ne comprends pas quelque chose. Je peux demander, de manière très simple, à quelqu'un de répéter quelque chose » ou de co-évaluation donnée dans *Agenda* (GP : 197) : « Inviter les apprenants, par deux, à imaginer, oralement, un dialogue. Pour mettre en place un bon système de coévaluation fiable, fixer ensemble quelques critères d'évaluation qui seront utiles aux apprenants qui écoutent. On peut se limiter à trois ou quatre critères comme : respect du travail demandé, cohérence du dialogue, fluidité de la langue, richesse du vocabulaire, correction syntaxique, etc. »

Quelques auteurs évoquent les stratégies cognitives (*Alors*, *Agenda*, *Mobile*, *Scénario*, *Version Originale*), qui sont les procédures utilisées pour réussir une tâche impliquant une interaction entre l'apprenant et la langue : réfléchir à une consigne, analyser un exemple, relire pour vérifier, écouter et lire activement, inférer, mémoriser, prendre des notes, comparer la langue cible et la langue source. Pour les auteurs d'*Alors* (GP : 7) et d'*Agenda* (GP : 62) il faut enseigner les stratégies afin de mettre en œuvre les compétences de réception, de production, d'interaction par le biais de tâches pédagogiques. *Scénario* (GP : 44) encourage les enseignants à développer des stratégies d'évitement : « Si les apprenants se sentent perdus, l'enseignant pourra les guider dans leur repérage afin de les encourager à élaborer des stratégies de détournement face aux difficultés. »

## **L**a conception de l'apprentissage/enseignement

### LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT

Le CECRL ne préconise rien au niveau du rôle de l'enseignant si ce n'est de se positionner en fonction des choix méthodologiques effectués : « [I]es utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas les responsabilités et rôles relatifs des enseignants et des apprenants dans l'organisation, la gestion, la conduite et l'évaluation du processus d'enseignement/apprentissage [...] » (Conseil de l'Europe, 2001 : 110).

Pour les didacticiens, l'enseignant a le rôle d'un guide, de médiateur qui aide à la résolution de problèmes (entre autres Catroux, 2006 : 13 ; Chini, 2009 : 140 ; Puren, 2011 : 8).

Lorsque le rôle de l'enseignant est évoqué par les auteurs de manuels, il est également présenté comme un guide. Les auteurs d'*Alter Ego* précisent que l'enseignant « facilite l'apprentissage, met en place des activités implicantes et motivantes, aide à lever les obstacles d'ordre culturel, communicatif, linguistique, affectif » (*Alter Ego*, GP : 14). Ainsi, l'enseignant aide et conseille l'apprenant afin qu'il construise ses apprentissages. Dans *Le Nouveau Rond-Point*, il est précisé que le professeur « doit préparer ses élèves de façon à ce qu'ils soient prêts à agir en autonomie lors de la réalisation de la tâche. Il doit donc organiser la classe de façon à ce que, dès le début de l'unité, les élèves s'entraînent en contexte. Il devient le garant que la tâche sera une réussite. [...] Le professeur n'est plus un dispensateur de connaissances mais bien un entraîneur, un "coach" qui accompagne ses élèves tout au long de leur apprentissage mais en les laissant agir avec le plus d'autonomie possible, tel un sportif en action ».

#### **LES THÉORIES DE L'APPRENTISSAGE PRIVILÉGIÉES : ENTRE SOCIOCONSTRUCTIVISME ET ÉCLECTISME**

Le Cadre ne prône aucune méthodologie (Bourguignon, 2006 ; Frath, 2008 : 15) et ses auteurs insistent sur le fait qu'actuellement il n'y a pas de consensus sur la théorie de l'apprentissage et que les démarches (inductive, déductive, explicite, implicite) varient tant chez les enseignants que chez les auteurs de méthodes (Conseil de l'Europe, 2001 : 108). Cependant, on peut voir que si les auteurs du CECRL se défendent de toutes prescriptions (Conseil de l'Europe, 2001 : 5) et qu'ils décrivent différentes approches méthodologiques (Conseil de l'Europe, 2001 : 107-108), ils recommandent aussi différents modes opératoires qui s'inscrivent dans une approche actionnelle.

Si on note un vide au niveau théorique dans le CECRL en ce qui concerne les théories linguistiques et les théories de l'apprentissage (Puren, 2009 : 165-166 ; Bento, 2013a : 88), on remarque que les didacticiens orientent la perspective actionnelle vers les théories constructiviste (Piaget, 1936) et surtout socioconstructiviste (Vygotski, 1985 ; Bruner, 1983 ; Perret-Clermont, 1996, Doise et Mugny, 1981 ; Bento, 2013a). Les concepts de cognition et d'interaction sont placés au centre des apprentissages.

Les auteurs des manuels, quant à eux, proposent des mises en œuvre des tâches qui peuvent différer. Si, comme on l'a vu plus haut, le souci de faire interagir les apprenants est bien présent dans tous les manuels, la notion de cognition semble plus aléatoire. Cela est particulièrement flagrant dans les activités centrées sur les outils linguistiques. Arrêtons-nous quelques instants sur la démarche grammaticale.

Il existe différentes typologies des démarches d'enseignement de la grammaire : grammaire inductive, déductive, implicite, explicite. Les auteurs de manuels ne proposent pas tous la même démarche. La plupart utilise une procédure plutôt standard d'enseignement de la grammaire (Puren, 2010 : 30-31), c'est-à-dire des activités impliquant des phases de repérage, reconnaissance, conceptualisation des faits de langue, application, entraînement et réemploi. Il s'agit ici d'appliquer les exercices de conceptualisation tels qu'ils ont été initiés par Besse en 1964, puis par Besse et Porquier en 1984 et qui sont largement utilisés aujourd'hui en classe de langue. Cette mise en œuvre suit les principes du constructivisme et du socioconstructivisme décrits par les didacticiens et favorisant l'activité de l'apprenant (Narcy-Combes et Walski, 2004 : 35 ; Griggs, 2009 : 84). On voit apparaître à la fois l'idée de conceptualisation et de réflexion sur la langue (entre autres Chini, 2008 : 15 ; Médioni, 2008 : 14-15). Si beaucoup d'auteurs de manuels préconisent ce type de démarches, d'autres, comme ceux d'*Agenda* (GP : 5), proposent un enseignement plus éclectique de la grammaire, c'est-à-dire un enseignement explicite accompagné de tableaux, de règles synthétiques ou des exemples significatifs en vue de la découverte et de la rédaction de règles. Ici, les auteurs alternent des phases d'apprentissage inductives avec des phases déductives. *Festival*, *Amical* et *Campus* ne préconisent rien au niveau de la démarche grammaticale mais proposent dans les manuels de l'élève une grammaire explicite et déductive tandis qu'*ici* alterne une grammaire explicite et inductive. Cette revue des manuels montre différentes actualisations de la démarche grammaticale plus ou moins en phase avec les préconisations du Cadre et des didacticiens : parfois d'inspiration socio-constructiviste, parfois plus traditionnelle ou éclectique.

## **C**onclusion : la déconstruction et reconstruction des savoirs dans les manuels

Avec, d'un côté, l'entrée en application du CECRL et, d'un autre côté, les préconisations des didacticiens, l'éventail des manuels analysés montre les différentes représentations des concepteurs de ces manuels. Cette revue des manuels traduit des positions à la fois hétérogènes et homogènes pour l'enseignement/apprentissage de la langue.

La transposition faite par les auteurs de manuel n'est pas neutre car des choix sont faits au niveau des savoirs enseignés. Cette transposition dépend de normes plus ou moins fortes établies en amont mais aussi des finalités éducatives. Ce processus passe par l'élaboration d'unités de type didactique. Ces unités permettent la transmission des

connaissances et des compétences visées. Les auteurs sélectionnent dans l'ensemble des savoirs savants et des pratiques sociales de références ce qui doit être transmis. On peut voir dans les conceptions de la langue, de l'enseignement et de l'apprentissage proposées par les auteurs le poids de la norme et du modèle véhiculé en amont et en aval : démarche pédagogique identique dans les manuels, focalisation sur l'interaction ou encore sur l'autoévaluation et la co-évaluation. Mais on peut aussi relever différents degrés dans la prescription qui conduisent les auteurs à interpréter à leur manière les données en regard des curriculums prescrits (Perrenoud, 1984) : différents types de stratégies cognitives proposés, des tâches qui vont du réel au fictionnel en passant par du « presque vrai » et des théories d'apprentissage qui varient même si le socioconstructivisme semble dominer. Bien sûr, à côté de ces unités didactiques relevant d'un certain prescrit, on trouve des unités didactiques réelles qui correspondent à la mise en œuvre dans une classe par un enseignant.

## Bibliographie

- BEACCO J.-C. (2007), *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris, Didier.
- BENTO M. (2013a), « Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France », *Éducation et Didactique*, p. 87-100.
- BENTO M. (2013b), « La perspective actionnelle dans les manuels de langue au collège », *Recherches en didactiques. Cahiers Théodile*, n° 15.
- BESSE H. (1964), « Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2 », *Voix et Images du CRÉDIF 2*, p. 38-44.
- BESSE H. et PORQUIER R. (1984), *Grammaires et didactique des langues*, Paris, CRÉDIF-Hatier (coll. « Langues et apprentissage des langues »).
- BOURGUIGNON C. (2006), « De l'approche communicative à l'« approche communic'actionnelle » : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures », *Synergie Europe*, n° 1, *La richesse de la diversité : recherche et réflexions dans l'Europe des langues et des cultures*, p. 58-73.
- BOURGUIGNON C. (2009), « L'apprentissage des langues par l'action », *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, Barcelone, Maison des langues*, p. 49-78.
- BRUILLARD E. (2005), « Les manuels scolaires questionnés par la recherche » dans Bruillard E., *Manuels scolaires, regards croisés*, Caen, CRDP de Basse-Normandie, p. 13-36.
- BRUNER J. (1983), *Le Développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*, Paris, Presses Universitaires de France.
- CATROUX M. (2006), Perspective co-actionnelle et tice : quelles convergences pour l'enseignement de la langue de spécialité ? *Journées d'Étude de l'EA 2025* – <http://www.langues-vivantes.u-bordeaux2.fr/frsa/pdf/CATROUX.pdf> consulté le 21/01/2011.
- CHEVALLARD Y. (1985/1991), *La transposition didactique – du savoir savant au savoir enseigné*, Paris, La Pensée Sauvage.
- CHINI D. (2009), « Linguistique et didactique : où en est-on ? Quelle place pour une approche conceptualisante de la construction de la langue dans la perspective actionnelle ? », *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 6, numéro 2, p. 129-153.
- CHINI D. (2008), « Approche actionnelle, plurilinguisme et conceptualisation linguistique », Dans Chini D. et Goutéraux P., *Psycholinguistique et didactique des langues étrangères*, Paris, Ophrys, p. 5-18.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Cadre commun européen de référence pour les langues*, Paris, Didier.
- COSTE D. (2009), « Tâche, progression, curriculum », *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n° 45, p. 15-24.
- COURTILLON J. (1995), « L'unité didactique », *Le français dans le monde, Recherches et applications*, numéro spécial, p. 109-120.
- DEYRICH M.C. (2003), « Des activités au service des apprentissages : quelle gestion de la transposition didactique ? » *Actes de la Journée d'étude du GEPED du 24 janvier 2003 : L'activité en classe de langue*, p. 48-62.
- DOISE W. et MUGNY G. (1981), *Le développement social de l'intelligence*, Paris, InterÉditions.
- FINGELD D.L. (2003), « Metasynthesis : the state of art - so far », *Qualitative healthresearch*, (13)7, p. 893-904.
- FRATH P. (2008), « Le cadre européen commun de référence et le Portfolio européen des langues : où en sommes-nous ? », *Langues modernes*, 2-2008, p. 11-18.

- GRIGGS P. (2009), « À propos de l'articulation entre l'agir de l'usage et l'agir de l'apprentissage dans un approche actionnelle : une perspective sociocognitive », *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Barcelone, Maison des langues, p. 80-100.
- GUICHON N. (2006), *Langues et TICE. Méthodologie de conception multimédia*. Paris, Ophrys.
- JULIÉ K. et PERROT L. (2008), *Enseigner l'anglais*, Paris, Hachette Éducation.
- LAURENS V. (2003), *Présentation et analyse d'un modèle d'unité didactique pour l'enseignement du FLE*, Mémoire de DEA en didactologie des langues et des cultures, Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris III.
- MARCHIVE A. (2006), *Contribution à l'étude des rapports entre pédagogie et enseignement*, Dossier présenté en vue d'une Habilitation à Diriger des Recherches, Bordeaux, Université Victor Segalen.
- MÉDIIONI M.-A. (2008), « L'enseignement-apprentissage des langues : un agir ensemble qui s'affirme », *APVL-LanguesModernes.org*, <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2168> (consulté le 08/07/2012).
- MÉDIIONI M.-A. (coord.) (2010), *25 pratiques pour enseigner les langues*. Lyon, Chroniques sociales.
- NARCY-COMBES J.-P. (2005), *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris, Ophrys.
- NARCY-COMBES J.-P. et WALSKI J. (2004), « Le concept de tâches soumis au crible de nouvelles questions », *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol. XXIII (1), p. 27-44.
- NUNAN D. (2004), *Task-based language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- PERRENOUD P. (1984), *La fabrication de l'excellence scolaire*, Genève et Paris, Droz.
- PERRET-CLERMONT A.-N. (1996), *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Bern, Peter Lang.
- PERRICHON E. (2008), *Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères : enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle*, Thèse de doctorat, Saint-Étienne, Université Jean Monnet.
- PIAGET J. (1936), *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- PUREN C. (2002), « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle », *Les langues modernes*, n° 3/2002, p. 55-71.
- PUREN C. (2004), « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle », *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol. XXIII, n° 1, p. 116-130.
- PUREN C. (2006), « Comment harmoniser le système d'évaluation français avec le Cadre européen commun de référence ? » *APLV Régionale de Grenoble, Assemblée Générale du 22 mars 2006*, p. 56.
- PUREN C. (2009), « Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères », *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n° 45, p. 154-168.
- PUREN C. (2010), *La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche*. <http://www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/> consulté le 8 février 2013.
- PUREN C. (2011), « Mise au point de/sur la perspective actionnelle », <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011e/> consulté le 6 juillet 2012.
- REUTER Y. (ed.), (2007), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck.

- SANDELOWSKI M. et BARROSO J. (2006), *Handbook for synthesizing qualitative research*, New York, Springer Publishing.
- SPRINGER C. (2009), « La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif », *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n° 45, p. 25-34.
- VERDELHAN-BOURGADE M. (2002), *Manuels et altérités dans l'espace méditerranéen. Enjeux institutionnels et linguistiques*, Paris, l'Harmattan.
- VERDELHAN-BOURGADE M. et AUGER N. (2011), « Les manuels et supports pédagogiques : catégorisations », dans Blanchet P. et Chardenet P., *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris, Archives contemporaines, p. 307-312.
- VYGOTSKI L. S. (1934/1985), *Pensée et langage*, Paris, Éditions Sociales.

## Corpus des manuels

- ABRY D., BORG S., FERT C., PARPETTE C., SORIA M. et STAUBER J. (2007), *Ici 1*, Paris, Clé International.
- ANDANT C., METTON C., NACHON A. et NUGUE F. (2009), *A propos A1*, Grenoble, PUG.
- BAGLIETO D., GIRARDEAU B. et MISTICHELLI M. (2011), *Agenda 1*, Paris, Hachette.
- BEACCO J.-C. et DI GIURA M. (2007), *Alors ? 1*, Paris, Didier.
- BERTHET A., DAILL E., HUGOT C., KIZIRIAN V., SAMPSONIS B. et WAENDENDRIES M. (2006), *Alter Ego 1*, Paris, Hachette.
- BOULINGUEZ A., FOUQUET G. et REBOUL A. (2012), *Mobile A1*, Paris, Didier.
- BRULEY C., POISSON-QUINTON S. et SIREJOLS E. (2011), *Intro*, Paris, Clé International.
- CAPELLE G. et GUÉDON P. (2009), *Le nouveau taxi ! 1*, Paris, Hachette.
- CULIOLI M., TURBIDE E., LEGUIFF J., LAMANDÉ N. et GUILLOU M. (2008), *Scénario*, Paris, Hachette.
- DENYER M., GARMENDIA A., LIONS-OLIVIERI M.-L. et ROYER C. (2009), *Version Originale*, Paris, Maison des langues.
- FLUMIAN C., LABASCOULE J., LIRIA P., RODRIGUEZ M.R. et ROYER C. (2011), *Nouveau Rond-Point 1*, Paris, Maison des langues.
- GIRARDET J. et PÉCHEUR J. (2006), *Campus 1*, Paris, CLE International.
- GIRARDET J. et PÉCHEUR J. (2008), *Echo 1*, Paris, CLE International.
- HUCKHOAREAU S., LOISEAU Y. et MÉRÉUX R. (2008), *Latitude 1*, Paris, Didier.
- LOISEAU Y. et MÉRÉUX R. (2004), *Connexions 1*, Paris, Didier.
- MAHEO-LE COADIC M., POISSON-QUINTON S. et VERGNE-SIRIEYS A. (2005), *Festival 1*, Paris, Clé International.
- POISSON-QUINTON S. et SIREJOLS E. (2011), *Amical 1*, Paris, CLE International.





**S** *ituations  
d'enseignement/  
apprentissage et  
développement  
de programmes  
et/ou dispositifs  
spécifiques*

CÉCILE SABATIER, OLIVIER DEZUTTER

FATIMA CHNANE-DAVIN

JEAN-PAUL NARCY-COMBES

JEAN-CLAUDE BERTIN

GRÉGORY MIRAS

MARIE-FRANÇOISE NARCY-COMBES

**L** *a formation initiale  
à l'enseignement,  
creuset de transpositions  
didactiques –  
L'exemple d'un dispositif  
de formation initiale  
des enseignants de  
français langue seconde  
dans l'Ouest canadien*

CÉCILE SABATIER

FACULTÉ D'ÉDUCATION, SIMON FRASER UNIVERSITY

OLIVIER DEZUTTER

FACULTÉ D'ÉDUCATION, UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

En formation initiale à l'enseignement, la construction des compétences professionnelles repose sur des contenus disciplinaires à assimiler, des connaissances didactiques à intégrer et des gestes du métier à développer (Bucheton et Dezutter, 2008). Dans la mesure où la formation initiale renvoie à la mise en place du savoir enseignant (Altet, 2012), nous avons choisi ce moment crucial de l'élaboration d'une identité professionnelle, qui conduit un étudiant à *devenir enseignant* (Sabatier, 2011), pour tenter de décrire certains mécanismes de transformation qui s'opèrent dans les cadres des transpositions didactiques qui prennent place dans un dispositif où les savoirs professionnels sont pensés au regard de ce que Schneuwly (2008 : 49) appelle « l'écologie des savoirs à enseigner ».

Dans le cadre des programmes de formation initiale à l'enseignement à visée professionnalisante, le savoir enseignant est à la fois l'objet et le fruit de constructions didactiques spécifiques puisque ce sont les

compétences professionnelles à acquérir qui constituent les objets d'enseignement et d'apprentissage.

La réflexion que nous proposons porte sur les modalités de transmission des connaissances et de construction des compétences ainsi que sur la vision institutionnelle qui les sous-tend. Nous porterons notre attention sur la façon dont un programme professionnalisant court mis en œuvre dans une université de l'Ouest canadien tente d'articuler des savoirs théoriques et pratiques, ainsi que ceux issus de la recherche et ceux tirés de l'expérience. Plus spécifiquement, ce programme de formation initiale des maîtres de français a pour particularité de fonctionner en langue seconde dans un environnement sociolinguistique majoritairement anglophone. Alors que la transposition didactique de l'objet langue seconde fait l'objet de nombreuses études (Schleminger, 1995 ; Deyrich, 2001 ; Bronckart, 2005 ; Bronckart et Plazaola-Giger, 1998 ; pour n'en citer que quelques-uns), peu d'études à notre connaissance envisagent cet aspect dans un contexte où la langue est aussi une compétence professionnelle à développer, aux côtés des connaissances théoriques et pratiques, des savoirs et savoir-faire, à mobiliser pour développer des savoirs (linguistiques et disciplinaires).

Nous chercherons à comprendre certaines logiques de transposition didactique qui sous-tendent l'action et les gestes de l'enseignant, à avoir accès à la manière dont les étudiants-maîtres construisent leur savoir enseignant (Paquay et al., 2012) mais aussi à la façon dont l'institution de formation s'y prend pour mobiliser une diversité de savoirs, qui plus est dans un contexte où la langue est tout à la fois un outil et un objet d'enseignement-apprentissage. Nous nous appuyons sur des documents institutionnels ainsi que des données de recherche variées et sur des paradigmes épistémologiques divers mais complémentaires.

## **Q**uelques ancrages théoriques : *Transposition didactique, compétences professionnelles et nature située du savoir enseignant*

Apparu sous des plumes diverses (Verret, 1975 ; Chevallard, 1991) dans des champs disciplinaires variés, devenu d'usage courant, le concept de transposition didactique est aujourd'hui revisité dans le champ de la formation à l'enseignement pour tenter de « construire d'abord une typologie stable et relativement commune des savoirs en jeu, pour s'interroger ensuite seulement sur leurs rapports de complémentarité et de conflit ». (Perrenoud et al., 2008 : 8)

Par-delà la référence à l'activité qui consiste à transformer un objet de savoir savant en un objet de savoir à enseigner, et dans le cadre d'une réflexion sur la professionnalisation des enseignants (Paquay *et al.*, 2012 ; Altet, 2012 ; Gauthier et Tardif, 1999 ; Uwamariya et Mukamurera, 2005 ; Perez-Roux, 2010), la transposition didactique, envisagée à la fois comme heuristique et pragmatique (Perrenoud, 2000 : 7), conduit à réinvestir les référents traditionnels (en termes d'objets et de pratiques de référence ; Perrenoud, 1998) à la lumière des nouvelles tensions qui se donnent à voir lorsqu'il s'agit des processus de production des savoirs professionnels.

Nombreux sont les auteurs comme le soulignent Paquay *et al.* (2012) qui cherchent à identifier ce qui doit constituer le bagage initial d'un enseignant. Quelles compétences en effet mettre en place en formation initiale ? Quels savoirs mobiliser pour participer à la mise en place des compétences ? Comment construire le savoir enseignant pour favoriser des pratiques de formation et ultimement d'enseignement efficaces ? Par « compétences professionnelles », nous entendons, à la suite d'Altet (2012) :

l'ensemble des savoirs, savoir-faire, savoir-être mais aussi les faire et les être nécessaires à l'exercice de la profession enseignante. [...] [C]es compétences sont d'ordre cognitif, affectif, conatif mais aussi pratique. Elles sont doubles : d'ordre technique et didactique dans la préparation des contenus, mais aussi d'ordre relationnel, pédagogique et social dans l'adaptation aux interactions en classe. (p. 49)

Cette définition s'inscrit dans un paradigme épistémologique qui situe dans un contexte d'action professionnelle ces capacités et habiletés à faire usage des ressources pertinentes. « Savoir-agir réussi, efficace, efficient et immédiat qui se manifeste de façon récurrente » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 51), les compétences professionnelles se construisent et se développent dès lors « dans » et « par » l'activité en situation professionnelle.

Dans une perspective de didactique professionnelle (Pastré *et al.*, 2006 ; Pastré, 2011), qui a pour visée de comprendre comment des actions d'enseignement peuvent engendrer des actions d'apprentissage, la question des savoirs de référence en lien avec des compétences professionnelles à mettre en place chez un futur enseignant devient cruciale. Dans une problématique de transposition didactique, il s'agit de mettre en exergue les différentes manières dont un sujet donne du sens à son expérience de formation mais également à l'ensemble des théories implicites et explicites qui dérivent des discours auxquels il aura été exposé pendant sa formation (Cavalli, 2007). L'enracinement des compétences professionnelles en développement dans l'écologie des contextes qui les portent, conduit enfin, comme le suggèrent Tardif et Borgès (2009), à examiner tout dispositif de formation par le prisme des idéologies, des discours et des représentations en circulation autour de la figure de l'enseignant professionnel, elle-même ancrée dans des cultures éducatives locales (Beacco *et al.*, 2005).

## Contexte et dimensions méthodologiques

### UN DISPOSITIF DE FORMATION PROFESSIONNALISANT EN LANGUE SECONDE

La Colombie-Britannique, province anglophone de l'Ouest canadien, a fait le choix d'une politique éducative qui rend obligatoire l'apprentissage d'une langue seconde de la 5<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> année de scolarisation (*BC Language Education Policy*, 1994). Bien que l'enseignement du français ne soit pas explicitement mentionné, c'est cette langue qui est le plus souvent apprise comme langue seconde compte tenu de son statut fédéral et constitutionnel qui en fait 'l'autre langue officielle' aux côtés de l'anglais.

Dans l'ensemble des provinces canadiennes, c'est aux universités, par le biais de leurs programmes de formation à l'enseignement, que revient le mandat de former les professionnels de l'enseignement du et en français. Les modèles de formation varient d'une province à l'autre dans leur durée et structure. Deux modèles principaux existent : une formation d'une durée de quatre ans qui comprend, de manière intégrée, la formation disciplinaire, didactique, pédagogique et pratique ; ou une formation d'une année, qui fait suite à une première formation universitaire disciplinaire, et qui est centrée sur la formation pédagogique, didactique et pratique.

Dans l'université dont le programme fait l'objet de cet article, le dispositif de formation s'organise sur neuf mois, autour de trois semestres (d'une durée de trois mois chacun) qui articulent les expériences pratiques en salle de classe et la réflexion sur les théories de l'éducation. Les futurs enseignants sont encadrés par une équipe de formateurs professionnels composés d'enseignants expérimentés et détachés de leurs écoles à l'université pour dispenser, accompagner et superviser la formation pratique et pédagogique ; ils sont appelés assistants pédagogiques. À ceux-ci, viennent s'adjoindre des maîtres associés qui accueillent les étudiants-maîtres dans leur classe et qui participent à la formation pratique sur le terrain, un coordinateur du programme de formation professionnelle et les professeurs membres de la Faculté d'éducation, en charge de l'accompagnement didactique théorique. La variété des expertises de l'équipe formatrice est affichée comme un des atouts du programme de formation, dans la mesure où :

« The P[rofessional] D[evelopment] P[rogram] operates on a differentiated staffing model, which allows students to work in contexts that draw on the expertise and special talents of several kinds of teachers who make up the instructional teams [...] »'. (PDP, 2009-2010 : 16)

Le programme de formation professionnelle des futurs enseignants de français dont il est question ici s'inscrit dans une approche professionnalisante qui vise la polyvalence de l'enseignant quel que soit le cadre

*La formation initiale à l'enseignement, creuset de transpositions didactiques – L'exemple d'un dispositif de formation initiale des enseignants de français langue seconde dans l'Ouest canadien*

---

1. Le P[rogramme] de F[ormation] P[rofessionnelle] opère selon un modèle d'encadrement différencié, qui permet aux étudiants de travailler dans des contextes d'appropriation qui sont construits à partir de l'expertise et des savoir-faire des enseignants aux profils variés qui composent l'équipe de formation. (Notre traduction).

d'enseignement (élémentaire ou secondaire) qui sera le sien et la spécialisation en didactique des langues secondes. La formation comprend deux stages : le premier, d'observation et d'implication progressive d'un mois, se déroule dès la fin du premier semestre de formation ; le second, de trois mois, prend place au deuxième semestre et se déroule entièrement dans les salles de classe.

L'articulation intrinsèque entre doxa et praxis, entre savoirs savants et savoirs experts construits à partir du terrain, est ce qui par essence caractérise le programme de formation: « [...] there are two elements in teacher preparation, namely the practical and the theoretical, which should be valued in equal proportion. But it is practice that should come first. [...] Real teaching, not just practice teaching, was to be the point of departure for the P[rofessional] D[evelopment] P[rogram] »<sup>2</sup>. (PDP, 2009-2010 : 1)

Une particularité du programme concerné, déjà signalée, réside dans le choix qui a été fait d'assurer et d'accompagner le développement professionnel des futurs enseignants (appelés étudiants-maîtres dans le contexte qui est le nôtre) dans la langue qui n'est pas la langue première de la majorité de ces derniers, mais celle qu'ils sont appelés à enseigner, dans un contexte linguistique et culturel marqué par l'exolinguisme, à savoir le français.

### TROIS SOURCES DE DONNÉES

Sur le plan méthodologique, des données d'ordre différent vont être articulées les unes aux autres pour illustrer la manière dont est organisée la formation initiale à l'enseignement de futurs enseignants de français dans un contexte de langue seconde. Conformément à la réglementation canadienne pour la protection de l'anonymat des participants (institutions et individus), aucune mention de noms ne sera faite. Nous utiliserons des données issues de deux études de cas ethnographiques (Moore et Sabatier, 2012 ; Moore et Sabatier, 2012b ; Litalien, Moore et Sabatier, 2012). Dans la lignée des travaux de Cambra Giné (2003) et de Cicurel (2011), ces études ont eu lieu dans sept classes de deuxième année d'école primaire dans des programmes d'immersion pour une éducation en français langue seconde et des programmes francophones pour une éducation en français langue première en Colombie-Britannique. Elles ont permis de recueillir **a)** 75 heures d'enregistrement vidéo et audio et plus de 1 600 photographies documentant la vie quotidienne des classes, **b)** des notes de terrain des routines et interactions, et **c)** des entretiens d'explicitation avec les enseignants. Inspirées de l'ethnographie et de l'anthropologie visuelle (Emmison et Smith, 2002 ; Rose, 2001), ces données sont utilisées comme support de formation dans le programme que nous examinons. Elles permettent de souligner comment les savoirs issus de la recherche peuvent venir se tisser naturellement à ceux plus théoriques

---

2. Il y a deux éléments dans la formation des enseignants, respectivement la pratique et la théorie, qui doivent être valorisés de manière équivalente. Mais la pratique devrait venir en premier. [...] Le véritable enseignement, et non la pratique de l'enseignement, se devait être le point de départ du P[rogramme] de F[ormation] P[rofessionnelle]. (Notre traduction)

et ceux issus de la pratique pour alimenter la réflexion sur l'acte d'enseigner. Elles serviront à illustrer les processus de transposition didactique à l'œuvre.

Nous prendrons également appui sur une étude exploratoire (Sabatier, 2011) réalisée auprès de 36 futurs enseignants de français langue seconde en formation initiale dans l'institution qui accueille le dispositif de formation. Cette étude porte sur la manière dont les étudiants-maîtres anglophones vivent l'entrée dans la profession enseignante à différents moments clés de leur formation : avant toute intervention pédagogique de la part des formateurs ; lorsque les étudiants-maîtres, déjà engagés dans le programme de formation, s'apprentent à confronter savoirs et pratiques (pédagogiques, professionnels, disciplinaires) à la réalité du terrain après un semestre de formation ; et enfin, lorsque, après une expérience longue dans les classes, les futurs enseignants de français reviennent à l'université pour achever leur parcours de formation par l'obtention d'un certificat à l'enseignement délivré par la province de Colombie-Britannique. À chacune de ces étapes, les étudiants ont rédigé un texte (en français ou en anglais). Aucune correction éditoriale n'a été apportée aux propos des étudiants-maîtres. Seules des conventions graphiques et une ponctuation minimale ont été réintroduites pour un confort de lecture. Les données extraites de cette étude seront identifiées comme (Sab2011 – EM1, 2 ou X) et serviront à révéler les valeurs qui mobilisent les sujets et les engagent dans leur action de formation. La démarche prend appui sur la production d'observables, par le biais de l'écriture réflexive (Dezutter et Doré, 2004). Ces observables replacent l'investissement des futurs enseignants de français dans un processus de questionnement et de distanciation par rapport à l'acte d'enseigner et d'apprendre. À l'instar des travaux de Cadet (2004) ou de Molinié (2003), et dans une logique de réflexivité sur la formation (Filliettaz, 2007), les productions de textes réflexifs ont mis en lumière les différentes étapes qui accompagnent la construction de l'identité professionnelle et la prise de légitimité dans une communauté de pratiques propre à un milieu minoritaire.

Nous regarderons enfin comment s'actualise la formation à l'enseignement à travers divers documents institutionnels (PDP, 2009-2010 ; Inst-PFP-doc) qui esquissent les profils de compétences de ces futurs enseignants, révélant ainsi la vision institutionnelle des compétences professionnelles à construire.

## **L** *a transposition didactique à partir des pratiques : entre modélisation des tâches, médiations linguistiques en langue seconde et vision institutionnelle des compétences professionnelles*

Les mécanismes de construction de l'objet d'enseignement – les compétences professionnelles – et la réflexion sur les processus qui transforment et fragmentent cet objet de savoir en un objet à enseigner puis en « objet tel qu'on l'enseigne » (Schneulwy, 2008) supposent l'explicitation des savoirs enseignants par une déconstruction d'un agir professionnel, qui amène à

décrire plus finement les processus de passage des « savoirs savants » aux « savoirs scolaires » et de rendre compte d'abord de la production et de la définition de l'« enseignable » (ce qui est susceptible d'être enseigné) puis d'essayer de cerner ce qui est effectivement enseigné. (Chiss, 2009 : 130)

Pour illustrer ces changements, l'explicitation par l'enseignant expert et le recours à l'acte de travail en tant qu'acte de formation (Lenoir, 2000 : 3) poussent à un alignement sur des agirs professionnels qui se donnent à voir par le biais de pratiques de classe réelles et en situation.

### DES PRATIQUES À LEUR REPÉRAGE DANS LES AGIR PROFESSIONNELS

En mobilisant des données d'études ethnographiques conduites dans des classes des programmes d'immersion et francophone et en les mettant au service de la formation des futurs enseignants, sous forme de clips vidéo et de montages photographiques – lesquels constituent en eux-mêmes une transformation didactique car comme le soulignent Perrenoud (1998) et Schneuwly (2008), il n'y a pas d'enseignement sans transposition –, la modélisation par la pratique en situation permet de guider l'observation et la réflexion autour du développement des compétences professionnelles. Les vidéos sont organisées autour de thématiques clés en lien avec les manières de dire et de faire en classe (comme par exemple les consignes, l'entrée dans un concept mathématique, la lecture en petits groupes, l'évaluation au service de l'apprentissage, etc.) et permettent de mettre en place une mise en alerte vis-à-vis de l'acte d'enseigner et d'apprendre, comme les travaux en anthropologie visuelle (Macdougall, 2004) l'ont souligné.

L'emploi de telles données initie une démarche transpositionnelle de construction des objets d'enseignement tout à la fois implicite et explicite, qui réaffirme la volonté d'authenticité didactique ancrant la réflexion dans la mise en place d'actes complexes de transmission inscrits dans une chaîne de savoirs et de savoir-faire. Par le biais des données de recherche ethnographique, l'activité de l'enseignant, en



lien avec celle des élèves, apparaît dans sa multidimensionnalité (Bucheton et Soulé, 2009) et appelle à la compréhension du sens que le professionnel donne à son activité. La dialectique entre le processus de professionnalisation en situation et la mobilisation du déjà-là de l'enseignant (notamment son expérience personnelle y compris son expérience d'élève à travers son parcours scolaire antérieur) dans le cadre de la formation repose sur la transposition des connaissances et autres ressources qui conduisent, dans un effort de co-construction du savoir enseigner, le formateur et le stagiaire à expliciter les savoirs dans l'action, les savoirs en action, les savoirs sur l'action et les savoirs pour l'action (Lenoir, 2000).

#### DE L'IMAGE À L'IDENTIFICATION DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

La deuxième étape de la chaîne de transposition didactique renvoie au passage de ce qui est vu et observé à ce qui construit du sens pour expliciter les gestes du métier, à savoir l'identification des compétences professionnelles mobilisées dans les pratiques.

Dans le contexte de formation qui est le nôtre, le futur enseignant, qui devient l'acteur de ce chaînon de transformation, est invité à réfléchir à son enseignement en s'appuyant sur des connaissances élaborées dans divers contextes d'appropriation et de socialisation, multi-situées dans différents lieux scolaires et universitaires de mise en pratique. La relation prescrite par l'institution de formation entre les savoirs issus de la pratique et ceux dits savants est une relation de complémentarité, et non de concurrence, qui associe action et connaissance, en prenant appui sur une analyse des besoins dans un contexte d'enseignement-apprentissage spécifique. L'attention accordée à la capacité d'observation et d'analyse met en lumière le fondement essentiel qui sous-tend la dynamique entre savoirs issus de la pratique et savants : le développement d'une posture de réflexion et de questionnement par rapport à la situation d'enseignement-apprentissage pour « enable the informed examination of educational theory in the context of experienced teaching practices<sup>3</sup> ». (PDP, 2009-2010 : 11)

Prenons l'exemple d'une séquence de classe qui figure parmi les plus ritualisées et les plus emblématiques des rôles et tâches répartis entre enseignants et élèves dans les classes d'immersion de deuxième année : l'activité langagière du calendrier. Cette activité orale place le langage dans un contexte d'utilisation concrète dans la mesure où les élèves sont invités à prendre part à une interaction dialogale scénarisée et modélisée par l'enseignant en début d'année. Au fur et à mesure, l'enseignant cède sa place aux élèves qui prennent en charge l'activité. Celle-ci nécessite la manipulation d'un matériel didactique qui sert de support aux élèves : un calendrier intemporel géant sur lequel doit figurer l'étiquette aimantée du mois en cours ; un symbole culturel associé à ce dernier (par exemple un trèfle irlandais pour

---

**3.** Permettre un examen informé des théories de l'éducation en les mettant en perspective avec les pratiques pédagogiques du terrain. (Notre traduction)

symboliser la Saint-Patrick au mois de mars) et déplacé chaque jour pour assurer le suivi de la date ; une feuille météo à remplir et une petite baguette en forme de main pour aider les élèves à suivre. L'activité se déroule autour de questions-réponses qui visent à donner la date et la météo du jour, ainsi qu'à faire référence à celles des jours précédents et à venir.

L'analyse de l'enregistrement vidéo d'un élève complétant cette tâche a permis d'attirer l'attention des étudiants-maîtres sur la manière dont, en contexte de langue seconde, la langue est à la fois un outil dont on se sert 1) pour nommer les objets, les décrire, expliquer leur fonctionnement, mais aussi 2) pour interagir avec autrui en formulant des questions et 3) pour s'exprimer soi-même. L'observation révèle **a)** une activité d'apprentissage qui a pour but à long terme de disposer de manière durable de savoirs linguistiques et de savoir-faire pour des motivations instrumentales et **b)** une activité de communication orientée vers des buts d'intercompréhension qui conduit à mettre en exergue les procédés par lesquels l'apprenant acquiert la langue en parlant et en communiquant.

#### DE L'ANALYSE DES COMPÉTENCES À LA COMPRÉHENSION DE L'ACTE D'ENSEIGNEMENT

L'analyse de la séquence sur le calendrier menée conjointement par l'équipe de formation composée des assistants pédagogiques (dans leur rôle de praticiens des classes), des enseignants-chercheurs (en charge d'assurer la dimension conceptuelle de la formation) et les étudiants-maîtres a également permis de repérer les différents actes de parole à l'intérieur de dialogues ritualisés entre élèves et enseignants, dans une situation pédagogique fonctionnelle et langagière. L'activité observée dévoile les soubassements du déroulement de l'activité (répétition guidée et modelée par l'enseignant et/ou un pair ; étayage par l'enseignant et/ou un pair ; validation) et les compétences professionnelles mises en œuvre pour parvenir à l'objectif d'apprentissage : l'élève doit montrer sa capacité à maîtriser, du point de vue linguistique, la situation dans le temps, la description d'un objet et la justification du choix de celui-ci. Du point de vue communicatif, on peut observer la capacité de l'élève à gérer les interactions dans une conversation. Ces deux perspectives ont mené les futurs enseignants à dégager, d'une part, les outils langagiers (en termes de vocabulaire et de structures phrastiques et syntaxiques) à fournir aux élèves pour parvenir à exécuter la tâche et, d'autre part, à identifier leurs propres besoins linguistiques pour mener à bien les étapes nécessaires au développement du répertoire linguistique de leurs élèves en langue seconde. Elles ont aussi permis l'émergence d'un questionnement didactique propice à la transposition didactique à partir de l'identification du type de tâche, de son exploration tout en en dégageant les

objectifs, les moyens linguistiques, didactiques et pédagogiques mis en œuvre, les rôles des acteurs de la relation didactique, les techniques mobilisées pour accomplir ce type de tâche et la mobilisation des savoirs théoriques nécessaires pour soutenir et valider l'activité. Ce questionnement s'articule autour de deux axes : le premier relève des structures linguistiques à présenter pour pouvoir accomplir la tâche (Quels mots, quels types de phrases pour engager les interactions ? Quels points de grammaire faut-il aborder ? Quelles techniques à institutionnaliser ? Sous quelles formes présenter les dialogues ? Le second concerne l'organisation didactique proprement dite à mettre en œuvre : Comment organiser les séquences d'enseignement ? Quels sont les objectifs d'apprentissage visés pour les élèves ? Comment élaborer les techniques ? Comment évaluer l'efficacité des techniques ? Quels types de situations l'élève doit traiter pour réaliser les objectifs de la tâche et par-delà rejoindre les objectifs du programme ?

Un tel exercice d'analyse en groupe d'une séquence de classe enregistrée *in situ* constitue une occasion de médiation entre le terrain pédagogique, les théories qui permettent de conceptualiser l'acte d'enseigner et d'apprendre, et le savoir praxique. Il amène à situer les interactions en français langue seconde comme un « locus » de la compétence professionnelle linguistique des enseignants, dans la mesure où celles-ci deviennent les lieux et les moyens de l'acquisition et de développement du savoir enseignant (Mondada et Pekarek, 2001) touchant par là la nature pragmatique du langage (Bucheton, 2008). Ce faisant, se posent des questions en lien avec la part du savoir sur la langue-objet intégrée ou à intégrer dans un programme d'apprentissage de la langue-outil, ainsi qu'avec la manière d'assurer la construction des savoirs enseignants tout en maintenant le développement d'une compétence linguistique des futurs enseignants de-en français.

#### **DU DÉVELOPPEMENT DES IDENTITÉS PROFESSIONNELLES**

En effet, dans le contexte exolingue qui est celui de la situation examinée, le rapport à la langue apparaît comme un élément majeur de la visée externe de la formation à l'enseignement tant l'interdépendance des dimensions professionnelles et des aspects linguistiques opère dans la négociation des processus de construction des identités professionnelles. Nombreuses sont les recherches (Clarke, 2008 ; Holliday, 2006 ; Norton, 1997 ; Leung *et al.*, 1997) qui soulignent que les discours des enseignants de langue seconde, lorsqu'ils ne sont pas des locuteurs « natifs » de celle-ci, sont empreints des visions circulantes autour de certains mythes linguistiques (notamment celui d'une maîtrise « parfaite » de la langue) et révèlent un rapport dévalorisé à leurs compétences linguistiques ainsi qu'un souci porté aux responsabilités linguistiques, culturelles et sociales associées au rôle de l'enseignant

en contexte de langue seconde. Les données recueillies auprès des étudiants en formation confirment cela :

I did not feel that my level of French would be sufficiently adequate. I was so ashamed of my French that I was embarrassed to speak with native French speakers (Sab2011 – EM11)

J'étais vraiment nerveuse et gênée d'avoir à parler devant les vrais francophones (Sab2011 – EM12)

Ces freins peuvent venir parfois entraver la visée interne de la formation comme en témoigne cette autre étudiante-maître :

En octobre quand j'ai fait mon stage de deux semaines à L., j'ai utilisé beaucoup l'anglais dans l'enseignement du français. C'était un point que mon assistant pédagogique a noté. [...] J'ai dû surmonter mes propres inquiétudes d'insuffisance avec le français afin d'enseigner (Sab2011 – EM19)

La mention d'un besoin de développer simultanément des compétences professionnelles et des compétences linguistiques fait surgir la nécessité de tisser étroitement ces deux dimensions dans la mesure où la fragilité des identités linguistiques peut avoir un effet direct sur la compréhension de l'activité enseignante et la façon dont les futurs enseignants vivent leur formation. Le dernier témoignage illustre d'ailleurs combien le challenge est double, car il s'agit pour l'étudiant-maître à la fois de répondre aux attentes du programme de formation en termes des savoirs professionnels à acquérir et de parvenir à suivre ce parcours dans la langue seconde qu'il a choisi d'enseigner :

On ne réalise pas la difficulté du programme. De plus compléter ce programme en français était un autre défi (Sab2011 – EM21)

De nombreux auteurs (Altet ou Rayou (dans Perrenoud et al., 2008) ou encore Riopel (2006) et Sabatier (2011), entre autres) ont souligné que l'entrée dans les programmes de formation s'effectue du côté des futurs enseignants avec certaines idées et certains stéréotypes sur les traits de la profession. Ceux-ci évoluent néanmoins au fur et à mesure que s'effectue le passage de leurs représentations initiales (un enseignant qui sait tout, la facilité du travail, entre autres) à des schémas cognitifs et compréhensifs ancrés dans la complexification de l'acte didactique que représente l'acte d'enseigner :

J'ai cru que ça me viendrait naturellement et facilement. Je n'ai pas réalisé le travail qu'il fallait pour être un bon enseignant. J'ai eu une vision idéaliste du travail et de la composition d'une salle de classe. J'ai trouvé qu'il était facile de critiquer les stratégies des enseignants quand j'étais étudiante car je n'ai pas compris tout ce qu'il fallait pour enseigner (Sab2011 – EM9)

Avant l'entrée au PDP, je n'ai pas compris l'importance du rôle de l'université dans la formation des enseignants. Je croyais que ma philosophie de l'enseignement était définitive, que je ne la changerais pas. Puisque pour moi le travail d'enseignant était naturel, j'ai pensé que la formation ne serait que théorique. Je n'ai pas réalisé que la formation d'un bon enseignant ne vient pas que de ses talents naturels, mais du soutien, de l'aide et des personnes d'expérience également (Sab2011 – EM21)

Ce dernier extrait qui mentionne le rôle de l'institution de formation conduit à évoquer la vision des compétences professionnelles promue par l'institution dans la mesure où les étapes ultimes de la chaîne transpositionnelle à partir des pratiques conduisent à l'élaboration d'un curriculum ou programme, avec des objectifs d'apprentissage qui seront l'objet d'une évaluation finale pour la certification à l'enseignement par la province.

Pour l'institution de formation responsable du programme étudié, les compétences professionnelles réfèrent tout à la fois à des habiletés cognitives, à la capacité à mobiliser en contexte d'action professionnelle, et en fonction de chaque situation, des ressources et des gestes pour l'intervention pédagogique adéquate. Définies ainsi, elles apparaissent comme un tout dynamique qui insiste sur les aspects tels que :

- « [le] comportement [des étudiants-maîtres] est réfléchi (p. 6) ;
- ces enseignants ont une idée précise de leurs croyances et celles-ci guident leurs pratiques pédagogiques (p. 8) ;
- ce sont des praticiens réfléchis (p. 13) ;
- ils savent ce qu'ils font en classe et leurs gestes ont un sens (p. 20) ;
- ils connaissent leur matière (p. 21) ;
- le matériel didactique est varié, créatif et pertinent (p. 24) » (Inst-PFP-doc : Wassermann et Eggert, 2004).

Cette formulation fait apparaître la manière dont l'institution de formation conçoit la transposition didactique des savoirs professionnels en devenir. La concomitance de la pratique et de la théorie met en lumière en effet une corrélation entre des savoirs hétéroformés et des pratiques autoformées autour de trois aspects : un aspect formatif, un aspect informatif et un aspect didactique, le tout situé sur un continuum qui envisage la professionnalisation des enseignants comme un parcours au long cours.

## **C**onclusion

Notre intention était d'examiner un programme de formation initiale à l'enseignement pour explorer certains mécanismes de professionnalisation des futurs enseignants de français langue seconde au regard de la notion de transposition didactique. Dans le contexte étudié, cette professionnalisation prend appui sur une chaîne de transpositions didactiques à partir des pratiques enseignantes pour faire émerger à rebours les compétences et savoirs nécessaires à la compréhension de l'acte d'enseignement. Par le jeu des différentes étapes transpositionnelles, l'acte d'enseignement apparaît dans sa double dimension, didactique (pour tout ce qui recouvre l'organisation des situations

d'enseignement-apprentissage) et axiologique (qui réfère aux valeurs et finalités éducatives). Le recours à l'analyse des pratiques personnelles, par le biais de la réflexivité, et à celles de professionnels confirmés, *via* des enregistrements de classe, permet de révéler la multidimensionnalité de l'agir enseignant et les défis spécifiques à l'enseignement d'une langue seconde par des non natifs. Le contexte particulier d'un programme de formation suivi dans une langue seconde par des futurs enseignants de cette langue conduit en effet à développer simultanément des compétences professionnelles et linguistiques, tout en soutenant des identités professionnelles fragilisées par l'insécurité linguistique ressentie par les futurs enseignants de français. Au final, la validité et la pertinence des modes de formation, ainsi que leur efficacité à outiller les formés à agir dans les salles de classe, apparaissent dans les discours des formés et le sens qu'ils donnent aux savoirs enseignés et à enseigner.

## Bibliographie

- ALTET M. (2012), Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir enseignant (p. 44-57). In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud, (Eds.) (2012). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (4<sup>e</sup> édition). Bruxelles : De Boeck.
- BEACCO J.-C., CHISS J.-L., CICUREL F. et VÉRONIQUE D. (Eds.) (2005), *Les cultures linguistiques et éducatives dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF.
- BRITISH COLUMBIA LANGUAGE EDUCATION POLICY (1994), Accessible en ligne à <http://www2.gov.bc.ca/gov/topic.page?id=93A2746B883E4DA89C4E7E584D447E4B>
- BRONCKART J.-P., BULEA E. et POULIOT M. (Ed.) (2005), *Repenser l'enseignement des langues : Comment identifier et exploiter les compétences ?* Villeneuve-d'Ascq : PUS.
- BRONCKART J.-P. (2005), La transposition didactique dans les interventions formatives. (p. 79-109) In A. Faundez et E. Mugaribi (Eds.). *Ruptures et continuités en éducation : aspects théoriques et pratiques*. Ouaga dougou: Presses Universitaires de Ouagadougou.
- BRONCKART J.-P. et PLAZAOLA-GIGER I. (1998), La transposition didactique en français. *Pratiques*, 97-98, 35-58.
- BUCHETON D. et SOULÉ Y. (2009), Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique* 3(3). 29-48. Accessible en ligne à <http://educationdidactique.revues.org/543?lang=fr>
- BUCHETON D. et DEZUTTER O. (Eds.) (2008), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck.
- BUCHETON D. (2008), Professionnaliser ? Vers une ergonomie du travail des enseignants dans la classe de français. (p. 15-27). In D. Bucheton et O. Dezutter (Eds.). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck.
- CADET L. (2004), *Entre parcours d'apprentissage et formation à l'enseignement : Le journal de bord d'apprentissage, analyse d'un objet textuel complexe*. Thèse de doctorat Volume 1. Paris. Université Paris III – Sorbonne Nouvelle.
- CAMBRA GINÉ M. (2003), *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Didier, Paris.
- CAVALLI M. (2007), Prise en compte des représentations sociales : entre discours et pratiques. *Le français dans le monde, Recherches et applications*. Numéro spécial. 126-135.
- CHEVALLARD Y. (1991), Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en Didactique des Mathématiques* 12 (1). 73-112.
- CHISS J.-L. (2009), Sciences du langage et didactique des langues : une relation privilégiée. *Synergies Roumanie*, 4. 127-137. Accessible en ligne à <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Roumanie4/chiss.pdf>
- CICUREL F. (2011), *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris: Didier.
- CLARKE M. (2008), *Language Teacher Identities. Co-constructing Discourses and Community*. Clevedon. Multilingual Matters.
- DEYRICH M.-C. (2001), Quelles médiations pour une gestion efficace de la transposition didactique en anglais de spécialité ? *La revue du Geras ASP* 31-33. 143-152. Accessible en ligne à <http://asp.revues.org/1909>

- DEZUTTER O. et DORÉ T. (2004)n Écrire pour réfléchir à sa pratique : état du rapport à l'écriture d'étudiants en première année de formation à l'enseignement. *Actes du 9<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF*. Québec : août 2004.
- EMMISON M. et SMITH P. (2002), *Researching the Visual. Images, objects, contexts and interactions in social and cultural inquiry*. London : Sage Publications.
- FILLIETTAZ L. (2007), Les ressources discursives de la réflexivité. *Le français dans le monde, Recherches et applications*. Numéro spécial. 158-168.
- GAUTHIER C. et TARDIF M. (Eds.) (1999), *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec ?* Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- HOLLIDAY A. (2006), Native-speakerism. *ELT Journal* 60. 385-387.
- LENOIR Y. (2000), Éléments de problématique : quels rapports curriculaires établir dans le cadre de la formation professionnelle à l'enseignement entre les savoirs disciplinaires et les savoirs professionnels ? *Éducation et Francophonie* 28(2). 1-17. Accessible en ligne à <http://www.usherbrooke.ca/crcie/fileadmin/sites/crcie/documents/EF-XXVIII-no2-Complet-1.pdf>
- LEUNG C., HARRIS R. et RAMPTON B. (1997), The Idealised Native Speaker, Reified Ethnicities, and Classroom Realities. *TESOL Quarterly* 31. 543-560.
- LITALIEN R.-J., MOORE D. et SABATIER C. (2012). Ethnographie de la classe, pratiques plurielles et réflexivité. *Revue Canadienne de l'Éducation* 35, 2. 192-211
- MACDOUGALL D. (2004), L'anthropologie visuelle et les chemins du savoir. *Journal des anthropologues* 98-99. 233-279. Accessible en ligne à <http://jda.revues.org/1751>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001), *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MOLINIÉ M. (2003), Retracer son apprentissage: pour quoi faire ? *AILE* 23. 137-152. Accessible en ligne à <http://aile.revues.org/1712>
- MONDADA L. et PEKAREK DOEHLER S. (2001), Interactions acquisitionnelles en contexte. *Le français dans le monde, Recherches et applications*. Numéro spécial. Juillet 2001. 107-137.
- MOORE D. et SABATIER C. (2012), *Une semaine en classe en immersion française au Canada. Approche ethnographique pour la formation. Le projet CECA au Canada*. Grenoble : PUG.
- MOORE D. et SABATIER C. (2012b), Cultures éducatives partagées : Ethnographie de la salle de classe, postures de recherche et formation des enseignants. *Mélanges CRAPEL*, 34, numéro spécial. 87-107.
- NORTON B. (1997), Language, Identity, and the Ownership of English. *TESOL Quarterly* 31. 409-429.
- PAQUAY L., ALTET M., CHARLIER E. et PERRENOUD P. (Eds.) (2012), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (4<sup>e</sup> édition). Bruxelles : De Boeck.
- PASTRÉ P., MAYEN P. et VERGNAU G. (2006), La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie* 154. 145-198.
- PASTRÉ P. (2011), *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF
- PÉREZ-ROUX T. (2010). Processus de professionnalisation et dynamiques identitaires : deux études de cas chez les enseignants de lycée professionnel en France. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation* 13 (1). 83-101.
- PERRENOUD P., ALTET M., LESSARD C. et PAQUAY L. (Eds.) (2008), *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck.



- PERRENOUD P. (1998), La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'Éducation*, 24(3). 487-514. Accessible en ligne à <http://www.erudit.org/revue/rse/1998/v24/n3/031969ar.pdf>
- PERRENOUD P. (2000), Le rôle de la formation à l'enseignement dans la construction des disciplines scolaires. *Éducation et Francophonie*, 28 (2). Accessible en ligne à <http://www.acef.ca/c/revue/revuehtml/28-2/05-Perrenoud.html>
- PROFESSIONAL DEVELOPMENT PROGRAM (2009), Livret d'accueil. SFU. Non publié.
- RIOPEL M.-C. (2006), *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- ROSE G. (2001), *Visual Methodologies. An introduction to the interpretation of visual material*. Los Angeles/London : Sage Publications.
- SABATIER C. (2011), La formation des enseignants de français de base en Colombie-Britannique : Représentations, identités et empowerment. In C. Helot et A.-M. de Mejia (eds.). *Linguistic Diversity, Bilingual Teacher Education and Empowerment: A Cross-Cultural Perspective*. (p. 179-206). Berne: Peter Lang.
- SCHLEMMINGER G. (1995), L'enseignement des langues au défi de la transposition didactique. *SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation*, 16. 147-168. Accessible en ligne à [http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/7\\_SCHLEMMINGER\\_Spi16.pdf](http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/7_SCHLEMMINGER_Spi16.pdf)
- SCHNEULWY B. (2008), De l'utilisé de la « transposition didactique ». In J.-L. Chiss, J. David et Y. Reuter (Eds.). *Didactique du français. Fondements d'une discipline* (pp. 47-59). Bruxelles : De Boeck.
- TARDIF M. et BORGÈS C. (2009), Transformation de l'enseignement et travail partagé. *Revue Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 42(2). 83-100.
- UWAMARIYA A. et MUKAMURERA J. (2005), Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des Sciences de l'Éducation* 31:1. 133-155.
- VERRET M. (1975), *Le temps des études*. Paris : Honoré Champion.
- WASSERMAN S. et EGGERT W. (1973), *Profiles of Teaching Competency. Form A : Pre-service professional development*. Faculty of Education. Simon Fraser University. Revised 1986, 1988, 1994, 2004. Non publié.
- WASSERMAN S. et Eggert W. (2004), *Profils de compétences en enseignement. Formation professionnelle initiale* Faculty of Education. Simon Fraser University. Traduction française. Non publié.

# L a transposition didactique en FLS : Je transpose et j'enseigne en bricolant

FATIMA CHNANE-DAVIN  
AIX-MARSEILLE UNIVERSITÉ  
ADEF - EA 4671

« Toute pratique d'enseignement d'un objet présuppose en effet la transformation préalable de son objet en objet d'enseignement » et que « dans ce travail de détachement et de transposition, une distance s'institue nécessairement de la pratique d'enseignement à la pratique dont elle est l'enseignement, de la pratique de transmission à la pratique d'invention, de l'«ars docendi» à l'«ars inveniendi» et même à l'«ars exponendi» (Michel Verret, 1975, p. 140).

Le français langue seconde pâtit de la réputation d'un domaine flou et ambigu (discipline, didactique ou champ didactique (?)) en raison de ses multiples contextes. Pourtant, il est difficile de ne pas lui attribuer la place qu'il lui faut dans la scolarisation des élèves qui apprennent LE et EN français. Cette langue non maternelle leur donne accès au sens pour comprendre et lire le monde mais cet accès est tributaire des contenus de savoir qu'on propose aux apprenants (Chnane-Davin, 2008 ; Thiam, 2013!) et de la façon dont ils sont construits depuis leur cheminement de la noosphère jusqu'à la classe.

Cette contribution s'inscrit donc dans la problématique des contenus disciplinaires en français langue seconde (FLS). On y discutera la construction d'objets de savoir et leur mise en circulation dans des classes de FLS accueillant des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA). L'objectif est de comprendre et de rendre compte de la réalité d'un système didactique où les enseignants se retrouvent face à des élèves allophones à l'école en France. On suppose que ces enseignants peuvent être mis en difficulté à cause de l'absence d'un programme national commun à toutes les classes. Cette situation se complique lorsqu'il y a un manque de communication entre les trois acteurs du « texte de savoir », l'institutionnel qui légitime avec ses

1. Thèse de doctorat en cours *Didactique du français au moyen et secondaire au Sénégal* sous la direction de F. Davin.

prescriptions l'enseignement mais ne fournit pas de programme en FLS, le didacticien dont les recherches ont du mal à réguler les pratiques de classe et le praticien, manquant d'outils didactiques, bricole et enseigne de façon « artisanale ». Comme le domaine du FLS est assez vaste puisqu'il comprend à la fois l'enseignement EN français des disciplines scolaires et l'enseignement DU français, la discipline « français », on mettra l'accent uniquement sur cette dernière. On examinera comment et avec quoi on répond aux besoins langagiers des élèves (Richterich, 1985) en classe de FLS en mettant l'accent sur les contenus : qui les construit, pourquoi et comment ils sont construits ? Sont-ils le résultat d'une transposition didactique ou d'un « bricolage didactique » ?

Dans un premier temps, on procédera à une lecture de la théorie de la transposition didactique et on examinera, ensuite, quelques travaux qui lient transposition didactique et enseignement du français. Dans un second temps on expliquera comment les enseignants sont en combat incessant pour légitimer les savoirs qu'ils enseignent sans pour autant pouvoir les pérenniser. Les résultats de la recherche internationale *Culture d'enseignement culture d'apprentissage* (Chnane-Davin et al., 2011) serviront de corpus pour montrer qu'en l'absence de textes de savoir, l'enseignant est seul responsable, voire décideur, du savoir à enseigner dans sa classe.

## **T**ransposition didactique et enseignement du français

### LE CONCEPT DE TRANSPOSITION DIDACTIQUE

La transposition didactique (Chevallard, 1985/1991) est un concept emprunté au sociologue Verret (1975) dans sa recherche sur *Le temps des études*. Celui-ci montre que « toute pratique d'enseignement d'un objet présuppose en effet la transformation préalable de son objet en objet d'enseignement » (Verret, 1975 : 140). Dans la continuité des travaux de Verret, Chevallard (1985) adapte, en fait « transpose », la transposition didactique aux mathématiques et centre sa réflexion sur le savoir lui-même et son cheminement de son origine en tant que « savoir savant dans la “noosphère” où l'on pense, (Chevallard, 1991 : 25) » jusqu'à son arrivée dans la classe en tant que « savoir à enseigner » puis « savoir enseigné ». Lors d'une intervention, Chevallard (2011) souligne qu'il faut s'arrêter sur l'adjectif savant et que « l'erreur première – mais non la seule – de nombre de commentateurs naïfs ou pervers a été de regarder cet adjectif comme lui-même... savant, ou comme désignant une réalité savante » (Chevallard, 2011 : 24-25).

Il explique que le savoir « savant » est le savoir de qui est réputé savoir ; ou plutôt de qui est reconnu comme sachant, d'un savoir « vrai » qui est tenu du même mouvement pour un « vrai savoir ». [...] *la « savance » ne va pas de soi !* Elle est un combat, une conquête. » (op. cit.). N'importe quel sachant d'un savoir pourrait-il alors le transposer, le diffuser et l'enseigner ?

La notion de « savoir savant » pose, effectivement, un problème dans plusieurs didactiques. Ainsi Joshua (1996), en sciences physiques, pense que la transposition peut partir aussi d'un *savoir expert* produit par des communautés. Par exemple, selon Joshua (1994 : 103), on ne peut pas transposer une langue puisque, lorsqu'on l'enseigne, c'est toujours une idée que l'on se fait de cette pratique que l'on enseigne et non la pratique elle-même. Martinand (1986) éclaire sur cette question de pratique et pense qu'il faut une multiplicité de sources de référence pour légitimer un savoir scolaire. Il avance l'idée d'une référence aux pratiques sociales de référence. Si on considère la langue comme une pratique sociale langagière, le concept de transposition didactique est-il alors pertinent pour l'enseignement des langues étrangères ?

#### LA TRANSPOSITION EN DIDACTIQUE DES LANGUES

La question de la référence préoccupe dans l'enseignement des langues : la linguistique ou la grammaire ? La chaîne de la transposition est souvent défectueuse : soit il n'y a pas à proprement parler de savoir savant (établi par les linguistes), soit les grammaires dites d'enseignement ne les utilisent pas au nom d'une tradition grammaticale souvent bien éculée. Or, comme l'explique Galisson (1990) les didacticiens « dans leur grande majorité ne croient plus à l'omnipotence de la linguistique pour répondre à tous les besoins de l'enseignement/apprentissage des langues ; ils élargissent le champ de leurs investigations à d'autres disciplines de référence tout en restant fidèles à la mise en œuvre de théories conçues ailleurs » (Galisson, 1990 : 99). Quant à Moirand (1990), dans le cadre de l'approche communicative, elle poursuit le travail de Widdowson (1981) qui évoque les quatre « skills » comme référence. Bérard (1991) de son côté conteste le fait que la linguistique soit la seule référence et avance que l'approche communicative prend sa source, entre autres, dans la pragmatique. Martinez (1996) discute le cadre de référence de la didactique des langues et explique qu'en devenant autonome, cet enseignement a eu du mal à couper le cordon ombilical avec la linguistique. L'auteur passe en revue un ensemble de références allant de la pragmatique, la sémantique, l'ethnographie de la communication et la sociolinguistique à la civilisation, la culture et autres.

Tous ces travaux et d'autres (Cuq, 1996) montrent que l'enseignement d'une langue n'est pas la transposition ni l'application de théories linguistiques (linguistique appliquée). Comme le montre Puren (cf. son

site<sup>2</sup>), le fait de donner « la priorité aux savoir-faire en didactique des langues explique certainement la raison pour laquelle le concept de “transposition didactique” (transposition des “savoirs savants” en “savoirs enseignables”), centrale en didactique des mathématiques, n’a jamais été transposé par les didacticiens de langues-cultures dans leur discipline ». Il faut, dit-il, revendiquer une conception scientifique mais « indépendantiste » : l’enseignement des langues « a le droit d’exister indépendamment [...] comme une science (Girard, 1972), qui doit “poser sa propre problématique” et “élabor[er] ses propres hypothèses théoriques” (Dabène, 1972) ». L’auteur ajoute qu’il faut :

« élargir ses emprunts à d’autres sciences que la linguistique et la psychologie de l’apprentissage ses nécessaires emprunts : la didactique des langues doit être “une science qui n’hésite pas à emprunter à **diverses autres** sciences humaines ce qu’elles peuvent lui apporter” (Girard, 1972), recourir aux “apports constamment renouvelés et **diversifiés** de la linguistique, de la psychologie, de la pédagogie, de la sociologie, de l’ethnologie...” (Dabène, 1972) ».

Indéniablement, si la transposition didactique va rapidement être opérationnelle dans plusieurs disciplines il en sera autrement en didactique des langues. Par exemple, sa problématisation en didactique du français a divisé en défenseurs et en détracteurs la communauté des didacticiens. On rappelle ici le débat dans un numéro consacré à la transposition didactique en français (1998) où Petitjean (25) explique que c’est la conception « passage du savoir savant au savoir enseigné » qui a posé problème en didactique du français et qu’il faut corriger par deux arguments majeurs. Le premier argument qu’il développe est qu’« en français, l’objectif est moins d’enseigner des savoirs que de développer des compétences langagières ». Il adopte dans ce cas la proposition de Halté « de remplacer le concept de TD par celui d’“élaboration” didactique ». Le second argument de Petitjean est qu’« en français, les contenus à enseigner ne se réduisent pas à des savoirs savants transposés mais réfractent aussi ce que Martinand (1986 : 25) appelle les « pratiques sociales de références ». Connaissances et compétences sont-elles alors transposables selon le chaînon de la transposition didactique ?

Schneuwly (1995) va droit au but et fournit une lecture de la transposition didactique en français qui pourrait clarifier le flou didactique en FLS. L’auteur s’intéresse à la légitimité du savoir et sa contribution est focalisée sur une question : « quel savoir enseigner et pourquoi parmi les nombreux possibles ? ». Il s’appuie sur la position de Joshua (1994) qui montre qu’à un moment donné de son histoire, un savoir est « déclaré savant par la société à travers l’attribution de caractéristiques visibles, notamment académiques, à l’institut qui le génère » (Joshua cité par Schneuwly : 49). L’auteur évoque aussi deux effets nécessaires qui découlent du principe de la transposition. L’un de ces effets est que :

« Les situations d’usage ne peuvent être transposées telles quelles, ne peuvent être reproduites fidèlement en classe ; elles se transforment nécessairement, prennent une autre signification dans le contexte

2. Cours collaboratif en ligne « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche », [consulté le 18/04/2013] <http://www.christianpuren.com/cours-collaboratif-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/>

scolaire ; et cela affecte bien entendu les savoirs enseignés qui ont nécessairement une toute autre fonction que dans le cadre habituel ; **il est donc nécessaire de construire, éventuellement en imitant les aspects originaux, un contexte nouveau pour les savoirs enseignés** » (p. 49) (nous soulignons).

### LA TRANSPPOSITION DIDACTIQUE EN DIDACTIQUE DU FLE/FLS

En didactique du français langue étrangère et seconde, Bouchard, convaincu par l'opérationnalité de la transposition didactique, souligne lors d'une intervention au premier colloque de l'ARCD<sup>3</sup> (2009), que la nature des « savoirs » en jeu différencie la didactique des langues des autres didactiques. Il rappelle que c'est dans ce secteur que l'ouvrage de Chevallard a été le plus mal reçu. En français, le savoir à enseigner, le « français », est configuré de manière très différente en français langue maternelle et en français langue étrangère/seconde et donc, pour Bouchard, il s'agit de deux transpositions complètement différentes que donnent à voir les manuels de FLM et de FLE. Elles impliquent « de manière très contrastée, tant les objets culturels (textes littéraires dans un cas, textes non littéraires dans l'autre) que les savoirs savants sur la langue » (2010). En FLE/FLS le « texte de savoir » subirait, alors, des transformations et des adaptations des pratiques langagières et culturelles.

D'autres didacticiens ne sont pas très convaincus par la transposition didactique mais hésitent tout de même en faisant la différence entre la transposition d'une « langue » et celle de la « grammaire » comme le fait Cuq (2010 : 66) en écrivant :

« je ne considère pas ce concept comme opératoire de façon générale pour la didactique des langues étrangères, car une langue, en tant que pratique sociale, ne se transpose pas,<sup>4</sup> mais il en va différemment pour la grammaire, qui se pose comme un savoir savant et qui participe au positionnement de la langue comme objet d'enseignement et par conséquent comme savoir ».

L'auteur explique qu'en grammaire, le savoir savant devrait être celui des linguistes et le savoir à enseigner celui qu'on trouve dans les grammaires de référence soulignant que parfois il y a confusion entre savoir savant et savoir à enseigner. Il cite le cas de l'impératif « aux références savantes peu nombreuses » et dit que « le savoir enseigné est celui qu'on trouve dans les grammaires dites d'apprentissage et dans le discours de l'enseignant » (*op. cit.* : 67). Il le confirme dans un article avec Bouchard (2011 : 231) : « les référentiels constituent la transition entre le CECR lui-même et le « savoir enseigné », c'est-à-dire à la fois le savoir des manuels et ce que dit l'enseignant dans la classe ». À propos de manuels, Bronckart et Rosat (2000 : 2), en introduisant sur la transposition didactique des notions dans les manuels, montrent, en se référant à Chevallard (1985), qu'il s'agit d'emprunts et d'adaptation de notions issues des sciences du langage contemporaines (linguistique textuelle,

3. Association des recherches comparatistes en didactique.

4. Pour une discussion de ce point voir la thèse de Fatima Chnane-Davin 2005 : *Didactique du français langue seconde. Le cas de la discipline français enseignée au collège*, Aix-en-Provence, 2005, p. 176 et Cuq J.-P. : « La didactique des langues au défi de l'autonomie », dans Baillot A. (coord.), *Langue, Littérature, Culture à l'épreuve de l'autre, La revue française d'éducation comparée*, 1, 2007, p. 61-79.

linguistique énonciative, pragmatique, etc.). Ces différentes notions ont été transposées « c'est-à-dire adaptées à une démarche didactique ».

## **S**avoir à enseigner et transposition didactique en FLS

Les élèves natifs apprennent le français sous forme d'un savoir théorique scolaire, issu d'un savoir sur la langue, la grammaire, et issu de l'aspect culturel de cette langue, la littérature, mais les élèves non natifs, nouvellement scolarisés en France, ont besoin d'abord de connaître « le français » langue en tant que compétence langagière avant de passer à l'étape du savoir sur la langue et sur sa culture. Par conséquent, il leur faut accéder à un savoir de la langue anthropologique et à un savoir sur la langue et sa culture cultivée. La complexité de cette situation fait qu'un concept comme celui de la transposition didactique peut ne pas être opérationnel en didactique du français langue seconde parce qu'il faut articuler un savoir en FLE pour une langue de communication et un savoir théorique du FLM. Cette articulation produit une situation particulière de FLS pour des classes de transition où les apprenants ont besoin rapidement de parler et d'étudier dans la langue française. On part, donc, du postulat que discuter et analyser l'utilité de la transposition didactique si elle est contextualisée et problématisée et non pas appliquée, elle peut être opérationnelle dans l'élaboration des savoirs à enseigner en didactique du français.

### QUI CONSTRUIT LE SAVOIR EN FLS ?

Lors de notre observation de la classe de FLS pour élèves allophones nouvellement arrivés (Chnane-Davin et al., 2011), nous avons constaté que les enseignants sont devant un défi. L'absence de « texte de savoir » qui donne une légitimité au savoir à enseigner leur pose problème. Ces enseignants travaillent souvent dans une solitude didactique qui les contraint à jouer le rôle du didacticien voire celui du concepteur du manuel et le leur. Ils transposent des savoirs d'origines différentes pour répondre aux besoins langagiers et culturels de leurs élèves. Ils « bricolent » en empruntant des outils tantôt au français langue étrangère (FLE), tantôt au français langue maternelle (FLM). Soucieux de la progression linguistique et culturelle de leurs élèves, ils se lancent, parfois, dans une « transposition » fondée sur un processus d'adaptation et de transformation de contenus afin de construire un objet d'enseignement viable, tout au moins temporairement. Si dans les disciplines scolaires « les systèmes didactiques sont des formations

qui apparaissent chaque année vers le mois de septembre : autour d'un savoir (désigné ordinairement par le programme) » (Chevallard, 1991 : 23) en FLS ce savoir en jeu est absent mais le système didactique doit malgré tout fonctionner grâce à l'enseignant, lequel doit non seulement enseigner mais aussi aller à la recherche du savoir à enseigner. Cependant, cette dernière tâche ne relève pas des fonctions de l'enseignant mais du didacticien ou du concepteur de programmes et/ou de manuels. L'enseignant procède alors à la mise en place d'un dispositif d'enseignement sans se préoccuper de la question de transposition didactique des savoirs de la discipline, ici le français, et vise le développement de compétences langagières d'une langue non maternelle pour les élèves.

Dans ce cas, cette façon de faire confirme la position de Chervel (1988), qui conteste la théorie de la transposition. Selon ce qui a été dit précédemment, le savoir en FLS (grammaire et culture) est créé « par l'école elle-même, dans l'école et pour l'école » (p. 66). L'auteur estime, en évoquant la grammaire, que la référence dans la construction des savoirs à enseigner est plutôt interne à l'institution école. Il avance que les savoirs scolaires n'ont pas une origine externe tout en rappelant que la seconde fonction de l'école est « la création des disciplines scolaires », la première étant d'instruire » (*op. cit.* : 90). Mais lorsqu'on est devant un vide didactique et n'ayant pas de savoirs scolaires communs à tous les dispositifs d'accueil d'élèves non francophones, l'enseignant est seul responsable de proposer des objets de savoir à enseigner.

#### QUELS SAVOIRS EN FLS ?

Pour schématiser, on pense que le point de départ d'une éventuelle transposition pour la construction de la discipline « français » en FLS relève d'un savoir de référence (pour ne pas dire savoir savant) commun au départ au FLE, au FLM et au FLS, et qu'ensuite chacun des trois domaines du français transpose en problématisant et en tenant compte du contexte, du public, des finalités, des objectifs et des compétences des apprenants. Comme il ne peut pas exister un modèle de français langue seconde applicable à tous les contextes FLS ici et ailleurs mais un modèle transférable, des modifications peuvent être faites et des paramètres ajustés à la culture d'enseignement-apprentissage. Une fois les grandes lignes didactiques et méthodologiques de l'enseignement du FLS et le choix des notions théoriques établis, on peut procéder à une forme d'adaptation de la programmation déjà effectuée en FLE (discours interactif) et en FLM (discours théorique) en comparant les spécificités et les généralités. Bronckart et Plazaola Giger (1998) expliquent bien qu'un « objet de savoir comporte une part de généralité et une part de spécificité découlant des propriétés particulières des pratiques qui l'exploitent » (36). La non-reconnaissance



du savoir en FLS est due en partie à l'absence d'un référentiel commun, d'une « mêmété » pour en faire un savoir exploitable dans des situations d'enseignement-apprentissage spécifiques.

## Savoir à enseigner et pratique de classe en FLS

Dans les recommandations du Ministère de l'Éducation nationale (MEN, 2000), on affirme qu'« il n'existe pas vraiment de matériel pédagogique approprié » pour les classes FLS accueillant des élèves allophones. On dévolue alors le pouvoir à l'enseignant qui devient le concepteur du savoir : « il appartient donc au professeur de français d'élaborer, en fonction du profil propre à chacune de ses classes, des outils de formation linguistique adaptés ». On va même exiger dans le portefeuille des compétences pour l'obtention de la Certification du FLS à ce que l'enseignant soit « capable d'élaborer un plan individualisé de formation pour les élèves et à négocier avec l'établissement un plan d'intégration progressif dans la classe d'inscription<sup>5</sup> ». L'argument qui justifierait cette position serait la difficulté à gérer l'hétérogénéité des besoins des élèves. Pourtant, il existe bien un programme dans les classes internationales, dans les classes francophones (Dumont *et al.*, 2000). On rappelle également que la méthode *Entrée en matière*<sup>6</sup> pour élèves nouvellement arrivés n'est certes pas un programme mais qu'elle est conçue de façon à gérer cette hétérogénéité qui peut aller du niveau A1 au niveau B1 (CECR, 2001) dans une progression FLE → FLS → FLM (Chnane-Davin, 2008). On ne peut qu'être frappé par le fait que dès qu'on aborde la question du « programme en FLS », les enseignants sont divisés entre ceux qui aimeraient bien avoir un programme, un fil conducteur ou un programme cadre, et ceux qui contestent la rigidité de ce dernier et préfèrent jouir d'une forme de liberté « didactique » et bricoler leurs propres situations d'enseignement-apprentissage.

Mendonça-Dias (2012) a observé des classes de FLS dans trois académies en France, Paris, Versailles et Bordeaux où les enseignants bricolent des progressions trimestrielles, semestrielles, annuelles. Les résultats de son étude font état d'une grande diversité dans les dispositifs des enseignants et dans la durée d'enseignement qui diverge d'une situation à l'autre. Elle a recensé 20 professeurs pour 26 progressions didactiques en FLS. Un professeur a jusqu'à trois progressions avec des groupes d'élèves différents ayant un niveau entre FLE et FLS. Dans son analyse, elle a pointé un programme qui se dessine en filigrane et des enseignants qui opèrent des choix. Certains s'appuient sur des manuels du primaire avec des élèves au collège, d'autres sur les

5. Attribution aux personnels enseignants des premier et second degrés relevant du MEN d'une certification complémentaire dans certains secteurs disciplinaires, Note de service N° 2004-175 du 19-10-2004.

6. Cervoni B., Chnane-Davin F. et Pinto-Ferrera M. (2005) *Entrée en matière*, Hachette.

BLED, les Bescherelle et les dictionnaires et d'autres piochent dans des méthodes de FLE. Six enseignants sur 20 suivent *Entrée en matière*, méthode conçue spécifiquement pour des élèves nouvellement arrivés et qui dépasse rapidement le FLE pour aller vers le FLM via le FLS, ou *Bien joué* ou *Hexagone*. Le manque de moyens financiers pour acheter des méthodes actuelles les oblige à construire à partir de ce que l'établissement possède comme manuel de FLE, FLS, ou FLM. « Beaucoup d'exercices sont fabriqués par les enseignants qui écrivent le texte déclencheur ou, plus rarement, adaptent des textes originaux du français facile » (Mendonça-Dias, 2012 : 226) ou bien ils vont les chercher tout prêts sur des sites comme [lepointdufle.net](http://lepointdufle.net) ou [lewebpedagogique.com](http://lewebpedagogique.com). Cela montre qu'il n'existe pas de programme prédéfini et que

« les professeurs ne suivent pas de méthodes et donc de progression prédéfinie. Certains n'organisent même pas de séquences : suivant un rythme linéaire, un thème les amène à un autre dont le document les amène à un autre, lequel nécessite le traitement d'un point de langue qui débouche sur un autre, etc. » (op. cit : 227)

Il faut souligner que l'inexistence du programme en FLS oblige les enseignants à le remplacer par un « projet » constitué d'un ensemble de tâches orales et écrites. D'autres fonctionnent avec un dispositif tout en organisant eux-mêmes les conditions du travail (le temps, les méthodes, les techniques, les contenus d'enseignement, etc.) favorisant l'apprentissage. Mises à part les prescriptions des modalités de scolarisation des élèves nouvellement arrivés, l'institution n'ose pas beaucoup s'impliquer dans cette question didactique du programme et on préfère parler de référentiel ou d'« un inventaire de compétences nécessaires à des activités et l'inventaire finalisé de ces activités elles-mêmes » (Cuq, dir., 2003 ; 212). Or, les compétences ne suffisent pas aux élèves lorsqu'ils intègrent la classe ordinaire à l'école française où il faut valider aussi des connaissances (*le Socle commun de connaissances et de compétences*, 2005).

Notre propre observation des contenus d'enseignement en classe de FLS pour élèves allophones (Chnane-Davin et al., 2011) a révélé que les enseignants sont en permanence en train de construire, déconstruire et reconstruire leurs dispositifs didactiques pour les adapter aux besoins langagiers et culturels des apprenants. Ils doivent à la fois amener les apprenants à acquérir les fondamentaux d'une langue non maternelle (dire, écrire, lire), leur dispenser les savoirs nécessaires pour l'observation réfléchie de la langue française (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire) et les préparer à l'intégration dans les classes ordinaires. Par conséquent, certains enseignants ne savent pas s'il faut privilégier la langue outil en termes de pratiques langagières pour favoriser la socialisation et la scolarisation, ou bien la langue objet pour enseigner le savoir de la discipline « français ». Ils font alors le choix de faire les deux et procèdent à une forme de transposition didactique qui les oblige à bricoler leur enseignement sans pour

autant partir d'un savoir savant. Face à la grande hétérogénéité des élèves dans les classes FLS, en l'absence d'un texte de savoir en termes de programme national, l'institution dévolue le pouvoir aux enseignants. Ces derniers bénéficient d'une certaine liberté didactique et empruntent parfois des activités à des domaines qui ne font pas partie de leur formation initiale mais qu'ils jugent fructueuses pour innover dans l'aide à faire progresser leurs élèves. Cette construction « artisanale » à partir de plusieurs documents varie au gré des séances, des activités et des tâches. La référence est donc, ici, au sens de Chervel (1988), interne dans la construction d'une discipline scolaire (?) le « français » en FLS et part des besoins du terrain ce qui les oblige à bricoler. « Bricoler » est, ici, utilisé dans le sens de Ardoino (1993 : 4) qui explique que « les praticiens n'ignorent généralement pas les ressources et la légitimité d'un "bricolage" pour parvenir à gérer la complexité des situations qu'ils assument professionnellement ». Claude Lévi-Strauss (1962 : 31-32) considère également le bricolage comme des

« créations [qui] se ramènent toujours à un arrangement nouveau d'éléments dont la nature n'est pas modifiée selon qu'ils figurent dans l'ensemble instrumental ou dans l'agencement final [...] dans cette incessante reconstruction à l'aide des mêmes matériaux, ce sont toujours d'anciennes fins qui sont appelées à jouer le rôle de moyens : les signifiés se changent en signifiants, et inversement ».

Ces créations ou innovations didactiques des enseignants ne sont pas forcément le résultat d'une transposition didactique, mais ressemblent plus à des adaptations issues d'une transposition de la transposition d'un savoir existant déjà dans l'institution. Ce savoir sous forme de compilation a pour origine soit un manuel de FLE, un manuel de FLM ou des documents authentiques ou encore des expériences vécues (sorties, visites...). Il s'agit d'un savoir improvisé qui a, parfois, un statut de « clandestin » et « fantaisiste » comme nous l'explique cette enseignante (Chnane-Davin et al., 2011 : 161) :

– ... Je ne sais pas comment vous dire. Je ... voilà ... je suis une artiste. (Rires) [...] les jazzmen... vous me faites dire de ces choses. [...]  
– ... Vous savez quand on dit qu'un jazzman ... fait de l'improvisation, il faut avoir une grande ... un jazzman n'improvise pas sur rien, ce n'est pas à la portée de n'importe qui.

D'autres enseignants, afin de faciliter l'apprentissage et « faire parler le français aux élèves », simplifient encore plus le savoir à enseigner, construisent des dispositifs largement inférieurs à la classe d'âge des élèves et s'autocensurent. Une attitude que Million-Fauré (2011) qualifie de « refoulement didactique ». Lorsque la catégorie « élèves allophones » est doublée de la catégorie « élèves en difficulté » on légitime la mise en place de dispositifs pédagogiques dont la forme scolaire s'écarte parfois totalement de celle de la classe ordinaire comme le justifie cette enseignante (Chnane-Davin et al., 2011 : 155) :

– En fait je ... j'essaie d'être dans la progression commune de toutes les classes de 6°. Donc j'ai une sorte de progression culturelle j'ai

envie de dire ... j'ai une progression ... sur les programmes officiels du niveau en question, comme par exemple les textes fondamentaux en sixième ... [...] ... bref donc j'ai ça et puis je grappille dans le programme ... le ... la ... la progression commune des profs de français du ... collège. Et je fais ce que je peux...

Ces choix de prendre en charge des élèves qui présentent une grande hétérogénéité et pour lesquels il faut articuler apprentissage notionnel et apprentissage culturel changent complètement la pratique enseignante. Ces choix sont « souvent cruciaux, et les obligent à des compromis entre ce qu'ils disent qui est à faire, ce qu'ils croient devoir faire et ce qu'ils s'imaginent capables de faire » (*op. cit.*) :

– Je ne sais pas si c'est transférable ... si c'est « valable » par les institutions mais disons : voilà, je suis ... dans mon approche de ces élèves il y a ... il y a ça, voilà. Il y a ... l'élève est une personne qui a ... je n'essaie pas de me réfugier derrière une ... une sur-structuration ... rassurante pour moi [...]  
– Il y a des choses qu'on ne peut pas faire comme leçon. Cette tension dans le temps entre ... la volonté d'aller vite il y a tellement de choses à leur apprendre et en même temps le besoin de leur laisser le temps de ... d'entrer dans l'écrit, dans l'apprentissage. Je dois faire des coupes sombres dans les apprentissages systématiques ...

Ainsi, l'école crée sa propre référence (Chervel, 1988) à partir des besoins du terrain et les enseignants qui construisent les savoirs à enseigner se réfèrent à leur formation initiale : soit ils ont une formation de FLE et bâtissent leur projet de savoir à enseigner et les compétences à développer à partir de thématiques anthropologiques : la famille, la nourriture, la santé, l'habitation, les loisirs,... soit ils ont une formation en FLM (second degré) et ils optent pour une approche de la discipline « français » sous forme de séquences avec des objectifs discursifs (narration, description, explication, argumentation) et des thématiques comme « la mythologie », « le roman du Moyen Âge », « le récit fantastique » « le merveilleux dans le conte », « le théâtre et l'argumentation », etc. S'aventurant parfois dans les labyrinthes méthodologiques de l'approche communicative, actionnelle, littéraire, interculturelle ou encore interdisciplinaire, l'adaptation donne naissance à des « monstres didactiques » qui échappent parfois au contrôle de l'enseignant (Chnane-Davin et al., 2011) qui n'a pas bénéficié d'une formation spécifique. Par exemple, la transposition de la culture anthropologique en classe sous forme d'actes de parole peut accoucher de situations où le jeu de rôle devient contre-productif, voire stérile (*op. cit.*) :

Prof : Écoutez bien. Tu as vu quelqu'un qui a volé quelque chose. Mais tu ne sais pas quoi faire.  
Abdelkader : Moi, j'ai volé... J'ai volé un ...  
Prof : un petit garçon. Écoute bien Abdelkader. Un petit garçon a vu quelqu'un voler. Il a plusieurs possibilités. Ou alors, il le dit au maître ou à la maîtresse. Ça c'est le premier.  
Abdelkader : Moi, j'ai volé un stylo.  
...  
Myriem : j'ai vu quelqu'un  
Prof : tu as vu quelqu'un voler. OK.  
Un élève : c'est qui qui a volé maîtresse ?

Prof : donc Myriem, qu'est-ce que tu as vu volé, imaginons.  
 Myriem : euh voiture  
 Prof : une voiture ouh là là ça doit être plutôt dans l'école. Qu'est-ce que tu aurais pu voir voler ? Un enfant, un li... ?  
 Un élève : une moto  
 Prof : un goûter ?  
 Un élève : une moto !  
 Prof : Myriem  
 Myriem : un livre  
 Prof : d'accord, un livre. Un enfant a volé un livre dans la bibliothèque.

Quant à l'enseignement de la grammaire, notamment les outils de la langue, le débat pourrait être assez intéressant en FLS parce qu'on enseigne à la fois la langue française pour communiquer, comme en FLE, mais aussi un savoir théorique fondé sur le métalangage, comme en FLM où la grammaire sert à apprendre l'orthographe (Chervel, 1988). Dans le premier cas, à l'instar de Chevillard<sup>7</sup> (p. 221), « La langue » – « le français » par exemple – est ici ce que je nomme un *domaine de réalité*. Les acteurs de cette *institution* qu'est la société française ont donc une certaine *pratique sociale* – « parler le français » (souligné par l'auteur). Il avance également que « cette pratique met en jeu des connaissances, non encore un savoir. « Ce savoir, encore, aura ses parties, qui le structurent, pour l'apprenant, en étapes : grammaire, puis rhétorique » (*op. cit.* : 223). Dans les classes observées, la grammaire se réduit à des exercices structuraux et des exercices d'acquisition de paradigmes (Chnane-Davin et Cuq, à paraître). Les exercices sont soit fabriqués soit empruntés à des manuels de FLE ou de FLM, un patchwork parfois dont les élèves ne comprennent pas le sens. Enfin pour colorer le paysage didactique en FLS, on introduit des documents authentiques (affiches, publicités, presse, magazines, émissions radiophoniques ou télévisés, photos, images...) qu'on didactise également selon sa formation initiale : supports fonctionnels selon le modèle du FLE ou supports littéraires selon le FLM. Des documents qui sont « par opposition aux supports didactiques, rédigés en fonction de critères linguistiques et pédagogiques divers, les documents authentiques sont des documents « bruts », élaborés par des francophones pour des francophones à des fins de communication » (Cuq et Gruca, 2002 : 431).

## Éléments de conclusion

Quelles que soient les opinions sur la transposition didactique en français langue seconde, construire un fil conducteur d'un programme commun duquel s'inspireraient les enseignants cadrerait la pratique enseignante en classe d'élèves allophones en France. Cela aiderait le

---

7. Postface  
 de *La transposition  
 didactique* (1991)

praticien dans son « bricolage didactique » d'outils issus du FLE et/ou du FLM et donnerait au savoir, jusque-là, éphémère, non reconnu, un statut stable. On sait que pour qu'un savoir soit reconnu (Bronckart et Plazaola, 1998) en tant qu'objet institutionnel, il est judicieux, d'une part, de l'inscrire dans un programme ou un référentiel commun à toutes les classes ; d'autre part, il lui faut aussi une « spécificité » qui le fait exister en tant que savoir exploitable dans des situations d'enseignement-apprentissage spécifiques, celles du FLS. La situation est certes complexe parce qu'on est dans un « vide didactique » d'un enseignement de transition où le système didactique doit malgré tout fonctionner. Or, cela ne peut se faire que si une collaboration s'établit entre le professeur qui enseigne le FLS, le didacticien qui étudie les contenus et les gestes professionnels et l'institutionnel qui se préoccupe des modalités de scolarisation et d'intégration des élèves allophones. En attendant, le « bricolage didactique » en français langue seconde représente un processus d'une forme de transposition didactique « clandestine » qui continuera à susciter des débats dans le contexte français mais également dans les multiples contextes du FLS, notamment en Afrique francophone, où l'enseignement du français pose de nombreux défis liés souvent à son statut.

## Bibliographie

- ARDOINO J. (1993), « L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives ». [http://probo.free.fr/textes\\_amis/approche\\_multireferentielle\\_situations\\_educatives.pdf](http://probo.free.fr/textes_amis/approche_multireferentielle_situations_educatives.pdf)  
Consulté le 15/04/2013.
- BERARD E. (1991), *L'approche communicative. Théorie et pratiques*, Paris, Clé International.
- BOUCHARD R. (2010), « Didactiques scolaires et didactiques non scolaires, pedo- et andro-didactiques : le cas des didactiques des langues et du FLS » dans F., Leuttenegger, M.-L., Shubauer et alii. Actes du 1<sup>er</sup> colloque international de l'ARCD Où va la didactique comparée ? *Didactiques disciplinaires et approches comparatistes des pratiques d'enseignement et d'apprentissage*. 15-16 janvier 2009, CD-Rom.
- BOUCHARD R. et CUQ J.-P. (2011), « Analyse des discours et français langue étrangère et seconde : quelle transposition didactique ? » dans Trevisiol-Okamura P. et Komur-Thilloz G., *Discours, acquisition et didactique des langues, les termes d'un dialogue*, Éditions l'Harmattan.
- BRONCKART J.-P. et ROSAT M.-C. (2000), « Introduction générale » dans Marschall M., Plazaola Giger I., Rosat M.-C. et Bronckart J.-P., *La transposition didactique, des notions énonciatives dans les manuels d'enseignement des langues vivantes*, Éditions Universitaires Fribourg Suisse.
- BRONCKART J.-P. et PLAZAOLA GIGER I. (1988), « La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice » dans Petitjean A. (éd.), *Pratiques* n° 97-99, 1998, p. 35-57.
- CHERVEL A. (1988), « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche » [http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/histoire-education/INRP\\_RH038\\_3.pdf](http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/histoire-education/INRP_RH038_3.pdf) [Consulté le 15/04/2013]
- CHEVALLARD Y. (2011), *Journal du Séminaire TAD/IDD. Séance 5 du 15 avril 2011*. Récupéré de <http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/journal-tad-idd-2010-2011-5.pdf>
- CHEVALLARD Y. (1991, 2<sup>e</sup> éd.), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage.
- CHNANE-DAVIN F. (2002), « Les difficultés du FLS enseigné en France : continuité ou rupture entre le FLM et le FLE ? », dans Defays J.-M., Delcomminette B., Dumortier J.-L. et Louis V., (dir.), *Didactique du français langue maternelle, langue étrangère et langue seconde : vers un nouveau partage ?* p. 79-90, E.M.E et InterCommunications, Cortil-Wondon, Belgique.
- CHNANE-DAVIN F. (2008), « Scolarisation des nouveaux arrivants en France. Orientations officielles et dispositifs didactiques », dans Chiss J.-L. (dir.), *Immigration, école et didactique du français*. Collection « Didactique des langues », Paris, Didier, 2008, p. 21-6.
- CHNANE-DAVIN F., FELIX C. et ROUBAUD M.-N. (2011), *Le français langue seconde en milieu scolaire français. Le projet CECA en France*. Grenoble, PUG.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier.
- CUQ J.-P. (1996), *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Paris, Didier/Hatier.
- CUQ J.-P. et GRUCA I. (2002), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG.
- CUQ J.-P. (2003, dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et langue seconde*, Paris, Clé International.

- CUQ J.-P. (2010), « Transposition didactique et grammaire : l'exemple de l'impératif en didactique du FLES » Atti del seminario nazionale LEND Catania 29-30-31 ottobre 2009, *Lingua e nuova didactica* 5 (LEND), Milano.
- DABENE M. (1972), « Le CRÉDIF en 1972 », *Le français dans le monde* n° 92.
- DUMONT B., DUMONT P., MAURER B., VERDELHAN M., VERDELHAN-BOURGADE M. (2000), *L'enseignement du français langue seconde. Un référentiel d'orientation et de contenus*, Paris, EDICEF/AUF.
- GALISSON R. (1990), « Où va la didactique du français langue étrangère ? », p. 9-28 dans Galisson R. (coord.), *De la linguistique appliquée à la didactologie des langues cultures*, ÉLA n° 79, juil.-sept. 1990. Paris, Didier Érudition.
- HALTE J.-F. (1992), *La didactique du français*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? ».
- GIRARD D. (1972), *Linguistique appliquée et didactique des langues*, Paris, Armand Colin-Longman, 168 p.
- JOHSUA S. (1994), « La didactique des sciences et des mathématiques : une praxéologie ou un modèle théorique » dans Actes du congrès : *Recherche Scientifique et praxéologie dans le champ des pratiques éducatives – Orientations*. Aix-en-Provence, AFIRSE, 1994.
- LÉVI-STRAUSS C. (1962), *La Pensée sauvage*, Paris, Plon.
- MARTINAND J.-L. (1986), *Connaître et transformer la matière*. Berne, Peter Lang.
- MARTINEZ P. (1996), *La didactique des langues vivantes étrangères*. Paris : Presses Universitaires de France, (Que sais-je ?).
- MEN (2000), *Le Français Langue Seconde*, Collection Collège- Série Repères, CNDP.
- MEN (2005), *Le Socle commun de connaissances et de compétences*.
- MENDONÇA-DIAS C. (2012), *Les progressions linguistiques des collégiens nouvellement arrivés. Les facteurs de variabilité en didactique du français en tant que langue seconde et leurs incidences sur les compétences des apprenants*. Thèse de Doctorat, Université de Nice.
- MILLON-FAURÉ K. (2011), *Les répercussions des difficultés langagières des élèves dans l'activité mathématique en classe : le cas des élèves migrants*. Thèse de doctorat, Université de Provence, Aix-Marseille I.
- MOIRAND S. (1990), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris, Hachette.
- PETITJEAN A. (1988, coord.), « La transposition didactique en français », *Pratiques* n° 97-98, juin.
- RICHTERICH R. (1985), *Besoins langagières et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette.
- SCHNEUJWY B. (1995, rééd. 2005) « De l'utilité de la transposition didactique », dans Chiss J.-L., David J., et Reuter Y., *Didactique du français, état d'une discipline*, Paris, Nathan pédagogie.
- VERRET M. (1975), *Le temps des études*. Thèse d'État, Université de Paris V, Paris, Librairie Honoré, Champion.
- VIAL M. (1998), « Écrire des dispositifs, pourquoi ? », dans *Les Cahiers de l'année*, Cahier n° 17.
- WIDDOWSON H.-G. (1981), *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Paris, Crédif-Hatier.



# A pport des savoirs savants en didactique des langues : modélisation ou transposition ?

JEAN-PAUL NARCY-COMBES,  
JEAN-CLAUDE BERTIN, GRÉGORY MIRAS  
ET MARIE-FRANÇOISE NARCY-COMBES

DILTEC, EA2288

À une époque où le savoir est présenté comme à la fois situé et distribué (Hutchins, 1995) et où notre fonctionnement cognitif est décrit comme résultant de processus internes (MacWhinney, 1998) dont rien ne nous dit qu'ils correspondent aux descriptions que nous faisons du savoir (approche fonctionnaliste et non plus symbolique, Bates et MacWhinney, 1988), il nous reste à comprendre ce que devient la transposition didactique.

Nous nous proposons de décrire les conséquences didactiques de ce positionnement qui modifie la conception que l'on pourrait avoir de la transposition que Chevallard a décrite ainsi (1991 : 39) : « tout projet social d'enseignement et d'apprentissage se constitue didactiquement avec l'identification et la désignation de contenus de savoirs comme contenus à enseigner. [...] Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le "travail" qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé transposition didactique ».

Cet article commencera par un positionnement des auteurs sur le langage, le plurilinguisme, la cognition, et le concept de connaissance distribuée. Ce positionnement<sup>1</sup> permettra de comprendre pourquoi, au niveau des pratiques, il semble qu'il soit plus opportun de réfléchir en termes de modélisation que de transposition. L'objectif de la seconde partie sera de montrer les conséquences de ce positionnement.

---

1. Ce positionnement implique un tour d'horizon de recherches avec lesquelles le domaine dans son ensemble n'est pas encore totalement familier, ce qui peut désorienter les lecteurs qui les aborderont ici de façon un peu synthétique pour une découverte. Le sujet a imposé aux auteurs de s'appuyer sur des passages de Bertin et Narcy-Combes, 2012 et Miras et Narcy-Combes, à paraître, avec les ajustements nécessaires. Ils remercient les éditeurs des revues qui publiaient ces textes et les lecteurs de l'article pour leurs conseils.

## Positionnement théorique

### RELATIONS TRANSDUCTIVES

Si la transductivité implique qu'aucun des éléments d'une relation ne saurait exister sans les autres, sans que cette relation soit stable (Simondon, 1989), nous pourrions postuler que trois relations de ce type influent sur notre domaine. La première est celle que Simondon lui-même voit entre homme, outils ou technologie, et société. Disons, un peu hâtivement, que Simondon, comme d'autres (voir Narcy-Combes, 2005), considère que le langage est une technologie. Nous pourrions en postuler une seconde entre langage, culture et savoir(s) : aucun de ces éléments ne saurait se concevoir sans les autres mais il est difficile de ne pas les distinguer. En effet, la production langagière ne se fait pas pour elle-même : l'objectif des interactants est de négocier du sens sur un sujet donné, dans un domaine précis. Enfin, une troisième relation transductive, qui se reflète dans les différences qui apparaissent dans les dénominations dans les diverses « langues », peut se concevoir entre parole, langue et langage (cf. Saussure, ed. 1967). Le langage est la faculté que les humains ont développée pour communiquer, mais également organiser leur monde. La réalisation physique en est la parole ou discours. Les groupes humains ont donné au langage des réalisations physiques différentes qui ont été codifiées en langues. En conclusion, il ne nous paraît pas possible de dissocier l'apprentissage langagier de celui des disciplines, ou des contenus, et il ne nous paraît pas plus possible de le faire en dehors de tout contexte culturel. Il nous reste à comprendre ce que signifie faculté de langage et production langagière dans un contexte plurilingue.

### PLURILINGUISME

L'étude de diverses recherches (voir par ex. Herdina et Jessner, 2006 ; Cenoz et Gorter, 2011) nous conduit à adhérer au principe de non-modularité du cerveau, vu alors comme une unité unique de traitement, ce qui est une position connexioniste (voir Randall, 2007). Nous rejoignons Herdina et Jessner (2006), pour qui toute production langagière pourrait être une modalité de l'intercompréhension et de l'alternance codique, et pour qui l'activation d'un code ne va pas de pair avec la désactivation des autres. Nous postulons également que ce que ces auteurs appellent la « multicompétence langagière » n'est pas dissociable des contenus véhiculés dans des contextes variables (voir ci-dessus).

Le plurilinguisme conduit à un changement qualitatif du système psycholinguistique, met en place un *monitoring*, une gestion spécifique des codes disponibles, avec une sensibilité contrastive, épi ou métalinguistique, où une forme d'intentionnalité guide le choix du code ou de l'alternance codique en fonction des contextes sociaux.

Nous nous sommes arrêtés sur le concept d'éducation plurilingue, emploi d'au moins deux langues dans un contexte où l'objectif des écoles est le plurilinguisme et la multilittératie, en lien avec la multimodalité<sup>2</sup> dont les apports soutiennent le développement plurilingue (Kalantzis et Cope, 2007). Les recherches montrent que la technologie multimédia, dont le web 2.0, permet une littératie multimodale plus riche qu'auparavant (voir les articles de Cenoz et Gorter, 2011), et soutiennent (Cenoz et Gorter, 2011) qu'un curriculum intégré offre les meilleures conditions pour développer une sensibilité métalinguistique qui renforce l'acquisition des différentes langues. Nous nous demandons, de ce fait, si la « salle de classe » saurait rester le dispositif type de ce fait, même si elle l'est indubitablement encore à ce jour.

### LA COGNITION

En ce qui concerne la cognition, les théories dominantes sont passées d'une conception symbolique (un objet équivaut à un signe) avec une organisation en représentations à une conception connexionniste où il n'y a ni signes, ni représentations (voir Bertin et Narcy-Combes, 2012). Analogies et métaphores sont présentées comme les bases de notre pensée (Hofstadter et Sander, 2013) et les recherches confirment le fait que nos sens sont conditionnés par nos expériences préalables, et que notre cerveau réagit aux sensations en fonction des connexions déjà en place, avec une modulation des ajustements plus ou moins efficace car des réseaux parallèles donnent des signaux divergents (Eagelman, 2012 ; Narcy-Combes, 2005). Des chercheurs avancent que penser c'est prédire (par analogie ?) (Gigerenzer, 2009), ce qui nous renverra au concept de modèle qui nous montre ce qui est prévisible.

Varela (1993) a souligné la différence entre le cognitivisme, ou computationnalisme, qui travaille avec l'hypothèse que le niveau cognitif est autonome et une approche dynamique qui travaille avec des variables biologiques et des activités neuronales plutôt qu'avec des symboles, et avec des états globaux du cerveau appréhendés par l'imagerie fonctionnelle. Ce type de travail récuse la séparation entre la cognition et son incarnation. Une des conséquences cruciales de l'approche dynamique, qu'on ne trouve pas dans la vision computationnaliste, c'est le concept de propriétés émergentes. L'activité symbolique fait toujours partie d'une situation, d'un contexte, qui produit certains types de récurrences sensori-motrices. Une fois que l'unité de plusieurs modules cognitifs s'est construite, le sujet en a une perspective particulière sur le monde. C'est le langage qui fait la différence entre avoir une expérience, reflétée par un comportement neuronal, et la capacité réflexive. La réflexivité est absolument cruciale, elle est liée à l'apparition du langage chez l'homme primaire (sans conscience réflexive). Dans la vie quotidienne, la plus grande partie de l'expérience est primaire, pas réflexive (Varela, 1993).

---

2. Vue comme l'emploi conjugué de différents médias (Legros et Crinon, 2002).

Les auteurs auxquels nous venons de nous référer sur la cognition ne nous permettent pas de définir une approche qui prenne nettement en charge les composantes affectives et psychosociales de ces phénomènes. Nous nous tournerons vers les théories socio-interactionnistes pour cela. Elles nous apportent une approche sociale des phénomènes langagiers. Le constructivisme de Piaget (1970) apporte les notions d'assimilation-accommodation en corrélation à la nativisation-dénativisation d'Andersen (1983) qui restent pertinentes (l'assimilation relève de l'analogie, voir plus haut), mais les structures biologiques sont activées par l'interaction constante entre un organisme et l'environnement physique et historico-social dans lequel il vit. Cette notion est intégrée dans le socio-cognitivism de Vygotski (1934) traitant du « déclenchement social » des opérations cognitives et il nous paraît crucial de le prendre en compte.

### CONNAISSANCE DISTRIBUÉE

Les concepts de connaissance distribuée et de co-construction des connaissances sont issus d'une théorisation psychologique développée initialement par Hutchins (1995), qui, inspiré par la sociologie, les sciences de la cognition et les théories de Vygotski (1934-1997), postule que le savoir résulte d'une réflexion et d'un travail coordonnés entre humains, artefacts et environnement. De ce fait les processus de construction de savoir sont également distribués entre les individus, entre le mental et le physique et le social, et dans une relation où le temps joue un rôle. Les humains pensent en collaboration avec d'autres et grâce à des outils et dispositifs fournis par le contexte (Salomon, 1997). Dans notre domaine, la Communication Médinée par Ordinateur (CMO) s'est beaucoup appuyée sur ce concept et nous a ouvert beaucoup de pistes (Mangenot, 2001 ; White, 2003 ; Lamy et Hampel, 2007 ; Bertin et al., 2010, etc.). Il paraît opportun de généraliser cette réflexion à d'autres types de dispositifs, ce qui nous renvoie à nos interrogations sur la « salle de classe ».

### POSITIONNEMENT

En ce qui concerne notre domaine, l'émergentisme est une approche processuelle des phénomènes langagiers. La syntaxe, le lexique, la phonologie, etc., sont décrits comme un ensemble de processus organisés de telle manière que l'information peut être traitée entre individus de façon efficace, rapide et économique (O'Grady, 2005). De plus, ces caractéristiques forment un système qui est plus que la simple somme de ces parties. Le discours est donc plus que la somme de composantes lexicales, syntaxiques, morphologiques, etc. (Ellis, 1998). Cette émergence se fait de manière non linéaire et donc non prévisible et est soumise aux effets des contextes sociaux et psychologiques où chacun a vécu et vit.

Dans un cadre où émergentisme et théories socio-constructivistes se rejoignent, il faudra dissocier le savoir descriptif distribué (Hutchins, 1995) entre les humains (exemple : la grammaire) des processus internes. Ce qui conduit à déconstruire les notions de compétence(s) et performance(s). Le terme de « compétence(s) » est omniprésent dans la didactique des langues, ce qui en fait une notion floue et parfois trompeuse. Dans notre perspective, le langage circule sous forme physique entre individus : il est saisi, classé, décrit sur artéfacts technologiques (articles, ouvrages, enregistrements, documents électroniques, etc.), mais utilisé sous forme de discours situé porteur de contenu (contenu lui-même modifié par le contexte). La « compétence » est un construit social ancré chez les individus par reconstruction *a posteriori*. Elle n'est, par conséquent, ni directement accessible ni évaluable. *A contrario*, les processus neurocognitifs sont mesurables à travers des techniques médicales (IRM (f), EEG, etc.) mais restent segmentés à cause des limites expérimentales que ces outils imposent (Miras et Narcy-Combes, à paraître). Les performances orales (parole/discours) et/ou écrites (textes) sont également mesurables et évaluables. Elles ne sont pas des indicateurs objectifs puisqu'elles seront modifiées par des variables externes et internes telles que les émotions (stress, anxiété, prise de risques), la préparation, etc. Dans cet article, nous allons admettre que l'organisation cognitive interne se limite à des connexions synaptiques, en restant conscients que le connexionisme n'explique pas tout, et nous tenterons de décrire ce que cela implique.

Notre hypothèse est que ce n'est ni la description, ni le classement qui importent (le savoir savant), mais les actions sociales prévisibles dont les jeux d'émotions modifient la prévisibilité. De ce fait, dans notre conception de la tâche, celle-ci est initialement une (inter)action sociale sur du contenu qui soulève des problèmes (nous parlerons de macro tâche ou tâche sociale). Résoudre ces problèmes devrait enclencher la création et la stabilisation de processus internes qui modifieront le système langagier et cognitif de l'individu.

Le rôle du savoir savant reste grand pour le concepteur de formations de langues, il permet d'anticiper les problèmes, d'y répondre, et de savoir ce que devront accomplir les processus métacognitifs. Ces processus fonctionnent de façon plus ou moins élaborée chez les locuteurs plurilingues (voir plus haut). Le rôle des micro-tâches, ou tâches d'entraînement, est justement de permettre à l'individu de s'entraîner dans un des sous-systèmes, en faisant l'hypothèse que cela modifiera l'ensemble à un moment donné qui variera selon les individus, tout en sachant que certains individus ne verront pas la pertinence de cet entraînement.

Nous pouvons dire que, dans le but d'obtenir des réactions sociales pertinentes (dans notre cas la production langagière en contextes sociaux), il importe de créer une sensibilisation au lien entre ce qui se

se passe entre les humains et ce qui se passe en eux (l'inter et l'intrapsychique de Vygotski), suivie d'une explicitation peut-être, puis d'une stabilisation de ce lien permettant des réactions adéquates. Il convient de créer des situations sociales qui permettent aux apprenants de stabiliser la saisie des régularités sur lesquelles s'appuyer pour réagir, puis agir dans d'autres situations. La pratique (voir les exemples que donne Randall, 2007) montre que décrire ou nommer ces régularités ne permet pas de les produire de façon automatisée nécessairement satisfaisante, mais elle montre aussi que des formes d'entraînement spécifiques peuvent stabiliser la réception ou production de discours d'une façon plus satisfaisante pour l'individu s'il a pris conscience que d'authentiques besoins sociaux justifiaient cet entraînement (Randall 2007 ; Bertin *et al.*, 2010). Dans son cerveau s'activent des réseaux neuronaux qu'il serait propice de stabiliser mais qui ne sont pas tous contrôlables. Ce qui est visé ce sont des réactions (automatiques) ou des actions sociales (intentionnelles) dont il serait préférable qu'elles soient conformes, autant que faire se peut, au savoir ou savoir-faire distribué... (Le Doux, 2003). Le concept de transposition se situait au niveau des savoirs, nous sommes maintenant au niveau des actions qu'il convient de mettre en place, d'ordonner et de suivre en sachant qu'il n'y a ni progression, ni continuité, ni prévisibilité communes.

## **T**ransposition didactique ou modélisation

En fonction de ce qui précède, il nous a semblé logique de nous tourner vers le concept de modèle (Narcy-Combes, 2005) dans le but de maintenir un ordre dans des dispositifs en constante évolution.

### OBJECTIFS DE LA MODÉLISATION

Modéliser le dispositif peut ainsi répondre principalement à trois visées distinctes mais complémentaires :

- 1) Se repérer dans l'incertitude : il n'est pas possible de prévoir ce qui va se passer de manière précise, le modèle permet de se repérer pour organiser ce qui peut l'être.
- 2) Structurer ce qui peut l'être. Nous voyons dans la modélisation un cadre auquel les acteurs de la situation d'enseignement/apprentissage peuvent se référer, un guide pour s'assurer de la validité des concepts sur lesquels s'appuient les interactions mises en œuvre.
- 3) Construire les fonctions (technologie) et les rôles (humains) à partir des interactions identifiées dans le modèle.

Ceci implique que le modèle ne soit pas normatif (de type algorithmique, par exemple) mais heuristique, c'est-à-dire qu'il soit adaptable,

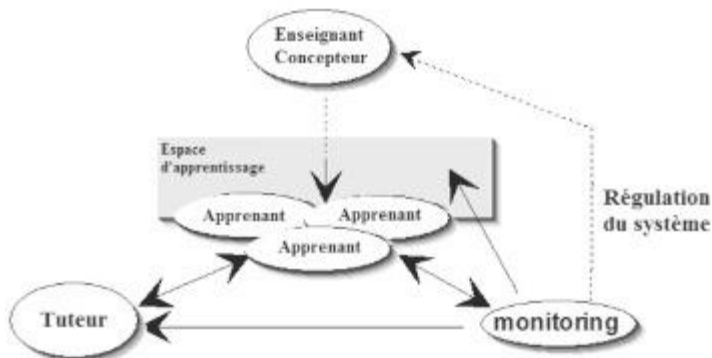
qu'il s'adresse aux différents acteurs, et enfin, qu'il explicite la nature de chacune de ses composantes pour vérifier la cohérence de l'ensemble et pour permettre que s'instaurent des interactions et des opérations en lien avec l'apprentissage (propriétés émergentes du système). En d'autres termes, le modèle ne fixe pas (il n'implique pas une vision particulière de la langue/culture, de la technologie, etc.) mais sera (re)construit dans chaque contexte par chacun des acteurs. Sa visée est à la fois compréhensive et prédictive, au sens où le dispositif est supposé enclencher une série de performances, sans certitude toutefois qu'il y ait une adéquation exacte entre le résultat de ces processus et l'objectif visé.

#### DISPOSITIF D'APPRENTISSAGE ET RÔLE DE L'ENSEIGNANT :

Nous privilégierons la notion de « dispositif d'apprentissage » à celle de « classe », de « cours », afin de sortir du symbolisme de l'univers clos, coupé du monde vers un dispositif ouvert sur l'extérieur. Le dispositif d'apprentissage évolue de manière non linéaire à travers des contraintes neurophysiologiques, liées aux conditions et types d'apprentissage des différents apprenants, mais également des contraintes sociales, matérielles et institutionnelles qui peuvent être un frein dans la mise en place d'outils pédagogiques.

Dans notre perspective, le dispositif d'apprentissage est décentré de l'enseignant seul vers la relation enseignant/apprenant(s) – tuteur qui co-construisent l'espace d'apprentissage (figure 1).

Figure 1 : Représentation du rôle de l'enseignant.  
D'après Bertin J.-C. et Narcy-Combes J.-P. (2012) dans Miras G. et Narcy-Combes J.-P. (à paraître) et traduit par les auteurs.



Le tuteur (qui peut être également l'enseignant) contribue à favoriser la prise de conscience des différentes étapes dans la validation d'une tâche et informe l'enseignant (si ces fonctions sont dissociées) des discontinuités (Bygate *et al.*, 2011). L'enseignant, quant à lui, a pour objectif de réorganiser le système à t+1 en l'adaptant au contexte. C'est également lui qui devra gérer le dispositif d'apprentissage face à

la non-linéarité provoquée par des variables intrinsèques et extrinsèques. Les apprenants sont également acteurs de l'apprentissage puisqu'ils co-construisent (Mangenot, 2001) une tâche sociale en réseaux et font émerger des besoins d'apprentissage sur lesquels ils travaillent par des tâches d'entraînement.

#### INDIVIDUALISATION/SOCIALISATION DES APPRENTISSAGES :

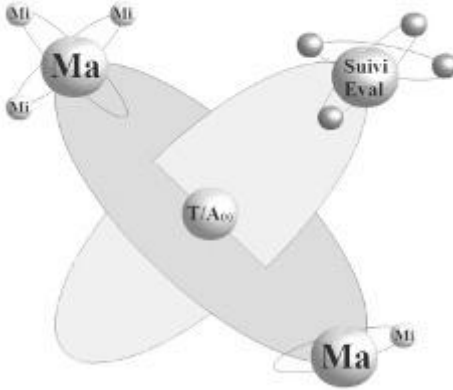
Les théories émergentiste et socioconstructiviste permettent de repenser la notion d'individualisation des apprentissages en dehors des représentations symboliques jusqu'alors prédominantes. La pédagogie par palier ou par stade, dont nous retrouvons les traces dans les niveaux du CECRL (A1, A2, etc.), tend à montrer une discontinuité dans les apprentissages et enseignements. Les apprenants se déplacent d'un niveau à l'autre sans lien précis ni retour en arrière possible. Un premier pas a été fait dans la pédagogie dite « spiralaire » définie par Astolfi (1993:141) comme des « approches successives d'une même notion qui fait progresser en spirale, la notion à atteindre jusqu'à toucher sa maîtrise à force de l'affiner, de se préciser d'année en année ». Néanmoins, cette représentation est l'ultime extension de la ligne avant l'acceptation de la non-linéarité des apprentissages. L'émergence de nouvelles pratiques langagières s'effectuant par un certain nombre de ruptures dont le déclenchement n'est pas prévisible mais analysable *a posteriori*. L'individualisation des apprentissages réside donc dans la mise en place d'un dispositif qui favorise le déclenchement de ces ruptures et que les acteurs modifient dans le temps. L'ensemble de ces réflexions a permis de mettre en évidence qu'un certain nombre de concepts importants en didactique des langues peuvent être déconstruits et repensés dans une perspective émergentiste et socioconstructiviste afin de prendre en compte la mise en place de processus neurocognitifs à travers un déclenchement social. Il nous reste donc à proposer une modélisation didactique à travers une approche par tâche.

#### UNE MODÉLISATION

Notre modélisation didactique (figure 2) s'articule autour de l'approche par tâche (voir Bertin, Gravé et Narcy-Combes, 2010).



Figure 2 : Modélisation d'une approche par tâche  
d'après Narcy-Combes et Miras (2012).



La relation tuteur-apprenant(s) (T/A(s)) est au centre du système d'apprentissage où gravitent des tâches sociales (ou macro-tâche : Ma) et un suivi/évaluation (Suivi/Eval). Chaque tâche sociale peut motiver le déclenchement d'une ou plusieurs tâches d'entraînement (ou micro-tâche : Mi). Le suivi/évaluation pourra également intégrer des micro-étapes non modélisées ici.

Au centre du système d'apprentissage se trouve la relation tuteur-apprenant(s). Une tâche sociale (macro-tâche) est mise en place. En fonction des contextes, les tâches seront collaboratives, il y aura co-construction de la connaissance et l'approche sera plurilingue (le dosage n'est pas prescriptible et l'objectif sera de déclencher les processus attendus, voir plus haut) en fonction de la situation. Si (1) la tâche est validée (cette validation fait appel aux savoirs savants), alors une autre tâche sociale est lancée, si (2) elle fait émerger des difficultés, un certain nombre de tâches d'entraînement (micro-tâches) sur des points spécifiques seront mises en place pour que la tâche sociale puisse être validée (la conception de ces micro-tâches fera également appel aux savoirs savants). La validation (*suivi et évaluation*) des différentes tâches sera assurée à plusieurs niveaux : par les apprenants eux-mêmes, le tuteur, l'enseignant et finalement des membres extérieurs au dispositif pour conserver une valeur « sociale » et par conséquent limiter les effets d'évitement (Narcy-Combes, 2005).

Cette modélisation implique donc bien les deux théories convoquées puisque la tâche sociale permet de déclencher des processus langagiers et des processus d'apprentissage à travers l'interaction. Les tâches d'entraînement sont construites de manière ascendante afin de prendre en compte l'organisation et les caractéristiques intrinsèques des items linguistiques.

Khalil (2011) montre la façon dont le modèle permet, dans la pratique, de savoir comment résoudre les problèmes, même dans un contexte complexe. Il lui a fallu déconstruire les problèmes et les reconstruire en fonction des modèles vers lesquels elle se tournait.

De manière plus générale, ces reconstructions s'articulent autour de quatre points (Miras et Narcy-Combes, à paraître) :

- Déterminer la cause des ruptures et des redémarrages (le social/l'affectif, le cognitif, l'interpsychique, la vie)
- Disposer des différents modèles de l'apprenant (différences individuelles/culturelles, etc.)
- Avoir les modèles ou tableaux adéquats concernant l'apprentissage dans le contexte donné (phonologies comparées, grammaires comparées, etc.)
- Les organiser dans le cadre du modèle général ci-dessus en sachant qu'il subit les influences du contexte et des ruptures temporelles.

Le rôle crucial que jouent les savoirs savants apparaît clairement. Afin que ces reconstructions soient le plus facilement mises en place, il est important de prendre en considération les différents niveaux du dispositif d'apprentissage. Nous proposons cinq étapes du curriculum au contenu :

- Le contenu est proposé en référence au curriculum et aux objectifs déterminés en niveaux (cf. CECRL), mais il n'est ni nécessaire, ni possible, qu'il lui corresponde totalement.
- Les matériaux sont recueillis par les enseignants et/ou par les apprenants suivant les cas (avec des consignes pour faciliter le recueil par les apprenants).
- Des critères seront définis en fonction de la spécificité ou de la non-spécificité du cours (réalisme des tâches).
- La couverture du programme est mesurée en début de formation si les documents sont recueillis par les enseignants, sinon des ajustements se feront au fur et à mesure.
- Des tâches spécifiques seront suggérées pour que les apprenants fassent face à l'imprévu et ne s'appuient pas sur l'évitement (choix de thèmes connus, etc.).

Nous avons donc porté une réflexion sur les apports réciproques des théories convoquées dont la complémentarité est mise en avant dans le tableau 1.

Tableau 1 : Apports réciproques des théories émergentistes et socioconstructivistes (Miras et Narcy-Combes, à paraître)

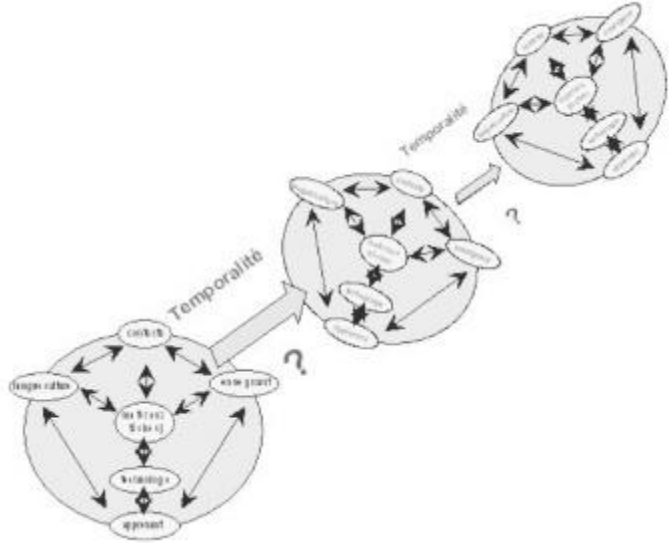
ÉMERGENTISME	SOCIOCONSTRUCTIVISME
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Complémentarités imprévisibles des tâches</li> <li>- Liens processus/tâches</li> <li>- Nécessités d'interactions</li> <li>- Valeur et limites de l'entraînement</li> <li>- Performances et compétences</li> <li>- Ce qui est universel en neurophysiologie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Déclenchement social des apprentissages</li> <li>- Motivation sociale des apprentissages</li> <li>- Nécessité d'interactions, mais peu d'attention à l'entraînement</li> <li>- Contextualisation de l'apprentissage</li> <li>- Authenticité du besoin de changer de code</li> <li>- Ce qui est idiographique en psychologie</li> </ul>

Le tableau souligne qu'isolément chacune des approches ne prend pas en compte tous les aspects du processus d'apprentissage. Néanmoins, il est important de se rappeler qu'aucun apprentissage ne saurait être efficace sans que son sens social et affectif ne soit perçu par l'individu. Un dispositif qui n'offrirait que des tâches d'entraînement ne serait efficace que pour les apprenants qui auraient pris la mesure des bénéfices sociaux que ces tâches leur apporteraient : l'émergentisme ne peut se concevoir sans une prise en compte du psychologique individuel et social. Suivant les contextes et les attentes, les dispositifs prendront ces phénomènes en compte de façons différentes. Pour finir, soulignons que la prise en compte de leur complémentarité et la responsabilité épistémologique de chacun permettent de mieux gérer les dispositifs humains. Apprenants, comme enseignants, ont un rôle de chercheur à jouer (Kelly, 1955), la pratique réflexive au moins, ou la recherche-action, permettra à la communauté éducative de jouer un rôle social, voire politique de façon plus légitime.

Le second impact de la perspective émergentiste concerne la nature dynamique et évolutive du dispositif. Le modèle initial rappelé précédemment ne peut être compris que comme une photographie figée d'un dispositif qui évolue pourtant dans le temps. La prise en compte de ces temporalités, que suppose une approche émergentiste, implique de reconsidérer, pour des moments différents, le poids respectif de chaque pôle dans le système global ainsi que l'organisation des relations qui s'instaurent entre ces pôles. Ce que nous constatons, notamment à la lecture de thèses (par ex. Khalil, 2011) et de recherches-actions, c'est l'existence de ruptures dans le temps au niveau du fonctionnement des dispositifs. Ces ruptures reflètent la manière dont les acteurs différents s'approprient le dispositif (ou certains de ses aspects). Elles interviennent tout particulièrement lorsque chacun des apprenants (re)construit son propre dispositif en fonction de ses représentations, générant de ce fait des écarts significatifs entre l'intention didactique et les pratiques (Fischer, 2007). Les nouvelles propriétés/types d'activités émergentes pourraient s'assimiler au processus d'instrumentalisation décrit par Rabardel (1995).

Notre modèle devient alors dynamique mais son intérêt reste de garantir une certaine forme de permanence, en identifiant les pôles et les composantes qui structurent la réflexion, quelle que soit la nature des interactions variables qui s'établissent entre eux.

Figure 3 : Représentation émergentiste du modèle d'ergonomie didactique



Sur le schéma, les inclinaisons variables figurent les changements dans la nature du modèle, comme nous l'avons vu, les pôles et leurs relations ne devraient pas se modifier radicalement sans néanmoins rester identiques, donc il convient de mesurer en quoi ils sont différentes à un instant  $t$ , en gardant à l'esprit que le changement relève parfois plutôt de la métamorphose que de la rupture avec reconstruction immédiate d'autre chose (mais le modèle ne saurait figurer la métamorphose).

L'intérêt de cette représentation du modèle tient principalement à deux points :

- il fournit une description opérationnelle de ce que Spear et Mocker (1984) appellent *organizing circumstances* ;
- il illustre de manière aisément compréhensible l'organisation sous-jacente de l'ensemble des inter/rétro-actions à l'œuvre dans le dispositif sans en réduire la complexité essentielle. En ce sens, ce modèle s'inscrit dans la « simplicité » décrite par Berthoz (2009), en mettant en relief les conditions de traitement efficace et rapide de processus complexes.

## C onclusion

Le modèle général sert à s'assurer que les concepteurs du dispositif prennent bien en compte l'ensemble du système d'inter/rétroactions entre les composantes. Pour ce faire, il reste nécessaire qu'ils identifient de manière explicite chacune des composantes du modèle dans leur contexte particulier et qu'ils s'approprient le modèle. L'actualisation de cet ordonnancement dépend, selon les contextes, et selon des

dosages particuliers à chaque contexte, de la place, et de la responsabilité, accordées respectivement à l'apprenant, à l'enseignant et/ou au tuteur. Comprendre ces phénomènes impose une réflexion sur les différents systèmes en jeu à tous les niveaux (et donc sur les savoirs savants), et sur les propriétés émergentes de ces systèmes. Les gérer rapidement et avec efficacité nécessite que cette réflexion conduise à une modélisation simplexe (Berthoz, 2009), mais non réductrice.

Des applications sur le terrain de ce qui est décrit dans cet article se trouvent dans les thèses de Khalil (2011) et les travaux de Brudermann (2010), entre autres. Elles nous rassurent sur la validité du modèle et sa légitimité et confirment, s'il en était vraiment besoin, à quel point il est fait recours au savoir savant, non pour le transposer, mais pour comprendre, organiser et suivre ce qui se passe dans le dispositif et savoir comment y répondre. En conclusion nous pourrions affirmer que, dans le cadre théorique non réductionniste où nous nous sommes placés, la modélisation pourrait fort bien être considérée comme une forme de transposition, si l'on garde à l'esprit que l'objectif, dans ce cadre, est de trouver une adéquation entre des phénomènes neurophysiologiques internes et des interactions sociales liées à des savoirs figés sur des supports technologiques, et non plus de mettre en place une connaissance individuelle symboliquement semblable aux savoirs distribués.

## Bibliographie

- ASTOLFI J.-P. (1993), *L'école pour apprendre*, Paris, E.S.F.
- BATES E. et MACWHINNEY B. (1988), "What is Functionalism?" dans *Papers and Reports on Child language development*, 27, p 137-152.
- BERTHOZ A. (2009), *La simplicité*, Paris, Odile Jacob.
- BERTIN J.-C. et NARCY-COMBES J.-P. (2010), *Second language distance learning and Teaching : theoretical perspectives and didactic ergonomics*, Hershey (Penn), IGI Global.
- BERTIN J.-C. et NARCY-COMBES J.-P. (2012), Tutoring at a distance : modelling as a tool to control chaos dans *CALL, Computer Assisted Language Learning*. Volume 25, Issue 2, London, Routledge.
- BRUDERMANN C. (2010), From action research to the implementation of ICT pedagogical tools: taking into account student's needs to propose adjusted online tutorial practice, dans *ReCALL*, 22/02, Cambridge, CUP, p. 172-190.
- BYGATE M. (2011), "Does learners' language pattern on pedagogic tasks, and why might it matter?" Keynote speech - "University Language Learning in the 21st century", DILTEC, UPMC, June 9-11 2011.
- CENOZ J. et GORTER D. (eds), (2011), "A Holistic Approach in Multilingual Education: Introduction" Special issue Toward a Multilingual Approach in the Study of Multilingualism in School Contexts, dans *The Modern Language Journal*, 95/3, p. 339-343.
- CHEVALLARD Y. (1991), *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage (1<sup>re</sup> éd. 1985).
- EAGLEMAN D. (2012), *Incognito, les vies secrètes du cerveau*, Paris, Robert Laffont.
- ELLIS N.C. (1998), "Emergentism, connectionism and language learning", dans *Language Learning*. 48:4, december, p. 631-664.
- FISCHER R. (2007), "How do we know what students are actually doing? Monitoring students' behaviour", dans *CALL (Computer Assisted Language Learning)*, Vol. 20/5, p. 409-442, London, Routledge.
- GIGERENZER G. (2009), *Penser le risque. Apprendre à gérer l'incertitude*, Genève, Markus Haller.
- HERDINA P. et JESSNER U. (2006), *A Dynamic Model of Multilingualism, Perspectives of Change in Psycholinguistics*, Clevedon, Multilingual Matters.
- HOFSTADTER D. et SANDER E. (2013), *Surfaces and Essences : Analogy As the Fuel and Fire of Thinking*, New York, Basic Books.
- HUTCHINS E. (1995), *Cognition in the Wild*, Cambridge, MA: MIT Press.
- KALANTZIS M. et COPE B. (2007), *Language education and multiliteracies*. In S. May et N. H.
- KHALIL H. (2011), *Exploitation du potentiel d'Internet pour consolider l'intake dans l'apprentissage du FLE (Français Langue Étrangère) : quelles tâches proposer sur Internet pour améliorer l'acquisition chez des apprenants arabophones de FLE en Égypte ?* Thèse de l'Université de la Sorbonne nouvelle.
- LAMY M.-N. et HAMPEL R. (2007), *Online Communication in Language Learning and Teaching*, New York, Palgrave.
- LARSEN-FREEMAN D. et CAMERON L. (2008), *Complex systems and applied linguistics*, Oxford, Oxford University Press.
- LEDoux J. (2003), *Neurobiologie de la personnalité*, Paris, Odile Jacob.
- LEGROS D. et CRINON J. (dir.). (2002), *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin.
- MACWHINNEY B. (1998), *Models of the emergence of language dans Review of psychology*. 49, p. 199-227.
- MANGENOT F. (dirs), (2001), « Interactivité, interactions et multimédia », *Notions en Questions*, n° 5, Lyon, ENS Éditions.

- MIRAS G. et NARCY-COMBES J.-P. (à paraître). « Conséquences sur les pratiques d'une prise en compte intégrée des théories socio-constructivistes et émergentiste ». Travaux et document, Université de la Réunion.
- MORIN E. et LEMOIGNE J.-L. (1999), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, L'Harmattan.
- NARCY-COMBES J.-P. (2005), *Didactique des langues et TIC, vers une recherche-action responsable*, Paris, Ophrys.
- NARCY-COMBES J.-P. et MIRAS G. (2012), « 40 ans de modélisation en didactique des langues », dans *Mélanges CRAPEL* n° 33, U de Lorraine p. 25-44.
- O'GRADY W. (2005), *Syntactic Carpentry: An Emergentist Approach to Syntax*, Mahwah, NJ, Erlbaum.
- PIAGET J. (1970), *Psychologie et épistémologie*, Paris, Gonthiers-Denoël.
- RABARDEL P. (1995), *Les Hommes et les Technologies – Approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin.
- RANDALL M. (2007), *Memory, psychology and second language learning*, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins.
- SAUSSURE (de), F. (éd. 1967), *Cours de linguistique générale*, Originellement publié par Bailly C. et al. Édition critique par Mauro (de), T, Paris, Payot.
- SIMONDON G. (1989), *L'individuation psychique et collective*, Paris, Aubier.
- SMIT U. et DAFOUZ E. (2013), *AILA Review*, Vol 25. *Integrating Content and Language in Higher Education*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- SALOMON G. (1997), *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SPEAR G. E. et MOCKER D. W. (1984), *The organizing circumstance: Environmental determinants in self-directed learning*. *Adult education quarterly*, 35(1), 1-10.
- VARELA F. (1993), *L'Inscription corporelle de l'esprit*, Paris : Seuil.
- VYGOTSKI L. (1934), *Pensée et langage*. 3<sup>e</sup> édition parue en 1997. Paris : La Dispute.
- WHITE C. (2003), *Language Learning in Distance Education*. Cambridge: CUP.





# V *aria*

La revue *Recherches et applications : Le français dans le monde* possède depuis juillet 2009 une rubrique Varia.

Y sont publiés, en alternance :

- un article de jeune chercheur sélectionné sur mise à concours par le comité de lecture ;
- des articles pertinents soumis sur appel à candidature ;
- des articles déjà publiés en français dans la revue RCLV (*Revue Canadienne des Langues Vivantes/The Canadian Modern Language Review*). Celle-ci publiera à son tour des articles déjà publiés dans *Recherches et applications : Le français dans le monde*. Cette initiative de collaboration et d'échanges entre les deux revues relève d'un effort conjoint de soutien et de diffusion de la recherche en français.

L'article de Enrica Piccardo sélectionné pour cet échange est paru dans le numéro spécial de *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, volume 69, numéro 4 (novembre 2013), p. 386-414. Ce numéro spécial intitulé « Implementing the Common European Framework of Reference for Languages and the European Language Portfolio : Lessons for future research/Tirer des leçons des recherches empiriques sur la mise en œuvre du Cadre européen commun de référence pour les langues et du Portfolio européen des langues pour les recherches futures » a été coordonné par David Little et Shelley K. Taylor.

**(R**e) *conceptualiser  
l'enseignement  
d'une langue seconde  
à l'aide d'outils  
d'évaluations :  
comment les  
enseignants canadiens  
perçoivent le CECR*

ENRICA PICCARDO

La mobilité croissante de notre société augmente la demande de transparence et de transférabilité. Au niveau socio-économique, nous observons une tension entre la complexification de nos sociétés toujours plus déstructurées et plus « liquides » (Baumann, 2007) et le besoin de se donner des points de repères de plus en plus clairs dans tous les domaines. Le panorama des langues est lui aussi intéressé par cette tendance (Bärenfänger et Tschirner, 2008 ; Byrnes, 2007a) et des outils ont été conçus visant à faciliter la visibilité, l'échange et la comparaison. Parmi ces outils, le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) (Conseil de l'Europe, 2001), conçu pour apporter cohérence et transparence dans un contexte aussi multilingue et dynamique que celui du vieux continent le lendemain de la chute du mur de Berlin, occupe une position clé. Or, toute société contemporaine doit faire face de manière toujours plus accélérée à une pluralité de langues et des cultures. Il n'est pas surprenant donc que le CECR suscite tant d'intérêt aux quatre coins de la planète. Néanmoins, tant le CECR que le Portfolio européen des langues (PEL) (Conseil de l'Europe, n. d.), qui en constitue le compagnon plus directement lié à la praxis, représentent bien plus que deux outils de standardisation et ont fait preuve d'un potentiel pédagogique considérable. Ce qu'ils proposent est une innovation qui mérite de ne pas être réduite à la

définition de standards, mais au contraire exploitée dans sa multidimensionalité (Hulstijn, 2011 ; Krumm, 2007 ; Little, 2006, 2007 ; Piccardo, 2012).

Cet article traite d'une recherche qualitative conduite en contexte canadien auprès d'enseignants de langues en lien avec les résultats du projet international *Encourager la culture de l'évaluation chez les enseignants* (ECEP)<sup>1</sup> du Centre européen des langues vivantes de Graz (Autriche) (CELV)<sup>2</sup>. En particulier, nous nous intéressons aux défis liés à l'introduction du CECR dans la réalité des salles de classe et à la reconsidération des pratiques évaluatives que cette introduction implique. Nous présentons les résultats d'une action de formation ciblée conduite avec un groupe d'enseignants, suivie par l'analyse thématique du contenu des échanges lors de groupes de discussion dirigés avec les participants à la formation. Enfin, nous structurons les résultats de notre analyse autour d'un cadre conceptuel pour la formation au CECR qui soit en mesure de favoriser son intégration efficace en tant que levier de réflexion et d'innovation méthodologique.

## Situation actuelle et raisons de cette recherche

Le Canada montre un intérêt grandissant pour les travaux du Conseil de l'Europe en matière de politiques linguistiques. Ceci s'est concrétisé d'un côté dans sa participation aux travaux du CELV<sup>3</sup> et de l'autre dans la publication d'études et rapports (Rehorick et Lafargue, 2005 ; Vandergrift, 2006, 2008) sur l'opportunité d'adopter, dans le contexte canadien, le CECR ainsi que d'autres documents strictement liés, tels que le PEL. De plus, le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (CMEC) a formellement encouragé la prise en compte du CECR à large échelle dans le pays<sup>4</sup>, à travers la publication en 2010 d'un document intitulé *L'exploitation du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) dans le contexte canadien. Guide à l'intention des responsables de l'élaboration des politiques et des concepteurs de programmes d'études*. La prise en compte du CECR, qui a commencé sur un mode quasi volontariste<sup>5</sup>, est donc destinée à se poursuivre, notamment en termes de révision des curricula et de publication de nouveaux manuels. Cette prise en compte est potentiellement en mesure d'introduire une forte innovation en matière d'enseignement des langues si l'on en juge par les changements que cet outil a introduits en Europe dans l'espace d'une décennie.

Néanmoins, si la proposition du CMEC semble prometteuse en termes de renouvellement des pratiques pédagogiques et évaluatives, elle

(Re)conceptualiser  
l'enseignement  
d'une langue seconde  
à l'aide d'outils  
d'évaluations : comment  
les enseignants canadiens  
perçoivent le CECR

1. Projet Encourager la culture des professionnels: le cas des enseignants de langues (ECEP), du Centre Européen des langues Vivantes (CELV)-Conseil de l'Europe, <http://ecep.ecml.at>
2. Le CELV est issu d'un accord partiel du Conseil de l'Europe pour la diffusion et la mise en œuvre des politiques éducative et linguistiques.
3. Le Canada a le statut d'observateur permanent auprès du Conseil de l'Europe depuis 1996. Des chercheurs, enseignants et experts canadiens participent à différents projets et activités du Conseil de l'Europe et en particulier du CELV dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vivantes.
4. La politique éducative du Canada est du ressort des provinces. Le CMEC se limite à proposer des outils de cadrage et des lignes directrices communes.
5. Certaines provinces ont pris le devant et réformé leurs curricula en les arrimant au CECR. C'est le cas de la Colombie-Britannique (British Columbia Ministry of Education, 2010). D'autres institutions se sont intéressées au CECR ou au PEL et ont produit des documents spécifiques au contexte canadien (voir par exemple ACPLS, 2009).

n'est pas en soi un gage de changement efficace. La recherche montre que les opinions et convictions des enseignants jouent un rôle clé quand il s'agit d'accepter et d'intégrer de nouvelles méthodologies (Freeman, 1991 ; Johnson, 1994 ; Johnston, 1992), ce qui s'avère bien plus crucial que tout changement curriculaire. Dans le cas du CECR, l'expérience européenne montre qu'une application 'du haut vers le bas' a rarement produit des effets notables. Bien au contraire, elle crée un effet boomerang, les praticiens percevant le CECR comme une imposition, un poids, plutôt qu'un levier d'innovation (Piccardo, 2012). Seul un processus d'appropriation et de contextualisation de l'outil garantit son efficacité et la prise en compte de sa complexité (Coste, 2007). De plus, il existe deux problèmes que plusieurs chercheurs relèvent par rapport au CECR. Ce sont l'interprétation qui en est souvent faite (Huver et Springer, 2011 ; Richer, 2008) et la réception partielle dont il est victime (Little, 2006 ; Piccardo, 2012).

En fait, une des lectures du CECR semble ne reconnaître à la perspective actionnelle aucun élément de nouveauté par rapport à l'approche communicative<sup>6</sup> – ou à l'approche communicative-expérientielle telle qu'elle avait été conceptualisée au Canada – (Tremblay, Duplantie et Huot, 1990). Pour ce qui est de l'évaluation, elle semble ne prendre en compte que les définitions des standards. Ceci met en avant la dimension verticale des échelles de niveau liées aux activités communicatives dans lesquelles l'apprenant s'engage (le « quoi ») et néglige la dimension horizontale, à savoir les éléments qui définissent la qualité de la performance (le « comment »). Or, la lecture du document du CMEC nous amène à ressentir certaines craintes quant à la démarche d'intégration du CECR dans les réalités provinciales canadiennes. Comme nous l'avons expliqué en détail ailleurs (Piccardo, sous presse), la lecture du CECR qui y est donnée se situe dans ce que Huver et Springer (2011) appelleraient une lecture « communicationnelle » du CECR (p. 88) et qu'ils qualifient à juste titre de « moins dérangement » (p. 88) par rapport à une lecture « actionnelle » (p. 87) qui, elle, constituerait potentiellement « un tournant pour la didactique des langues » (p. 87). De plus, la partie concernant l'évaluation passe sous silence le contenu du chapitre 5 du CECR, à savoir celui qui se réfère aux compétences, alors que la complémentarité des deux est essentielle (Little, 2006). Les problèmes et les défis dans la mise en œuvre du CECR sont soit évacués soit abordés de manière assez rapide avec le risque de passer à côté de son réel potentiel d'innovation. Or, si d'un côté plusieurs bases théoriques du CECR prennent comme point de départ des notions qui ont été introduites en didactique des langues dans les années 1970 et 1980, telles que celle de compétence communicative ou d'autonomie, de l'autre le CECR représente une avancée par rapport à l'approche communicative dans le sens où il attribue une place centrale à la notion d'action sociale qui à son tour est alignée à celle, plus large, d'approche par compétences telle qu'elle s'est définie dans la sociologie

6. Tout en étant conscients que l'approche communicative a été déclinée de plusieurs manières, voire qu'elle a donné lieu à des formes quelque peu différentes, nous parlerons ici d'approche communicative au singulier, surtout pour souligner le changement de paradigme que son introduction a significativement introduit en didactique des langues.

du travail (Le Boterf, 1994, 2000 ; Rogiers, 2004 ; Scallon, 2007). Les compétences que l'acteur social mobilise ne sont pas seulement langagières, elles sont aussi « générales » selon le CECR. Les facteurs stratégiques, « l'intelligence des situations, la façon de mobiliser des ressources variées pour trouver de manière satisfaisante et originale une solution pertinente » (Huver et Springer, 2011, p. 243) deviennent fondamentaux. Parallèlement, « L'évaluation doit ... s'intéresser à la capacité de mobilisation des compétences dans des situations complexes » (Huver et Springer, 2011, p. 138)<sup>7</sup>.

Ces préoccupations ont motivé notre choix d'adopter une perspective de formation professionnelle pour une étude sur les convictions et les perceptions des enseignants lors de l'intégration du CECR, outil qui demande beaucoup de réflexion, individuelle et collective, pour arriver à avoir un impact réel sur les pratiques d'évaluation et, par conséquent, d'enseignement et d'apprentissage.

## **P**roblèmes et défis dans l'intégration du CECR : expériences européennes

Même si des recherches internationales à large échelle sur l'impact du CECR dans les pratiques pédagogiques et sur la mesure des niveaux de compétences ne sont pas encore disponibles, l'analyse de la littérature existante, qui traite de l'intégration du CECR en Europe (Alderson, 2002, 2007 ; Byrnes, 2007a, 2007b ; Coste, 2007 ; Figueras, 2007 ; Little, 2006, 2007, 2011 ; Westhoff, 2007), montre des traits significatifs et fait état de préoccupations similaires dans les différents contextes européens. Récemment, les chercheurs se sont exprimés en faveur d'une étude plus précise du rôle du CECR dans le domaine de la formation des enseignants, des manuels et des curricula afin d'éliminer le hiatus qui existe encore entre concepts proposés et pratique de classe (Council of Europe, 2005 ; Figueras, 2007 ; Little, 2007, 2011 ; Martyniuk et Noijons, 2007 ; Westhoff, 2007).

Certes, le CECR a contribué à faire évoluer la situation de l'enseignement/apprentissage des langues (Schärer, 2007), néanmoins il peine encore à changer « the frame of reference of teacher educators and their classroom practices » (Byrnes, 2007b, p. 682). De plus, des pans entiers du CECR restent inconnus (Coste, 2007, 2011) et son impact sur l'évaluation est encore beaucoup plus fort que sur la définition des curricula ou sur la pédagogie, ce qui limite son potentiel (Little, 2007, p. 648).

Ce qui apparaît en trame de fond est la nécessité pour les enseignants de s'approprier la vision, la « philosophie » du CECR, de manière à saisir les synergies entre ses deux dimensions, l'évaluative et la pédagogique,

7. Une différence par rapport aux modèles de Canale et Swain (1980), de Bachman (1990) et de Celce-Murcia, Dörnyei et Thurrell (1995) pour ce qui est de la compétence stratégique est le fait que dans la perspective actionnelle la composante stratégique ne se réfère pas seulement aux stratégies de communication, langagières, mais comprend aussi les stratégies de résolution de problèmes, donc non langagières.

la verticale et l'horizontale (Little, 2006), car seulement un travail commun de tous, décideurs en matière de politiques éducatives comme acteurs de terrain, peut mener à la création d'espaces symboliques partagés capables d'introduire des changements durables (Byrnes, 2007b ; Little et al., 2007).

Dans le but de répondre à ce besoin, entre 2008 à 2011 nous avons monté le projet international ECEP financé par le CELV qui a impliqué presque 150 professionnels. Au cours de ce projet nous avons montré que, dans le contexte européen, alors que les praticiens perçoivent le potentiel d'innovation du CECR, ils ont souvent du mal à faire le lien entre l'outil et la pratique, surtout quand ils sont laissés seuls devant sa complexité (Piccardo, 2011, 2013), et ils finissent par chercher à appliquer certaines grilles et échelles du CECR sans modifications ou contextualisations, ce qui d'ailleurs confirme les résultats d'enquêtes et d'études précédentes (Council of Europe, 2005 ; Martyniuk et Noijons, 2007). En particulier, l'application de standards de niveau unie à l'utilisation de grilles préconstituées et difficilement compatibles avec les traditions évaluatives locales a fini par engendrer frustration et démotivation. Par ailleurs, nous avons aussi pu constater que là où il y avait eu une formation efficace et/ou un processus de recherche-action partagée avec des collègues pour s'appropriier l'outil, les enseignants arrivaient à saisir les spécificités du CECR et à développer une nouvelle relation, plus autonome et confiante, à l'outil (Piccardo, 2012, 2011, p. 29). En particulier, ils prenaient conscience d'une série d'aspects fondamentaux pour la pratique didactique et l'évaluation, allant du partage possible des responsabilités, à la « normalité » des erreurs et à une vision de la langue non pas comme objet d'apprentissage mais comme outil au service des apprenants, doués à leur tour de profils différents et dynamiques (Piccardo, 2013). Les données recueillies ont servi à créer un matériel destiné à la formation des enseignants (Piccardo, Berchoud, Cignatta, Mentz et Pamula, 2011a, 2011b), piloté dans plusieurs contextes pour en vérifier la pertinence et l'efficacité. Ce matériel consiste en un guide aux concepts clés du CECR et en une série de fiches destinées à la formation des enseignants.

En général, les formations au CECR qui sont offertes se limitent à une présentation voire à une familiarisation. Ceci empêche les enseignants de parvenir au niveau que la recherche juge fondamental pour une intégration efficace et apte à produire des changements, celui de l'acceptation et de l'appropriation de nouveaux concepts et outils (Fullan, 1982, 2005 ; Hargreaves, 1994). Ce problème n'est pas au centre des préoccupations institutionnelles. Et pourtant la recherche montre que quand on va vers un paradigme de la transformation dans la formation des enseignants les résultats sont beaucoup plus profonds et durables car ils favorisent la réflexion et l'auto-compréhension. (Edge, 2002 ; Kohonen et Kaikkonen, 2002 ; Kolb, 1984 ; Little et al., 2007, p. 27). Le travail de projet nous a permis d'avoir une idée suffisamment claire de ces

problèmes et des obstacles liés à la mise en œuvre du CECR, ce qui nous a poussés à explorer les enjeux de l'adoption du CECR dans le contexte canadien au niveau de la formation des enseignants.

## **D** *éroulement/description de la recherche*

La recherche que nous allons présenter est de type qualitatif. Elle s'est déroulée dans la région de Toronto et s'est structurée en deux phases dont la première exploratoire.

### PHASE 1

Le but de cette phase était une analyse des besoins des enseignants en matière d'évaluation. Nous avons organisé trois groupes de discussions pendant l'hiver 2010 auxquels ont participé au total douze enseignants de français langue seconde provenant de trois types différents d'école secondaire (deux publiques, dont l'une laïque et l'autre catholique, et une privée). En recherche qualitative, la méthodologie des groupes de discussion facilite la mise en commun des expériences collectives et sollicite l'émergence de thèmes et de préoccupations liés aux questions de recherche (Dörnyei, 2007).

Lors des groupes de discussion, nous avons posé aux enseignants canadiens les mêmes questions utilisées dans le cadre du projet ECEP en Europe, à savoir celles qui couvrent les aspects fondamentaux (qui évalue, quand, où, comment, pourquoi) plus une question pour savoir s'ils/si elles connaissaient le CECR. L'idée étant de faire ressortir leur vécu concernant l'évaluation, leurs préoccupations et leurs doutes. Une fois les échanges transcrits, nous avons procédé à une analyse thématique des données et à une réduction phénoménologique (Deschamps, 1993), en partant des pratiques d'évaluations des enseignants et de leurs préoccupations et doutes. Au-delà des différences entre contextes, les préoccupations des enseignants canadiens étaient très similaires à celles exprimées au cours du projet ECEP par les enseignants européens (Piccardo, 2011). Les participants ont exprimé un besoin de transparence et cohérence dans l'évaluation et ils ont invoqué des descripteurs clairs, des exemples, et un travail d'équipe. Pour eux, une évaluation efficace devait être en mesure d'informer les élèves, de prendre en compte les différents niveaux et compétences, et être rapide. Ils soulignaient la faiblesse de l'évaluation de l'oral, spécialement aux niveaux inférieurs, et ils percevaient l'évaluation formative comme ambiguë et l'évaluation sommative comme une imposition institutionnelle. Enfin ils montraient une attitude ambivalente par rapport à l'autoévaluation et à l'évaluation réciproque entre pairs (Mison et

Jang, 2011). Les enseignants percevaient plusieurs problèmes fondamentaux liés à l'évaluation même s'ils n'avaient aucune familiarité avec le CECR ou avec d'autres études théoriques. La comparaison de ces résultats avec ceux obtenus dans les contextes européens faisait émerger une situation analogue à celle des enseignants européens qui n'avaient pas été exposés au CECR, hormis éventuellement par les biais de simples présentations. En revanche, nous avons pu remarquer que les enseignants européens qui avaient mené un travail de réflexion et d'expérimentation individuelle et collective sur le CECR, avaient complexifié et problématisé leur réflexion, et perçu les différents aspects comme étant reliés et interdépendants. D'autres questions se rajoutaient, ce qui, d'après les participants, n'était pas négatif, bien au contraire car elles ouvraient de nouvelles perspectives. Un des exemples les plus intéressants était la prise de conscience de la nécessité d'évaluer plusieurs aspects tels que les différentes compétences, ce qui leur faisait considérer l'évaluation comme une forme d'analyse de données visant l'introduction d'actions ciblées et de stratégies d'enseignement basées sur des principes. Un autre aspect intéressant était la reconsidération de la notion de tâche en relation au processus d'enseignement et d'évaluation. Enfin, la transparence était elle aussi reconceptualisée à partir des principes du CECR, y compris le rôle et les implications de l'autoévaluation et de l'évaluation réciproque. Certes, dans le cas canadien, le nombre restreint des participants limite la représentativité de l'échantillon, mais, compte tenu du but exploratoire de cette phase, la diversité des conseils scolaires nous a permis d'obtenir des données utiles pour la suite de la recherche, notamment pour la structuration et le contenu de la formation.

## PHASE 2

La deuxième phase s'est déroulée d'avril à juin 2012 et a consisté en deux séances de formation sur le CECR suivies par des groupes de discussion dirigés avec les participants à la formation<sup>8</sup>. La recherche a été conduite par deux chercheurs, l'auteure de cet article, aidée par un assistant de recherche.

Le recrutement des participants à l'étude a suivi deux voies : une annonce a été postée sur la liste de diffusion de l'institut d'appartenance du chercheur principal qui comprend beaucoup d'enseignants de langues et, en parallèle, d'autres réseaux ont été employés pour contacter des enseignants susceptibles d'avoir un intérêt dans le CECR. La participation à l'étude s'est faite de façon volontaire. La composition était néanmoins représentative du panorama de l'enseignement des langues dans le contexte tant au niveau des langues enseignées que des années d'expérience (voir tableaux 1 et 2) :

8. Comme tout s'est déroulé en anglais car c'était la seule langue partagée par le groupe, les matériels distribués ont été aussi en anglais et le codage des transcriptions et des données s'est fait en anglais. Nous avons choisi de ne pas traduire ces éléments de l'étude.



Tableau 1 : Contexte d'enseignement

CONTEXTE ACTUEL D'ENSEIGNEMENT <sup>9</sup>	NOMBRE DE PARTICIPANTS
FSL (Core French, Extended French, French immersion)	4
ESL (Primary, Secondary, Post-secondary, Adult)	5
Heritage language	2

*(Re)conceptualiser  
l'enseignement  
d'une langue seconde  
à l'aide d'outils  
d'évaluations : comment  
les enseignants canadiens  
perçoivent le CECR*

Tableau 2 : Expérience d'enseignement

NOMBRE D'ANNÉES	NOMBRE DE PARTICIPANTS
1-3 ans	1
4-8 ans	5
8-15 ans	3
Plus que 15 ans	2

De plus, certains participants avaient des responsabilités en tant que formateurs ou concepteurs de curricula dans leurs établissements. Dix participants avaient quelques connaissances du CECR, mais à une exception près, aucun d'entre eux ne l'avait utilisé. Les connaissances étaient très différenciées mais aucun participant n'avait reçu de formation ciblée.

Onze enseignants ont participé à la formation et huit à un des deux groupes de discussions, d'une durée d'une heure et demie chacun, menés cinq semaines après la formation. Un participant externe<sup>10</sup>, expert pédagogique et connaisseur du CECR, a été admis à un des groupes de discussion pour sa capacité potentielle d'enrichir la discussion. Les données transcrites et codées comprennent donc la voix de neuf personnes.

#### CONTENUS ET MODALITÉS DES SÉANCES DE FORMATION, DU TRAVAIL AUTONOME ET DES GROUPES DE DISCUSSION

La formation s'est déroulée sur deux séances de deux heures chacune comme détaillée ci-dessous. La première s'est focalisée sur une compréhension générale du CECR et sur une réflexion partagée sur les enjeux de l'évaluation et les pratiques :

- Collecte d'informations sur les participants (expériences personnelles et d'enseignement dans le domaine des langues, connaissance préalable du CECR) à travers la compilation d'un questionnaire ;
- Brève histoire du CECR et introduction du projet ECEP ;
- Activité en binômes à l'aide de la fiche « Personal experience of assessment » (tirée de Piccardo et al., 2011a) et mise en commun des points clés ;

**9.** Nous avons gardé les dénominations anglaises des programmes dans lesquels les participants travaillent.

**10.** Codé comme 14 M CS pour le distinguer des autres participants codés simplement avec un numéro suivi par M pour les hommes et W pour les femmes.

- Présentation du CECR, focalisation sur les concepts clés et leurs implications ;
- Discussion guidée et réflexion sur les principes de base de l'évaluation, sur les parties souvent négligées de l'évaluation dans la pratique, et sur les manières de relier le CECR à la pratique d'évaluation dans la classe.

La deuxième séance a porté sur les pratiques d'évaluation en lien avec le CECR :

- Activité en binômes à l'aide de la fiche « The issue of objectivity in assessment » (tirée de Piccardo *et al.*, 2011a) et mise en commun des points clés ;
- Présentation (2<sup>e</sup> partie), focalisation sur l'évaluation et ses implications ;
- Activité d'évaluation libre d'abord, et ensuite structurée sur la base de vidéos de productions/interactions d'élèves ;
- Introduction de sources pour l'évaluation ciblée sur le CECR (ex: CEFTTrain<sup>11</sup>)

Des matériels ont été distribués aux participants en cours de formation et à la fin pour accompagner la réflexion.

Pendant la formation, qui visait surtout à faciliter la réflexion personnelle, l'assistant de recherche a observé et pris des notes sur les thématiques clés qui ont émergé. Ceci a servi à la fois pour avoir une meilleure connaissance de l'expérience des participants et pour mieux faire le lien ensuite entre la formation et les groupes de discussion, en particulier au moment du codage thématique des données.

Les deux fiches utilisées en formation ont permis de faire de l'évaluation le pivot de la formation, bien que le formateur ait souligné l'interdépendance de tous les concepts du CECR. Les échanges des participants ont donc fait le lien entre évaluation et pratiques et beaucoup d'aller-retour entre le CECR et leurs propres réalités. Les thèmes plus récurrents ont été : le lien entre les activités communicatives et les compétences, l'aspect quantitatif et qualitatif des productions d'élèves, la familiarisation avec les niveaux et les descripteurs, le besoin de combiner plusieurs grilles, l'adaptation à une grande diversité de contextes, la motivation des apprenants, le lien entre évaluation, curricula et notion de seuil, la notion de culture et le problème du parlant natif, et enfin, la notion de tâche.

En complément de la formation, à la fin de la deuxième séance, des documents ont été distribués visant à stimuler la réflexion des participants sur le potentiel du CECR dans leurs contextes d'enseignement. Ces documents contenaient des grilles (du CECR ou alignées au CECR), des questions portant sur leur utilité, faisabilité, force et faiblesse par rapport au contexte de travail des participants et un schéma pour faciliter des notes de synthèse. Les groupes de discussion ont eu lieu cinq semaines après la formation. Les grilles n'étaient pas à utiliser dans les classes, même si elles n'étaient pas interdites. Une seule

**11.** Le projet CEFTTrain est une initiative transnationale visant à promouvoir des principes et des standards communs basés sur le CECR dans la formation des enseignants en Europe <http://www.helsinki.fi/project/ceftrain/index.php.37.html>

participante a introduit des grilles dans ses cours à la suite de la formation, comme cela a émergé de la discussion.

Pour générer les données, nous avons choisi la méthodologie des groupes de discussion car, comme le théorisent Kitzinger et Barbour (1999), le groupe implique une forme d'activité collective où les participants interagissent entre eux et non pas seulement avec le modérateur. De plus ils permettent d'explorer une série spécifique d'idées et expériences et de vérifier de façon empirique si les opinions des participants sont motivées et stables ou si elles ont tendance à changer suite aux échanges avec les pairs (Krzyánowski, 2008).

La discussion des participants dans les groupes a été guidée par une série de sept questions concernant : (1) l'efficacité de la formation pour leur développement professionnel ; (2) leurs opinions sur les outils d'évaluations proposés par le CECR (et le PEL) en général ; et (3) en lien avec leurs contextes ; (4) la comparaison entre les standards du CECR et d'autres standards et outils d'évaluation avec lesquels ils ont plus de familiarité ; (5) leur opinion sur les grille de la Colombie-Britannique ; (6) la multidimensionalité de l'évaluation dans le CECR et (7) les avantages de l'utilisation de grilles multiples.

Krzyánowski (2008) distingue entre thèmes primaires et secondaires (p. 170) par rapport à la définition des catégories d'analyse. Les premiers seraient fournis par le modérateur au moment de la structuration des échanges, notamment par les biais des questions. Les secondes seraient plutôt des thèmes développés par les participants eux-mêmes au cours de leurs échanges. Ces derniers peuvent donc aller au-delà des thèmes proposés initialement. En suivant cette distinction nous avons codé les données en fonction des thèmes secondaires qui ont émergé, à leur tour détaillés dans des sous-thèmes pertinents (voir Tableau 3). Ceci nous a semblé plus intéressant étant donné que les thèmes secondaires étaient reliés aux thèmes primaires, tout en y rajoutant une perspective nouvelle. Une fois cette méthode choisie, les deux chercheurs ont codé séparément puis ont comparé les résultats et regroupé les thèmes communs qui apparaissent dans le schéma ci-dessous.

Analyse des données tirées des groupes de discussions<sup>12</sup>.

---

**12.** Nous avons laissé les thèmes et les sous-thèmes en anglais comme la formation, tous les échanges lors des groupes de discussion, le codage et l'analyse thématiques ont été faits en anglais. Nous avons inclus ce tableau malgré le nombre réduit des participants car il aide le lecteur à avoir une vue d'ensemble des points sur lesquels se focalise l'attention des enseignants.

Tableau 3 : Sommaire du codage thématique

THÈME	RENOIS		NOMBRE DE PARTICIPANTS
	Nombre	%	
<b>Contextualization</b>			
• Teachers' concerns in a CEFR approach to teaching and assessment	20	11.63	5
• Need to contextualize the CEFR	20	11.63	7
• Participants' teaching contexts	12	6.98	8
Subtotal	52	30.23	8
<b>Potential of the CEFR</b>			
• Accountability of teaching and assessment	12	6.98	5
• Motivation and goal-setting through the CEFR	9	5.23	6
• Presence of "Interaction" as a separate activity in the CEFR	7	4.07	4
• The CEFR as a professional development tool	7	4.07	3
• "Can do" statement	5	2.91	3
Subtotal	40	23.26	8
<b>Assessment</b>			
• Teachers' assessment practices in classrooms	27	15.70	6
• Need to combine grids in the CEFR	7	4.07	5
• Issue of the language of assessment	5	2.91	4
Subtotal	39	22.67	7
<b>Curriculum</b>			
• The CEFR as a curriculum development tool	13	7.56	6
• Risk of partial understanding and use of the CEFR	8	4.65	4
Subtotal	21	12.21	7
<b>Weaknesses of the CEFR</b>			
• Issues of teaching culture	9	5.23	3
• Issues of native-speaker norms in the CEFR	5	2.91	2
• Out-of-date descriptors	4	2.33	1
• Missing descriptors	2	1.16	2
Subtotal	20	11.63	5
Total	172	100	9

Compte tenu du nombre réduit des participants, les données recueillies à travers des interviews ne sont pas présentées comme le résultat d'une recherche généralisable en soi, mais elles ont plutôt été utilisées pour analyser le travail réflexif déclenché par la formation et par les documents ciblés. Ces données ont aussi servi à tester quelle typologie de formation serait adaptée à une intégration efficace du CECR dans des contextes différents et à découvrir quels aspects mériteraient une recherche ultérieure. Enfin, elles sont confortées par les résultats d'autres études qui adoptent une perspective similaire (Faez, Taylor, Majhanovich, Brown et Smith, 2011b ; Faez, Majhanovich, Taylor, Smith et Crowley, 2011a ; Kristmanson, Lafargue et Culligan, 2011 ; Sahinkarakas, Yumru et Inozu, 2010).

L'analyse thématique nous a permis d'organiser les données brutes de la deuxième partie de l'étude et d'obtenir une vue d'ensemble assez clair. Nous avons ensuite combiné et consolidé ces données autour des trois domaines ci-dessous, susceptibles de résumer les forces et les faiblesses associées à l'intégration du CECR dans le contexte canadien.

1. Le potentiel du CECR pour la classe comme outil d'évaluation, et d'accompagnement du curriculum ;
  2. La capacité du CECR à favoriser la motivation, l'individuation d'objectifs et la prise de responsabilité ;
  3. La nécessité de contextualiser le CECR et les faiblesses de l'outil.
- Ceci nous a permis de laisser plus d'espace à la voix des enseignants au niveau de la formation professionnelle, une des finalités de notre recherche étant en effet celle de parvenir à une matrice de formation. Ces trois domaines sont discutés plus en détail ci-dessous.

### **1. Le potentiel du CECR pour la classe, non seulement comme outil d'évaluation mais aussi comme accompagnement du curriculum**

Ce premier thème est revenu sous plusieurs formes au cours des groupes de discussion. Comme nous l'avons mentionné précédemment, presque tous les participants étaient déjà en contact avec le CECR, mais en général tous, y compris ceux qui avaient déjà utilisé des parties du cadre, l'associaient exclusivement aux standards de niveau, notamment en relation aux tests calibrés sur les niveaux du CECR.

La différence entre production et interaction orale a été une découverte pour beaucoup d'entre eux et a engendré une discussion très riche. Certains n'avaient jamais pensé séparer la production de l'interaction orale, en particulier les participants qui utilisaient régulièrement d'autres standards.

4 W: I guess we don't have the Interactions (Grid #2, #3) so much in the CLB<sup>13</sup>.

Une participante, qui travaille dans le domaine de l'anglais comme langue seconde/English as a second language (ESL) comme « Program

---

**13.** Canadian Language Benchmarks (CLB) Disponibles à partir du site du Centre: <http://www.cic.gc.ca/english/pdf/pub/language-benchmarks.pdf>.

Director » et avait une longue expérience en matière de définition de standards et de préparation de grilles d'évaluation, a dit :

7 W: And then I came here, and seeing the Speaking and the Writing separated into Interaction and Production, [I thought], "How come I never thought about that?" That just made a lot of sense, and I have a background in IELTS<sup>14</sup> Speaking – I was an IELTS Speaking examiner – and I remember--and I understood why we were doing that in IELTS [...]

7 W: Yes, and then thinking about our Communication Assessments, I realized that what we did not knowing necessarily – for the lower levels it was more Interaction, where they would ask each other a question, look at the picture, but then as they progressed and they became more advanced, we had more presentation skills and you know, discussion from the class. We didn't do it on purpose, but we would kind of move from just spoken, friendly Interaction to more just Production. But now, thinking about it, I would have liked to see both levels.

L'idée de devoir et de pouvoir évaluer l'interaction en tant qu'activité communicative séparée de la production a fait réfléchir les participants à la possibilité, et à la nécessité, de la prendre en compte dans l'enseignement et de travailler sur ses spécificités. Cette différence est apparue comme étant fondamentale pour son potentiel de spécification de ce qui était effectivement demandé aux apprenants et aussi accompli en classe. Ceci est relié au potentiel remarqué par plusieurs participants du choix des « Can do statements » pour exprimer ce que les apprenants peuvent faire. L'expression des performances des apprenants à l'aide de « je peux » a poussé les participants à faire tout de suite des liens entre évaluation comme moyen de (1) rendre conscient l'apprenant de ce qu'il/elle sait faire, (2) pouvoir le communiquer de façon compréhensible à l'intérieur et à l'extérieur de l'école et (3) identifier les objectifs à poursuivre. Ce point avait été abordé en formation et avait déjà fait émerger le lien entre évaluation et tâche, mais ce n'est que dans les groupes de discussions qu'il a été reconsidéré dans tout son potentiel surtout quand certaines grilles avaient été testées en classe.

11 W: One of the things that I find interesting about the idea of using the "Can do" statements or using a checklist is that ability that we have as teachers then to communicate with parents about what the kids have actually learned over the course of the year.

11W: I think that it's a great way, especially with the A1 Descriptors from the BC Curriculum, and also from the Self-assessment Curriculum, the Self assessment checklist, really for the kids to see their progress. I think that's one of the reasons I enjoy teaching the Grade 4 Extended French program, because we know they are starting at zero (0) at the beginning and I can sort of--they can see what they have learned at the end of the year and I think if you get that in place for all the French programs, then you can sort of get the kids again--you get that idea of the Portfolio and it moves from class to class, and it's really not about Assessment for the Report Card, it's about showing the kids what they can do because they've never had that chance to see it.

18 M: Some parents were calling us and saying that, "I want my child to participate in the exams, but we do not know which Level. So can you help us determine the Level?" So what we did is we actually printed out the "I can do" statements. And what I saw, and other colleagues, we saw that the students themselves [...] were very accurate in the category that they belong. They said, "Ok, this is something that I can do, this is something that I cannot do." And they said, "I'm an A2, I'm definitely not a B1, I'm an A2."

14. International English Language Testing System. <http://www.ielts.org/>

La nécessité de comparer sur des bases claires a un effet de retour sur la prise de conscience des apprenants. Un des participants a senti ce besoin de comparaison lors d'une interaction en ligne. Il faisait référence à une prise de conscience accrue des apprenants par rapport à leurs propres niveaux et à un changement de perspective sur le rôle de l'évaluation :

18 M: Then we saw that the students were able to understand: "Okay, I can do that." That means that the student doesn't care if they are a [Level] A2 or B1, but what they care [about] is the Task that they can achieve. So then we take that and we go back to the Framework and we say, "Okay, this is something that we can achieve at this particular Level." And then we go back and see.

Un des soucis a été le poids des contraintes institutionnelles et des cultures d'évaluation existantes qui semblaient incompatibles avec l'intégration de standards partagés. Par exemple, une participante avait déjà utilisé spontanément et avec satisfaction les « Can do statements » avec des étudiants internationaux en programme d'échange comme elle le décrit ci-dessous :

9 W: Because the kids will say, "Well I'm here now, and she's there now. I was in Ireland for a year and now I'm in Canada for a year, and why is she ahead of me?" It's very interesting, and they start to call themselves B1 or B2 and label themselves. It's very funny.

Cette participante les avait aussi utilisés pour des buts spécifiques comme le travail sur la compréhension écrite et de manière réfléchie pour ce qui est de la responsabilité dans l'évaluation :

9 W: Res-f: Some [grids] we can use together, the student and I, some are just for the student. Some are even for peer review [...] And I know what I am looking for and they know what I'm looking for.

Or, cette participante n'avait jamais pensé à les utiliser pour des étudiants canadiens de classes régulières. Cela ne lui semblait pas facile à mettre en place non plus.

Par ailleurs, la difficulté de combiner le curriculum imposé par l'institution et le CECR a traversé beaucoup d'échanges mais finalement les enseignants ont semblé voir des possibilités :

14 M CS: You have to have it part of your teaching [practice], having the language being developed and co-constructed a little bit.

14 M CS: [I] think it's doable.

7 W: And so with the implementation of a Curriculum like this, you might actually be able to see in the future higher Levels, because the motivation has been improved through the use of a different Curriculum.

L'analyse de la discussion des participants a montré clairement que leur réflexion ne séparait pas la dimension d'évaluation de celle d'enseignement. Il y avait un mouvement constant du rôle du CECR comme outil d'évaluation aux implications que la vision de ce dernier avait sur l'évaluation et le curriculum. Ce mouvement donnait confiance aux enseignants car ils appréciaient le fait d'avoir des modèles et des supports clairs et variés qui leur permettaient d'aborder l'évaluation de manière efficace. En même temps, cette conscience accrue du lien

strict entre évaluation et curriculum suscitait des inquiétudes quant à la compatibilité avec les contraintes institutionnelles. À son tour, ceci a contribué au débat car les enseignants se sont interrogés sur leurs possibles libertés et sur leur agentivité par rapport à la mise en place des curricula.

## 2. La capacité du CECR à favoriser la motivation et l'individuation des objectifs

Les participants semblaient avoir beaucoup réfléchi à la motivation des apprenants et à l'idée de (se) fixer des objectifs et une progression. La perception du potentiel du CECR comme outil de motivation était très forte :

7 W: One of the things that I have liked about this since I first encountered it was this whole idea that it can be used to motivate kids.

14 M CS: The thinking part of the rubric is important to help teachers push the students so that they keep moving forward to doing a Level higher so that they can move out of an A1 or A2 [Level], etc.

7 W: It's really not about Assessment for the Report Card, it's about showing the kids what they can do because they've never had that chance to see it.

4 W: That's what I'm very interested in--for the students [to assist in] goal setting, and then what I'm going to work on, where I'm heading, so that students becomes an active participant of the whole process. [...] So that way the motivation is--I think helping [students] establish their learning goals using the grids. For me, that would be very helpful. [...] they could be used [...] for the students [to assist in] goal setting, and then what I'm going to work on, where I'm heading, so that student becomes an active participant of the whole process.

L'idée que la motivation pouvait être liée au fait de (se) fixer des objectifs plus ambitieux était également présente :

7 W: Because all of a sudden they can say, "Oh, now I understand why I'm doing this. And if I can do this, I can do this." And so with the implementation of a Curriculum like this, you might actually be able to see in the future higher Levels, because the motivation has been improved through the use of a different Curriculum.

Les participants étaient même allés plus loin en s'interrogeant sur des manières de déterminer les attentes et les points de passage d'un niveau à l'autre, lier évaluation et notation et prendre en compte les différents profils :

7 W: I could sort of take that checklist and say, "Okay, in order for [students] to consider themselves moving from A1 to A2, they need to have ten out of fifteen (10/15) boxes check marked in A1."

14 M CS: [...] so it's the same concept where you are going to be at a different spot depending on the skill: you might be at a B1 Level for one thing, but still an A1 Level for something else. So that it's depending on what your exposure is, is how you are moving forward.

12 W: At what point is it the tipping point? Okay, no you *can't* do this [particular skill].

Cette partie des données est celle qui montre le plus de consensus entre les participants et le plus haut niveau de confiance par rapport à l'outil et à son implémentation : ceux qui n'avaient jamais utilisé le CECR imaginaient des scénarios possibles d'usage et les autres reconsidéraient ce qu'ils avaient fait auparavant en vue d'élargir leurs pratiques pédagogiques.



### 3. La nécessité de contextualiser le CECR et les faiblesses de l'outil

L'analyse thématique des interviews montre bien que les participants avaient toujours le contexte présent à l'esprit. Ils ont donné plusieurs détails sur leurs expériences, leur vision, leurs libertés et contraintes. À chaque concept et/ou typologie de grille qu'ils s'approprièrent ils faisaient correspondre un lien envers leur propre contexte et une perspective d'utilisation possible.

Le CECR a été défini (17 M) comme « a toolbox for programming », comme un outil qui « gives quite a lot of supportive coherence ».

Même si la conviction que « writing a rubric properly is still a challenge for the majority of teachers » (17 M) et « there's just still a long, long way to go » (16M), l'idée de créer, d'adapter ses propres outils est aussi partagée : « Yes, I am going to take some of the statements and create my own little checklist for the end of the year for my kids » 12 W.

18 M: I think it's a very good, not [just] document but even philosophy to start and build on since we do not have a Ministry or some [governing body] to guide us. We are self-guided, so for us this is probably a treasure. I'm not sure, but it looks like it.

Certains participants ont poussé leur réflexion plus loin :

7 W: Maybe that's where the application comes in: we take the big picture, but you as the professional, you unpack it to the point where it becomes effectively--or it becomes effective within your context.

16 M: But the unpacking is the messy part. That's where you're alone by yourself with these decisions, and how your own beliefs creep into what you--the thing is, I may look at this [the CEFR] and I may have my own beliefs about what I think good Writing [expectations] are, and they may not actually be here. And then I have to sit there and kind of figure out what I believe--well, that's a good thing to figure out what you believe--but there is a bit of a grey area here, and that's where things happen on a (--).

7 W I: For me, different documents have different strengths. For example, the (external) context of use and Descriptive categories. This is great. When you are negotiating at the beginning of the course, negotiating what we are going to study, setting the course with the class. The other Descriptors here, I could use them to create activities for different Levels; to set up Assessment; a lot of things going on. For me, it's a lot of work to customize it: to the class, to the context, even to individualize to a student. But once you have it, you have it. I like the flexibility of it and the universality of it: you can take it and put it--make it fit for your own needs in your particular context.

Cette partie de l'analyse des données montre que, tout en faisant constamment référence à leur contexte, qui constituait leur point de départ et d'arrivée pour tout travail avec le CECR, les enseignants se positionnaient en tant que lecteurs critiques et professionnels experts plutôt que comme récepteurs passifs d'un nouvel outil pédagogique. Leur agentivité semblait renforcée par une discussion ouverte qui portait sur la multidimensionalité de l'évaluation en lien avec le CECR. En particulier, la période de travail autonome entre la formation et les groupes de discussion a fait mûrir la réflexion en faisant émerger beaucoup de questions nouvelles chez les participants. Cette phase de réflexion plus poussée les a aidés à découvrir trois « faiblesses » du

CECR : le flou dans certains descripteurs de niveaux C, le fait que certaines activités obsolètes sont incluses (écrire des cartes postales) et d'autres plus courantes manquent (courriels, clavardage, médias sociaux, etc.) et enfin certaines contradictions qui existent quant au positionnement du CECR vis-à-vis du « parlant natif ». La première faiblesse confirme bien ce que North (2011) dénonce dans son article, à savoir que les descripteurs de niveaux C nécessitent encore du travail. La deuxième faiblesse confirme ce que Little a dit dans plusieurs de ses interventions (Little, communication à l'Université de Toronto<sup>15</sup>, le 2 décembre 2011), à savoir que presque vingt ans ont passé depuis la conception du CECR et non seulement la réflexion et la recherche ont avancé mais surtout les technologies et les pratiques communicationnelles des apprenants ont changé, ce qui justifierait largement l'initiative d'une mise à jour du CECR. Pour ce qui est du positionnement du CECR vis-à-vis du parlant natif, certains descripteurs sont problématiques et apparaissent aller à l'encontre de ce que le CECR souligne bien, à savoir justement que le parlant natif idéal ou idéalisé n'est pas un modèle à suivre (p. 11). Ce qui semble néanmoins intéressant, c'est que les participants ont perçu ces faiblesses comme des points à améliorer, à modifier et à adapter à leurs propres contextes et à leurs propres objectifs au lieu d'en faire une question de principe comme cela arrive souvent dans le milieu académique.

## **P**roposition d'une matrice pour la formation au CECR et conclusion de l'étude

Le CECR est un document complexe qui, en partant de l'évaluation, touche en profondeur à l'enseignement et à l'apprentissage des langues. Plutôt que de proposer une méthode, il a l'ambition de faire évoluer les pratiques au travers d'une réflexion approfondie sur les concepts qui informent les savoir-faire professionnels. Or, comme l'affirme Bourguignon (2010) « derrière un concept, il y a une démarche et derrière une démarche, il y a une pratique. On ne change pas une pratique avec des mots » (p. 11).

En plus de fournir des descripteurs de niveau qui facilitent l'évaluation certificative, le CECR transforme l'évaluation en un levier potentiel d'innovation méthodologique qui guiderait les praticiens à s'approprier les principes et à les utiliser pour informer leurs choix didactiques en fonction des buts, des contextes et des situations différentes (Huver et Springer, 2011). Cet aspect n'a pas été suffisamment valorisé ni reconnu (Bourguignon, 2010) et le CECR est au cœur d'ambivalences et de tensions. L'adoption à large échelle du CECR par les instances

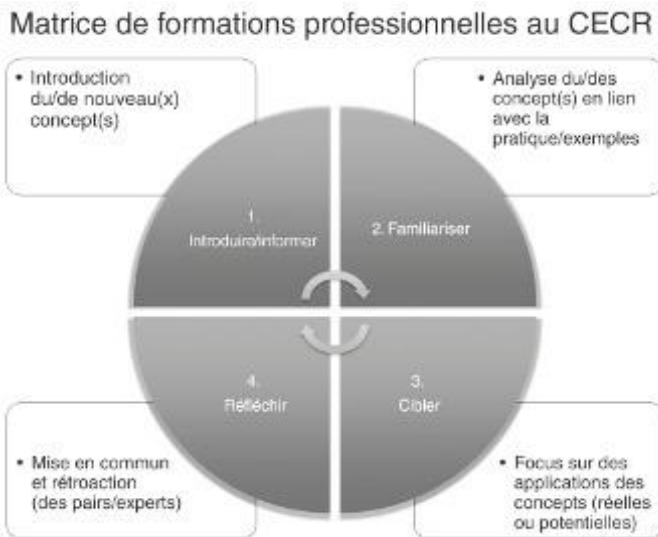
15. Le titre du discours de David Little pour le colloque du Centre for educational research on languages and literacies/ CERLL à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Université de Toronto, était : "Supporting the linguistic and educational integration of immigrant pupils in Irish primary schools: a role for the Common European Framework of Reference for Languages and the European Language Portfolio."

institutionnelles n'a pas (encore) pris en compte sa complexité (Piccardo, 2010). Par conséquent, la fonction certificative, plus linéaire et plus simple à comprendre, a pris le devant de la scène. Les praticiens, laissés seuls devant la complexité de ce document, se sont limités à appliquer la facette certificative plutôt que de s'interroger sur sa densité conceptuelle. La typologie de formation introduite lors de cette étude nous a confortés dans la formulation d'une possible matrice pour la formation au CECR qui pourrait aider à dépasser les problèmes que nous venons d'évoquer.

Les résultats de notre étude sont cohérents avec les résultats d'études effectuées sur la formation des enseignants à l'utilisation du PEL, en particulier le projet C6<sup>16</sup> du deuxième programme à moyen terme du CELV. Lors de ce projet international, une série de formations ont été mises en place. Ces dernières ont été inspirées par un cadre théorique commun, celui de l'apprentissage basé sur la transformation (transformative paradigm) (Kolb, 1984) appliqué à la formation professionnelle. Comme gage d'efficacité, le lien entre le PEL et le CECR doit faire réfléchir à l'opportunité d'adopter le même paradigme en formation d'enseignants.

Un référentiel de formation pour le CECR devrait, à notre avis, prévoir 4 niveaux comme structurés ci-dessous :

Figure 1 : Matrice de formations professionnelles au CECR



Sur la base des données recueillies lors du projet ECEP, nous avons constaté que les formations existantes s'arrêtent en général au niveau 2. Par ailleurs, nous avons vu, dans l'expérience européenne, que des enseignants motivés, travaillant en équipe et soutenus par l'institution, peuvent arriver à couvrir les autres deux niveaux mais avec

**16.** Nous faisons référence au projet « ELP\_TT - Training teachers to use the European Language Portfolio » qui était le numéro 6 de l'axe C Professional development and reference tools for language educators, du programme 2004-07 du CELV. [http://archive.ecml.at/mtp2/Elp\\_tt/html/ELPTT\\_E\\_Results.htm](http://archive.ecml.at/mtp2/Elp_tt/html/ELPTT_E_Results.htm)

beaucoup d'efforts et de temps si aucune action formative d'accompagnement n'est prévue.

Nous avons testé une formation différente avec emploi de supports ciblés (tirés du CECR, PEL, ECEP et matériels s'appuyant sur le CECR) pour anticiper les niveaux 3 et 4.

Même si cette étude est à petite échelle, nous considérons que nous disposons d'indicateurs fiables confirmant la nécessité de réfléchir attentivement à la manière dont le CECR est diffusé et proposé aux enseignants. En particulier, ces indicateurs soulignent l'opportunité de mettre en place des formations qui donnent la possibilité aux enseignants de continuer leur parcours autonome à l'intérieur de la complexité du CECR, même en disposant d'un temps limité. Ce parcours leur permettra de saisir les spécificités de ce dernier pour ce qui est de l'apprentissage, de l'enseignement et de l'évaluation.

Les limites de l'étude sont liées principalement au nombre réduit de participants et au fait que l'expérimentation a eu lieu dans un seul contexte. Cette expérimentation porte néanmoins un regard critique sur les risques potentiels d'une adoption du CECR au Canada telle qu'elle est envisagée par les prises de position officielles. La complexité du CECR n'est pas compatible avec une démarche de simplification et encore moins d'application linéaire, quitte à dénaturer l'outil et à en faire, dans le meilleur de cas, un pur instrument de standardisation des certifications. Une intégration capable d'amener les praticiens à s'approprier les principes et à les mettre en lien avec leurs choix pédagogiques ferait du CECR un véritable levier de changement que les enseignants pourraient intégrer avec succès dans une démarche autonome.

La correspondance devrait être adressée à Enrica Piccardo, OISE University of Toronto, 252 Bloor Street West, M5S 1V6 Toronto. Courriel : [enrica.piccardo@utoronto.ca](mailto:enrica.piccardo@utoronto.ca).

## Références

- ALDERSON J.C. (Dir.) (2002), *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Case studies*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- ALDERSON J.C. (2007), The CEFR and the need for more research. *Modern Language Journal*, 91(4), 659-663.  
[http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00627\\_4](http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00627_4).
- ACPLS (Association canadienne des professeurs de langue seconde) (2009), *Trousse d'information : un cadre commun de référence et un portfolio des langues au Canada*. (2<sup>e</sup> éd.), Ottawa : ACPLS.
- BACHMAN L. (1990), *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- BAUMANN Z. (2007), *Liquid times: living in an age of uncertainty*. Cambridge: Polity.
- BÄRENFÄNGER O. et TSCHIRNER E. (2008), Language educational policy and language learning quality management: the Common European Framework of Reference. *Foreign Language Annals*, 41(1), 81-101.  
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.2008.tb03280>.
- BOURGUIGNON C. (2010), *Pour enseigner les langues avec le CECRL. clés et conseils*. Paris : Delagrave.
- BRITISH COLUMBIA MINISTRY OF EDUCATION (2010), *Curriculum of Additional Languages*. Page consultée à <http://www.bced.gov.bc.ca/irp/cf512.pdf>.
- BYRNES H. (2007a), Perspectives. *Modern Language Journal*, 91(4), 641-645.  
[http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00627\\_1](http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00627_1).
- BYRNES H. (2007b), Developing national language education policies: Reflections on the CEFR. *Modern Language Journal*, 91(4), 679-685.  
[http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00627\\_10](http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00627_10).
- CANALE M. et SWAIN M. (1980), Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, 1-47.
- CELCE-MURCIA M., DÖRNYEI Z. et THURRELL S. (1995), A pedagogical framework for communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics* 6(2): 5-35.
- CONSEIL DE L'EUROPE (n. d.), *Portfolio européen des langues*. Page consultée à [http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/default\\_FR](http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/default_FR).
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- COSTE D. (2007), *Contextualising uses of the Common European Framework of reference for languages*. Paper presented at Council of Europe "Policy Forum on use of the CEFR" Strasbourg.
- COSTE D. (2011), Entretien avec Daniel Coste. propos recueillis par A. Germain-Rutherford et E. Piccardo. *Synergies Europe*, 6, 15-19.
- COUNCIL OF EUROPE (2005), *Survey on the use of the Common European Framework of Reference for Language (CEFR): Synthesis of results*.  
<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Surveyresults.pdf>.
- COUNCIL OF MINISTERS OF EDUCATION CANADA (2010), *Working with the Common European Framework of Reference for Language (CEFR) in the Canadian context: guide for policy-makers and curriculum designers*. Page consultée à <http://www.cmec.ca/en/404.aspx?errorpath=/programs/assessment/documents/cefr-canadian-context.pdf>.
- DESCHAMPS C. (1993), *L'approche phénoménologique en recherche*. Montréal : Guérin Universitaire.
- DÖRNYEI Z. (2007), *Research methods in applied linguistics*. New York : Oxford University Press.
- EDGE J. (2002), *Continuing cooperative development*. Ann Arbor, MI : University of Michigan Press.

(Re)conceptualiser  
l'enseignement  
d'une langue seconde  
à l'aide d'outils  
d'évaluations : comment  
les enseignants canadiens  
perçoivent le CECR

- FAEZ F., MAJHANOVICH S., TAYLOR S., SMITH M. et CROWLEY K. (2011a), The power of “Can Do” statements: teachers’ perceptions of CEFR- informed instruction in French as a second language classrooms in Ontario. *Canadian Journal of Applied Linguistics, Special Issue*, 14(2), 1-19.
- FAEZ F., TAYLOR S.K., MAJHANOVICH S., BROWN P. et SMITH M. (2011b), Teacher reactions to CEFR’s task-based approach for FSL classrooms. *Synergies Europe*, 6, 109-120.
- FIGUERAS N. (2007), The CEFR, a lever for the improvement of language professionals in Europe. *Modern Language Journal*, 91(4), 673-675. [http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00627\\_8](http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00627_8).
- FREEMAN D. (1991), To make the tacit explicit: teacher education, emerging discourse and conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7(5-6), 439-454. [http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X\(91\)90040-V](http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X(91)90040-V)
- FULLAN M. (1982), *The new meaning of educational change*. New York : Teachers College Press.
- FULLAN M. (2005), Professional learning communities writ large. dans R. DuFour, R. Eaker, et R. DuFour (dirs.), *On common ground: The power of professional learning communities* (p. 209-222). Bloomington, IN: Solution Tree.
- HARGREAVES A. (1994), *Changing teachers, changing time: teachers work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.
- HULSTIJN J.H. (2011), Language proficiency in native and nonnative speakers: An agenda for research and suggestions for second-language assessment. *Language Assessment Quarterly*, 8, 229-249.
- HUVER E. et SPRINGER C. (2011), *L'évaluation en langues*. Paris: Didier.
- JOHNSON K.E. (1994), The emerging beliefs and instructional practices of pre-service English as a second language teachers. *Teaching and Teacher Education*, 10(4), 439-452. [http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)90024-8](http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X(94)90024-8)
- JOHNSTON S. (1992), Images: a way of understanding the practical knowledge of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 8(2), 123-136. [http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X\(92\)90003-L](http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X(92)90003-L).
- KITZINGER J. et BARBOUR R.S. (1999), Introduction: the challenge and promise of focus groups. dans R.S. Barbour et J. Kitzinger (dirs.), *Developing focus group research: politics, theory and practice* (p. 1-20). London: Sage. <http://dx.doi.org/10.4135/9781849208857.n1>.
- KOHONEN V. et KAIKKONEN P. (dirs.) (2002), *Quo vadis foreign language education?* Tampere University (Finland), Publications of the Department of Teacher Education A 27.
- KOLB D. (1984), *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- KRISTMANSON P.L., LAFARGUE C. et CULLIGAN K. (2011), From action to insight: a professional learning community’s experiences with the European Language Portfolio. *Canadian Journal of Applied Linguistics, Special Issue*, 14(2), 53-67.
- KRUMM H.-J. (2007), Profiles instead of levels: The CEFR and its (ab)uses in the context of migration. *Modern Language Journal*, 91(4), 667-669. [http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00627\\_6](http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00627_6).
- KRZYŃNOWSKI M. (2008), Analyzing focus group discussions. dans R. Wodak et M. KrzyŃnowski (dirs.), *Qualitative discourse analysis in the social sciences* (p. 162-181). London: Palgrave Macmillan.
- LE BOTERF G. (1994), *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les éditions d’organisation.
- LE BOTERF G. (2000), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris: Les éditions d’organisation.

- LITTLE D. (2006), The Common European Framework of Reference for Languages: content, purpose, origin, reception and impact. *Language Teaching*, 39(03), 167-190.  
<http://dx.doi.org/10.1017/S0261444806003557>.
- LITTLE D. (2007), The COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES: perspectives on the making of supranational language education policy. *Modern Language Journal*, 91(4), 645-655.  
[http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00627\\_2](http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00627_2).
- LITTLE D. (2011), The Common European Framework of Reference for languages: a research agenda. *Language Teaching*, 44(3), 381-393.  
<http://dx.doi.org/10.1017/S0261444811000097>.
- LITTLE D., HODEL H.-P., KOHONEN V., MEIJER D. et PERKLOVÁ R. (2007), *Preparing teachers to use the European Language Portfolio – arguments, materials and resources*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- MARTYNIUK W. et NOIJONS J. (2007), Executive summary of results of a survey on the use of the CEFR at national level in the Council of Europe member states.  
[www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Survey\\_CEFR\\_2007\\_EN](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Survey_CEFR_2007_EN).
- MISON S. et JANG I.C. (2011), Canadian FSL teachers' assessment practices and needs: implications for the adoption of the CEFR in a Canadian context. *Synergies Europe*, 6, 99-108.  
<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe6/mison.pdf>.
- NORTH B. (2011), Putting the Common European Framework of Reference to good use. *Language Teaching, FirstView Article*, 1-22.  
<http://dx.doi.org/10.1017/S0261444811000206>.
- PICCARDO E. (2010), From communicative to action-oriented: new perspectives for a new millennium. *TESL Ontario Contact*, 36(2), 20-35.
- PICCARDO E. (2011), Du CECR au développement professionnel : pour une démarche stratégique. *Revue canadienne de linguistique appliquée. Canadian Journal of Applied Linguistics*, 14(2), 20-52.
- PICCARDO E. (2012), Multidimensionality of assessment in the *Common European Framework of References for Languages* (CEFR). *Les Cahiers de l'ILOB/OLBI Working Papers*, 4, 37-54.
- PICCARDO E. (sous presse), Le Cadre européen commun de référence au Canada entre réalité et utopie pédagogique. dans V. Bigot, A. Bretegnier et M. Vasseur (Dir.), *Actes du colloque « Vers le plurilinguisme : 20 ans après »*. Université d'Angers.
- PICCARDO E., BERCHOUD M., CIGNATTA T., MENTZ O. et PAMULA M. (2011a), *Pathways through assessing, learning and teaching in the CEFR*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- PICCARDO E., BERCHOUD M., CIGNATTA T., MENTZ O. et PAMULA M. (2011b), *Parcours d'évaluation, d'apprentissage et d'enseignement à travers le CECR*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- PICCARDO E., GALACZI E.D. et WEIR C.J. (dirs.) (2013), Assessment recollected in tranquility: the ECEP project and the key concepts of the CEFR. dans E. D. Galaczi et C. J. Weir (dirs.), *Studies in Language Testing: Vol. 36 Exploring Language Frameworks. Proceedings of the ALTE Kraków Conference* (p. 187-204). Cambridge, UK: UCLES/Cambridge University Press.
- REHORICK S. et LAFARGUE C. (2005), *The European Language Portfolio and its potential for Canada: national workshop report on proceedings*. University of New Brunswick, Second Language Education Centre.  
[http://www.unbf.ca/L2/Resources/PDFs/ELP/UNB\\_ELP\\_fullreport.p](http://www.unbf.ca/L2/Resources/PDFs/ELP/UNB_ELP_fullreport.p)
- RICHER J.-J. (2008). La compétence ou deux lectures divergentes possibles du *Cadre européen commun de référence pour les langues*. *Les cahiers de l'ASDIFLE*, 20, 184-208.

- ROGIERS X. (2004), *L'école et l'évaluation: Des situations pour évaluer des compétences des élèves*. Bruxelles: De Boeck.
- SAHINKARAKAS S., YUMRU H. et INOZU J. (2010), A case study: two teachers' reflections on the ELP in practice. *ELT Journal*, 64(1), 65-74.  
<http://dx.doi.org/10.1093/elt/ccp020>.
- SCALLON G. (2007), (Première éd.). (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck.
- SCHÄRER R. (2007), *The Common European Framework of Reference for Languages: multi-faceted and intriguing*. *Babylonia*, 1, 7-11.
- TREMBLAY R., DUPLANTIE M. et HUOT D. (1990), *National Core French Study: The Communicative/Experiential Syllabus*. Ottawa: M Éditeur.
- VANDERGRIFT L. (2006), *New Canadian perspectives: Proposal for a common framework of reference for languages for Canada*. Ottawa: Department of Canadian Heritage.  
<http://elp.ecml.at/Home/IMPEL/Documents/Canada/ProposalofaC-FRforCanada/tabid/122/language/fr-FR/Default.aspx>.
- VANDERGRIFT L. (2008), Commentary: a common framework for languages in Canada. dans Canadian Parents for French (dir.), *The state of French-Second-Language Education in Canada* (p. 10-11). Ottawa: Author.
- WESTHOFF G. (2007), Challenges and opportunities of the CEFR for reimagining foreign language pedagogy. *Modern Language Journal*, 91(4), 676-679.  
[http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00627\\_9](http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00627_9).