



جامعة يحيى فارس المدية
مخبر تعليمية اللغة والنصوص (م.ت.ل.ز)

Université Yahia FARÈS Médéa
Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes
(L.D.L.T.)

De la complexité du métier d'ingénierie pédagogique en FLE

Mansour CHEMKHI
Université virtuelle de Tunis (ISEFC, ECOTIDI)

Revue Didactiques

ISSN 2253-0436

Dépôt Légal : 2460-2012

EISSN : 2600-7002

Volume 09 N° 02 janvier-juin 2020/pages 09-30

Référence : CHEMKHI Mansour, « De la complexité du métier d'ingénierie pédagogique en FLE », Didactiques Volume 09 N° 02 janvier-juin 2020, pp.09-30, <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/300>

De la complexité du métier d'ingénierie pédagogique en FLE

The complexity of the Engineering curriculum in French as
a foreign language

Mansour CHEMKHI¹
Université virtuelle de Tunis
(ISEFC, ECOTIDI)

Reçu : 25/ 02/ 2020

Accepté : 26/ 03/ 2020

Publié : 23/ 11/ 2020

Résumé

Le métier d'enseignant consiste principalement à concevoir des outils pédagogiques. Le rôle de l'enseignant professionnel ne consiste plus uniquement à enseigner mais aussi à concevoir des séquences d'enseignement adaptées aux besoins spécifiques de ses apprenants. La complexité de l'action éducative implique de plus en plus d'ouverture de la part de l'enseignant à la diversité des domaines de référence tant scientifique que méthodologique. Les objets à enseigner, étendus aux pratiques sociales de la langue, compliquent le travail de l'enseignant ingénieur didactique dans la mesure où il se retrouve amené à enseigner non seulement des savoirs mais aussi des pratiques linguistiques socialement ancrées.

Mots clés : Gestes professionnels, Compétence, Eclectisme, Pratiques sociales, Modélisation, habiletés.

Abstract

The teaching profession mainly consists of designing educational tools. The role of the professional teacher no longer consists only of teaching but also of designing teaching sequences adapted to the specific needs of his learners. The complexity of the educational action implies more and more openness on its part to the diversity of scientific and methodological fields of reference. The objects to be taught, extended to the social practices of the language, complicate the work of the didactic engineer teacher insofar as he finds himself teaching not only knowledge but also socially anchored linguistic practices.

¹chamkhimansour@yahoo.fr

Keywords: Professional gestures, Competence, Eclecticism, Social practices, modeling, skills.

ملخص

تستوجب مهنة التدريس أساسا ابتكار وسائل بيداغوجية إذ لم يعد يقتصر دور المدرّس المحترف على مجرد التجريد بل يتجاوزه إلى بناء سياقات تعليمية ملائمة لمتطلبات المتعلمين كما أنّ تعقّد العملية التعليمية يتطلب أكثر فأكثر ضرورة الإلمام من مشارب العلوم المرجعية حيث أنّ المواد التعليمية لم يعد يقتصر تعلمها على حدود المعارف النظرية وإنما تعدّى ذلك إلى تملك الممارسة المعتادة للفعل اللغوي.

الكلمات المفتاحية: الإيماءات المهنية، الكفاءة، الانتقائية، الممارسات الاجتماعية، النمذجة، المهارات

1. Introduction

Aborder le problème des gestes professionnels sous ses multiples facettes déborde largement les objectifs d'un article scientifique. La dispersion à laquelle sont vouées les recherches relatives à cette question paraît, comme le souligne Bernié (2008 : 238), quelque peu justifiée.

Question émergente en didactique des langues, les gestes professionnels sont abordés par certains dans une perspective strictement pédagogique fondée sur l'analyse de l'activité de l'enseignant dans les situations de face à face pédagogique, par d'autres dans une perspective d'ingénierie curriculaire liée à la conception des dispositifs d'enseignement, par certains dans une perspective psychologique ouverte à l'apport des approches cognitives et enfin par d'autres sous un angle sociologique lié aux facteurs différenciateurs des pratiques d'enseignement (Bernié, 2008 :238). Le fait que le métier d'enseignant destine celui-ci à être, à la fois, animateur, transmetteur de connaissances, formateur, guide et concepteur de dispositifs d'enseignement, justifies-en quelque sorte la diversité des angles d'attaque à partir desquels la problématique des gestes professionnels est abordée. Nous nous focalisons sur la fonction de conception que l'on tend aujourd'hui à assigner à l'enseignant, laquelle fonction l'oriente

principalement à fonctionner comme ingénieur pédagogique. Lui est confié, du coup, outre la tâche d'enseigner, celle de concevoir des outils pédagogiques. Nous souscrivons aux pédagogues et didacticiens au nombre desquels compte Puren, Richer, Mangiante, Dolz, Schneuwly et autres, considérant l'enseignant comme principalement concepteur de dispositifs d'enseignement et le métier d'enseignant comme de l'ingénierie curriculaire (Puren : 2011).

Nous aborderons le concept de geste didactique sous le point de vue qu'implique la complexité du métier de conception pédagogique mis en avant par les approches communicatives.

À l'enseignant, il revient donc d'identifier le(s) domaine(s) (privé/public/ professionnel/éducatif) d'utilisation de la langue dans lesquels opéreront ses apprenants. Il se doit ensuite de pratiquer une analyse sociolinguistique de ce(s) domaine(s) afin de déterminer les tâches qui les structurent, les activités langagières privilégiées dans ces domaines, afin d'établir des objectifs pertinents. (Richer, 2011 : 66)

Si établir une progression d'activités de grammaire en vue de répondre à des besoins d'apprentissage ou de remédiation particuliers est lu comme un geste professionnel, que dira-t-on des nouvelles tâches évoquées ci-dessus par Richer ?

Les gestes didactiques sont considérés comme systématiquement en rapport avec les objets enseignés (Dolz et Schneuwly : 35). Or, ces objets sont empruntés à deux types de références en didactique des langues : les descriptions linguistiques fournies par le domaine des sciences du langage et les modèles d'expertise. Nous envisagerons les gestes professionnels de conception didactique à partir de deux types d'objet d'enseignement. Le premier, ayant trait à la composante linguistique, nous amènera à nous interroger sur les gestes d'ingénierie dans leur rapport avec la diversité des démarches

méthodologiques et les tendances éclectiques, tant scientifique que méthodologique, des approches actuelles. Le second, ayant trait à la dimension discursive et communicative, nous permettra d'aborder les exigences accrues, en termes de formation savante et de connaissances d'expériences, qu'impliquent les approches communicatives et actionnelles en didactique du FLE. La référence des programmes inspirés du CECR (Conseil de l'Europe : 2001) à des objets langagiers complexes circulant dans l'espace du discours ordinaire, pose la problématique de didactisation de ces objets textuels solidement ancrés dans les usages quotidiens de la langue. La modélisation didactique des pratiques sociales de la langue complexifie la tâche de transposition en faisant de l'enseignement des langues un métier d'ingénierie didactique demandant de l'expertise, de la culture savante et beaucoup de savoir et de savoir-faire professionnel.

2. Les gestes de conception : l'apport du modèle de transposition didactique

Si l'on se place dans une perspective de transposition didactique, l'objet à enseigner est un savoir dont il convient d'étudier la trajectoire de transformation à partir de la noosphère jusqu'à la salle de classe. Les gestes professionnels liés à la conception didactique sont donc à étudier sous l'angle des dispositifs d'enseignement à concevoir pour la transmission du savoir à enseigner.

Même si l'enseignant n'intervient qu'à l'étape de la rédaction de la variante didactique du savoir, il ne faudrait en aucun cas aborder cette phase de la transposition sous son seul aspect technique.

Lorsque l'enseignant intervient, pour écrire cette variante locale du texte du savoir qu'il nomme son cours, ou pour faire son cours (c'est-à-dire pour réaliser le texte du savoir dans le défilé de sa parole), il y a longtemps déjà

que la transposition didactique a commencé »
(Chevallard, 1982 : 184).

La conception de dispositifs didactiques adaptés à des objectifs précis demeure largement tributaire de la compétence professionnelle de l'enseignant.

Le modèle de transposition didactique, tel qu'il a été imaginé en mathématiques, fournit un apport assez limité à la didactique des langues. Il est à l'œuvre essentiellement dans les activités ayant trait à la composante linguistique de l'objet-langue. Ainsi, l'enseignement de la grammaire, dans la mesure où il repose sur un noyau de savoirs théoriques, nous permettra d'étudier l'apport de ce modèle d'ingénierie au développement de l'expertise professionnelle chez l'enseignant concepteur d'outils pédagogiques.

2.1. L'enseignement grammatical : des méthodologies constituées aux approches éclectiques

Le choix de la composante linguistique de la capacité à communiquer par le langage (Conseil de l'Europe : 2001) est lié au fait que cette composante constitue l'objet d'enseignement le plus adapté au modèle de transposition didactique. Nous nous interrogerons sur les gestes professionnels que la formation des enseignants devrait prendre en compte dans le cadre de cet enseignement spécifique. Doit-on former les enseignants à se conformer aux instructions préconisées par telle ou telle méthodologie ? Y aurait-il des procédés meilleurs que d'autres dans l'absolu ? Peut-on former à l'éclectisme méthodologique impulsé par le CECR ? Les bons gestes de métier sont-ils inspirés, forcément, des seules approches innovantes ?

Ce sont des questions auxquelles on pourrait recevoir des réponses différentes voire contradictoires et ce en fonction de l'approche méthodologique à laquelle on a été formés : approche

par objectifs, approche par les contenus, approche par les compétences ou approche éclectique.

2.1.1. Méthodologies constituées et formation à l'expertise professionnelle

Le postulat sous-tendant notre réflexion est le suivant : les méthodologies constituées ont un impact sur la posture de l'enseignant et sur ses pratiques pédagogiques. La formation pédagogique des enseignants est largement dépendante des méthodologies en vigueur pendant l'exercice de leur métier d'enseignant.

Alors que les enseignants formés à l'exercice de leurs métiers à la lumière des méthodes d'inspiration behavioriste tendent à réduire voire à bannir le métalangage de leurs cours, ceux formés à l'aide des méthodes inspirés des approches cognitives s'attachent à réhabiliter les activités mentalistes vigoureusement combattus par le structuralisme (Besse et Porquier : 1991). De même, un cours de grammaire élaboré par référence à la grammaire notionnelle-fonctionnelle diffère fondamentalement d'un cours inspiré par la grammaire traditionnelle. Tandis que l'utilité des notions grammaticale se mesure, dans le premier cas, à leur apport au développement des compétences langagières prévues, c'est la rigueur scientifique qui en détermine l'intérêt dans le second (Courtyllon : 1987).

L'une des fonctions principales du manuel scolaire consiste à contribuer à la formation des enseignants. Quoi de plus naturel que de voir les représentations des enseignants sur la langue et, par conséquent, leurs pratiques professionnelles varier selon les orientations méthodologiques des ouvrages didactiques de leur époque. Selon que ceux-ci sont élaborés en termes de contenus ou qu'ils sont rédigés en termes de compétences, l'enseignant n'apprend pas pareillement son métier. La maîtrise des notions ayant trait au vocabulaire et à la syntaxe constituent une fin en soi dans le premier cas alors que ces notions s'inscrivent en appui

technique à l'émergence de capacités langagières dans le second. Ses méthodologies s'excluent-elles ? Viennent-elles se substituer les unes aux autres ? Qu'en est-il de l'éclectisme méthodologique ? Peut-on y former ou s'y former au même titre qu'aux méthodologies constituées ?

2.1.2. Complexité didactique et préconisations éclectiques

La notion de complexité est intimement liée à celle d'éclectisme : l'éclectisme méthodologique se présente comme la solution la plus adéquate à l'inadaptation des méthodologies constituées par rapport aux contextes où elles sont mises en œuvre. « C'est d'ailleurs la raison pour laquelle les praticiens, confrontés quotidiennement à cette complexité dans leurs classes, ont toujours été plus ou moins éclectiques » (Puren, 1998 : 17). Le dogmatisme des systèmes définitivement constitués, fondé beaucoup plus sur l'interdiction que sur l'autorisation, empêche l'enseignant d'aborder les choses dans leur complexité et réduit, de ce fait, la part de créativité chez lui.

L'enseignement des langues étrangères est marqué actuellement par la généralisation du CECR comme outil de référence. Ce document préconise un éclectisme réfléchi tant des théories linguistiques que des approches pédagogiques en circulation dans les domaines scientifiques de référence.

Le discours grammatical circulant dans les ouvrages pédagogiques de français s'appuient sur les descriptions savantes issues du domaine des sciences du langage. Les écarts de description sont liés aux exigences de grammaticalisation du français ainsi qu'à celles d'une grammaire applicable pour l'enseignement. Le Bon usage de Grevisse sert de modèle de référence à la grammaire dite traditionnelle ; la grammaire structurale du français de J. Dubois inspire considérablement la grammaire structurale. Quant aux théories de l'énonciation, quoique n'ayant n'a pas abouti à une grammaire spécifique, elles

inspirent profondément les approches onomasiologiques en didactique, ayant comme préoccupation centrale le problème de construction de sens. (Dubois : 1982)

On peut rencontrer dans le même manuel scolaire des références faites à toutes ces grammaires. Une analyse des manuels du secondaire en Tunisie (Chemkhi : 2019) prouve, en effet, l'éclectisme des modèles linguistiques pris comme référence : la grammaire de la phrase, la grammaire du texte, la grammaire de l'énonciation se côtoient quasi constamment dans les manuels destinés aux différents degrés du secondaire. Les ouvrages pédagogiques tendent à faire appel aux différentes grammaires savantes et à procéder aux adaptations nécessaires de manière à pouvoir les cohabiter et en augmenter la rentabilité. Un risque sérieux menace, néanmoins, l'attrait démesuré pour ce type d'orientations méthodologiques : l'éclectisme peut virer à la cacophonie. Le risque n'est pas nul, comme le souligne Puren (1998), de voir le déficit de cohérence et la rupture se substituer à l'excès de dogmatisme des systèmes constitués.

A l'éclectisme des modèles scientifiques, s'ajoute une autre forme de pratiques éclectiques plus problématiques, parce qu'ayant recours simultanément à des procédés issus de différents systèmes méthodologiques.

A l'heure de l'éclectisme méthodologique, des pratiques empruntées à des méthodologies différentes se côtoient dans le même cours de grammaire. Cette composante fondamentale des cours de FLE, ayant été discréditée par la méthodologie audiovisuelle (MAV) des années 1960-1970, retrouve sa place dans la classe de français. L'éclectisme, impulsé par le CECR comme principe méthodologique, intervient comme la solution pratique à l'inadéquation des démarches préconisées par les méthodologies constituées aux contextes de leur implantation.

La solution adéquate n'est plus à découvrir, mais à rassembler puisqu'elle est disséminée et éparpillée dans les différentes configurations méthodologiques

Certains enseignants, très marqués par la grammaire notionnelle/fonctionnelle dans la lignée du Niveau-seuil et d'Archipel, pratiquent un enseignement fondé sur le sens ; d'autres, peu convaincus par ces méthodes, sont revenus à une approche beaucoup plus traditionnelle ; d'autres encore, dans le doute, tentent de concilier les extrêmes, partagés entre l'attrait pour une démarche onomasiologique et l'influence d'une grammaire (très) traditionnelle qu'ils connaissent et maîtrisent bien. (Fougerouse, 2001 :165).

L'éclectisme, dans la mesure où il implique la référence à des systèmes différents voire opposés ainsi que le recours à des choix et des combinaisons d'éléments hétérogènes, sacrifie la cohérence méthodologique globale, à laquelle tiennent les méthodologies constituées. D'ailleurs, si l'éclectisme résiste à un apprentissage académique dans les structures de formation initiale, c'est précisément en raison de sa résistance à la théorisation et à la systématisation de ses grands aspects méthodologiques (Richer : 2007).

2.2. Eclectisme et formation des enseignants

L'éclectisme méthodologique implique la formation préalable des enseignants aux méthodologies constituées. En effet, consulter une méthodologie donnée pour y trouver des solutions adaptées à des difficultés ponctuelles émergeant dans des situations d'enseignement/ apprentissage particulières nécessite une posture pédagogique réflexive sous-tendue par des connaissances théoriques polyvalente.

L'éclectisme méthodologique implique nécessairement une formation accrue et étendue des enseignants: en effet, savoir où trouver des réponses possibles aux problèmes

que suscitent les situations d'enseignement/apprentissage, pouvoir justifier le recours à des méthodologies diverses, pouvoir évaluer en continu les apprentissages des apprenants, toutes ces activités enseignantes liées à une pratique éclectique ne peuvent se réaliser qu'à partir de connaissances méthodologiques et didactiques larges et diversifiées. (Richer, 2007 : 32)

Les bons gestes de métier, de par leur aspect pragmatique, ne peuvent se priver de l'apport que leur fournit la diversité des méthodes. Or, s'il est relativement aisé de sélectionner un florilège de méthodes et de pratiques pédagogiques rentables, il demeure rare, voire, impossible de les réunir dans des pratiques qui pourraient faire système, condition sin qua non pour que leur appropriation puisse faire l'objet d'un apprentissage académique progressif et structuré.

On ne peut former les enseignants, notamment dans les structures de formation initiale, qu'aux méthodologies constituées. On forme à l'approche communicative, à la perspective actionnelle, à la méthodologie des documents authentiques, à l'approche par les compétences quoique l'on sache très bien que les modélisations relatives à ces approches restent, toutes, relatives vu la complexité inhérente aux situations de formation.

Sahnoun, abordant la question relative aux éléments entrant dans le développement de la compétence professionnelle des futurs enseignants du français en Tunisie, rappelle la nécessité que leur formation initiale soit articulée et harmonisée avec les projets de formation pratiques. La formation théorique, source certaine de développement de compétences professionnelles, est à articuler non seulement aux stages pratiques inscrits dans le cadre de la formation initiale mais aussi aux programmes de la formation continue.

L'élève-maître doit recevoir, dans le cadre de la discipline, une formation qui lui permette de

transcender son savoir, d'être en mesure de s'inscrire dans l'ordre de la métacognition, afin de pouvoir réfléchir sur la langue qu'il apprend et qu'il aura à enseigner, sur son fonctionnement en tant que système dont les éléments constitutifs s'articulent et dépendent les uns des autres (la langue est un système), sur les référents théoriques à l'origine des concepts et, au-delà, sur la pertinence des contenus mis en œuvre, des objectifs sélectionnés, des compétences définies et des méthodes retenues. (Sahnoun, 2005 : 55)

Défini comme celui de l'ingénierie didactique et de la planification de l'action pédagogique, le métier d'enseignant ne peut le devenir qu'en s'ouvrant à l'apport de la recherche dans les différentes disciplines contributives (linguistique et sciences cognitives). Imprégné de savoirs issus du domaine de la linguistique (l'analyse du discours et l'étude des interactions par exemple) et de celui de la psychologie cognitive, l'enseignant planifiera son action en dehors des sentiers battus et se libèrera d'une certaine posture applicationniste réduisant sa tâche à la simple exécution quasi mécanique des gestes professionnels préconisés par les méthodologies générales.

L'action à planifier par l'enseignant, impulsée par sa réflexion savante, vise à apporter des réponses cohérentes qui se voudraient adaptées à des besoins particuliers. Les bons gestes de métier interviennent dans le cadre d'une action planifiée destinée à agir sur une réalité didactique spécifique, par définition, complexe. Les gestes à mettre en œuvre par l'enseignant se caractérisent, dans ce cas, par leur niveau d'élaboration : la mise en synergie d'un ensemble de gestes n'est pas synonyme de fusion arbitraire mais montage de gestes concertés. Les réponses à apporter aux problèmes de terrain ne peuvent être référées à un seul système, elles sont à élaborer et à construire étant donné

l'éparpillement des éléments qu'elles mobilisent dans la diversité des configurations méthodologiques.

« Il n'y a pas et il ne peut y avoir en pédagogie de système absolu. Ce qu'il y a donc à faire si l'on veut avancer, c'est de chercher de bonne foi, expérimentalement et non théoriquement, ce que peut donner chaque procédé suivant les indications du moment et le terrain, au fur et à mesure de l'évolution psychologique de l'élève, puis de ne pas hésiter à reconnaître le moment où il cesse d'être utile et peut même commencer à devenir nuisible. » (Pinloche, 1909 :16)

L'efficacité des procédés empruntés dans des systèmes constitués ne peut être prouvée qu'après leur soumission à l'expérimentation empirique, laquelle expérimentation se révèle comme la condition sans laquelle l'activité enseignante ne peut progresser vers l'expertise. Les périodes les plus riches, comme le souligne Puren (1998), pour la réflexion sur les approches méthodologiques et certainement pour la didactique des langues ont d'ailleurs été les périodes transitoires, « au cours desquelles une cohérence complexe pouvait se créer en quelque sorte par “métissage” entre une cohérence globale et une autre. ». Les enseignants experts sont ceux qui réussissent le cumul des avantages de tous les systèmes constitués.

3. Pratiques sociales de référence et modélisation didactique

Si, au contraire l'on se situe dans une perspective d'ingénierie de formation (Perrenoud : 1998), l'objet à enseigner est une pratique langagière dont il s'agit d'étudier la trajectoire de transformation à partir de la situation sociale de référence jusqu'à sa mise en œuvre dans les situations de face à face pédagogique. Les gestes professionnels sont de ce point de vue à aborder sous un angle tout à fait différent. Selon Halté, (1998) les pratiques langagières candidates à la transposition didactique, interviennent en tout autre sens. Elles sont pourvoyeuses de produits textuels dont la transposition nécessite le recours à des savoirs d'experts (savoirs

issus des domaines des sciences du langage) pour en assurer la description. Nous tenterons, pour caractériser les gestes d'expertise, de partir du modèle transdisciplinaire que propose Perrenoud en ce qui concerne la transposition des pratiques sociales de référence. Nous nous attacherons à montrer que ce modèle de transposition est exploitable dans le cas des programmes de FLE.

Le processus de transformation que subit une pratique langagière en passant de sa version authentique à sa version didactique, c'est ce que Blanchet appelle contextualisation didactique.

« La contextualisation didactique poursuit et complète en la transformant une dynamique ouverte par la « révolution communicative » des années 70-80. La question du contexte en didactique des langues se révèle à cette époque en posant comme objectif et comme moyen d'enseignement-apprentissage des usages effectifs dans des situations de communication (contextes "authentiques") produites ou imitées en situations de classe (contextes pédagogiques) de façon réaliste (contexte social) »

La question qui oriente la réflexion impulsée par les courants communicatifs consiste à concevoir des objets d'enseignements fondés sur la prise en compte des usages effectifs de la langue. Il s'agit de se tourner, pour la constitution de l'objet langue, vers les pratiques langagières en cours dans la société civile. La contextualisation didactique, au sens de Blanchet, pose le problème du fonctionnement des pratiques langagières comme objet de transposition didactique.

Postulant à fonctionner comme objet scolaire dans un milieu différent de celui qui est à leur origine, les pratiques langagières-cibles subissent forcément des transformations. Qu'on le veuille ou non, elles sont vouées à perdre de leur portée communicative et sociale dans la mesure où elles sont amenées à

fonctionner, comme objet scolaire, dans une institution dont l'objectif principal consiste à en décrire le fonctionnement pour en faciliter l'apprentissage.

Dans la lignée des avis de Blanchet et des tenants des approches communicatives, le CECR pose la question de la contextualisation comme pilier central pour son projet didactique, dont le but premier consiste à former un acteur social à part entière. Le texte européen préconise comme modèle d'expertise principal, consécutivement à ce projet de référence, les usages effectifs de la langue dans les différents domaines de l'activité sociale. Partant du principe que les pratiques langagières concernées par l'enseignement ne peuvent entrer telles quelles dans les classes de langues et que l'objectif de l'enseignement ne peut être celui d'amener les élèves à en avoir une maîtrise parfaite et équivalente à celle des locuteurs experts de référence, Le CECR et les ouvrages qui en sont issus proposent des pistes de modélisation didactique fondées tout autant sur l'apport des sciences du langage que sur celui de la didactique générale.

Nous nous appuyons sur les travaux du Conseil de l'Europe ainsi que sur le modèle conçu par Perrenoud (1998 : 511) pour examiner les pistes méthodologiques que l'on propose dans le cas relatif à la transposition des pratiques sociales. Quelles catégories le CECR met-il à la disposition de l'ingénierie didactique pour opérationnaliser l'acquisition de la capacité à communiquer par le langage en contexte scolaire ? En quoi ces ressources permettent-elles la transposition du modèle générique proposé par Perrenoud dans le domaine spécifique que constitue l'enseignement des langues ?

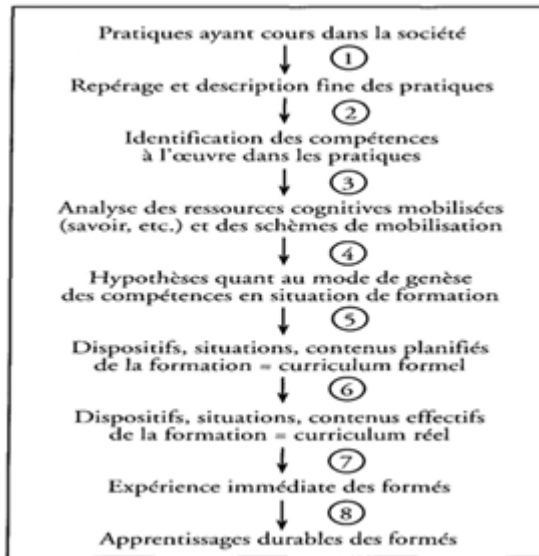


Figure 1. *La transposition didactique à partir des pratiques sociales de référence (Perrenoud, 1998 : 511)*

Soit les énoncés suivants (CECR), qui définissent les niveaux de capacités à atteindre par les usagers de la langue-cible.

- Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée.
- Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt.
- Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.

Ces énoncés, dits descripteurs de compétences, renvoient à des pratiques effectives de la langue. Les auteurs du CECR postulent que les pratiques, candidatant à l'enseignement, peuvent fonctionner comme point de départ pour la spécification

des différents niveaux de la matière verbale à enseigner. Les outils de description que propose le Cadre européen permettent de caractériser ces référents complexes en termes de domaines, de tâches verbales, de séquences textuelles, d'actes de langage et de notions linguistiques. (Conseil de l'Europe : 2004)

Nous nous limiterons aux cinq premiers maillons de la chaîne dans la mesure où ils ont trait à la tâche de conception des dispositifs d'enseignement (le curriculum formel). Nous tenterons d'élucider les habiletés d'ingénierie nécessaires à la transposition des pratiques langagières à partir de leur contexte social jusqu'à leur mise en œuvre dans des séquences d'enseignement exploitables en contexte scolaire.

3.1. L'habileté de pouvoir repérer les pratiques langagières ayant cours dans la société et répondant aux besoins des apprenants

La pratique à identifier comme objet d'enseignement dans le cas de la configuration transdisciplinaire proposée par Perrenoud, nous la définissons dans le cas de l'enseignement des langues comme une pratique linguistique liée à une activité sociale (consultation médicale, entretien d'embauche, exposé, etc.). Le critère de sélection d'une pratique langagière donnée reste, de toute évidence, celui de sa pertinence par rapport aux besoins d'apprentissage du public-cible.

Les auteurs du CECR, inspirés par l'apport de la linguistique du discours, proposent des pistes intéressantes pour l'identification des pratiques langagières. Chaque secteur de l'activité sociale est structuré par des situations de communication. L'interview, le fait divers, l'éditorial, le journal télévisé, l'émission de jeu, le reportage, etc. sont autant de situations de communication structurant le domaine des médias. Les textes issus de ces situations sont susceptibles d'être caractérisés en termes de genres discursifs, présentant des régularités plus ou moins stables liées aux caractéristiques de la

communication verbale du domaine dont relèvent ces genres (visée, actes de langages, statut des interlocuteurs, etc.) (Charaudeau : 2001).

3.2. L'habileté de pouvoir décrire de manière fine les pratiques concernées par la modélisation

L'opération de « repérage et description des pratiques », transposée dans le champ de la didactique des langues, emprunte au domaine des sciences du langage les outils appropriés à la description de ces pratiques. La pratique langagière prend la forme d'un texte relevant d'un genre. Ce genre repose sur un noyau de fonctions langagières (actes de parole), déclinables par notions linguistiques et lexicales spécifiques. Ainsi, « saluer, s'enquérir de la santé du destinataire, expliquer l'objet du message, remercier, s'excuser, faire un projet, prendre congé » (Claudel et Laurence, 2016 : 9) sont autant de fonctions discursives mobilisées dans le genre message électronique amical.

3.3. L'habileté de pouvoir identifier les compétences à l'œuvre et d'analyser les ressources cognitives requises pour leur mise en œuvre

On ne peut enseigner des compétences mais on enseigne les ressources qui favorisent le développement de ces compétences. En soi, la compétence « rédiger un fait divers » n'est pas enseignable, mais elle est susceptible de se développer à l'aide des savoirs, savoir-faire et savoir être nécessaires à sa construction progressive par les élèves. En nous appuyant sur l'apport de la linguistique du discours ainsi que sur les travaux du Conseil de l'Europe, nous conceptualiserons le fait divers comme constitué d'une suite d'actes discursifs (situer un événement dans le temps et dans l'espace – rendre compte des conséquences d'un événement - informer des suites liées à un fait divers- rapporter des propos en vue d'illustrer un avis). Arrivés à ce niveau de

spécification de l'objet à enseigner, l'enseignant concepteur de programmes se sent en terres connues puisque la notion d'acte de parole (pour reprendre la formulation d'un Niveau-Seuil, 1976) est utilisée dans les programmes inspirés par cet instrument (les Niveaux-Seuils) pour la délimitation du contenu verbal à mettre en œuvre dans les dispositifs d'enseignement (chaque acte de parole mobilise des formes linguistiques spécifiques).

3.4. L'habileté de formuler les hypothèses relatives au mode de genèse des compétences langagières en situation de formation

L'approche actionnelle, inspirée par les théories de l'activité, pose le problème de la relation entre l'apprentissage et l'usage. Cette approche pousse à son paroxysme l'homologie entre la situation d'apprentissage et la situation d'usage de référence au point que celle-ci se transforme elle-même en situation d'apprentissage. La notion de tâche permet de transposer en classe ce que les référentiels ne sauront transposer à savoir l'activité du sujet. L'une des erreurs d'interprétation concernant la notion de compétence en sciences de l'éducation et des curriculums est celle qui tend à réduire celle-ci à un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir être.

La compétence n'est pas une addition : considérer la compétence comme une somme ou une simple addition de ressources, c'est raisonner en termes d'assemblage et non pas de combinatoire. L'assemblage, comme dans un jeu de Lego, produit une construction dans laquelle chaque élément garde sa forme propre, quelle que soit l'architecture dans laquelle il s'insère : qu'il s'agisse d'un camion, d'une maison ou d'un pont, chaque pièce reste identique à elle-même. Il en va différemment dans une combinatoire qui fait système : chaque élément est modifié par les autres [...]. L'action réalisée avec compétence ne peut s'appréhender au terme d'un découpage des ressources qui la constituent. Elle ne se révèle pas au bout

d'un travail de dissection. Elle ne se résume pas à une addition de gestes élémentaires. (Le Boterf, 2008 : 10).

Nous avons, en pédagogie, tendance à dissocier, cloisonner et séparer les différentes parties dont est constituée une activité pour faciliter son appréhension par les apprenants. Cette logique simplificatrice relève de notre sens pragmatique et pédagogique. Nous cherchons à réduire ce qui est complexe en composantes étanches les unes aux autres. On fait comme si cette façon de simplifier n'affectait en rien la totalité.

L'idée force, sous-tendant la perspective actionnelle, consiste à soumettre l'apprentissage à la logique de l'action. On apprend pour et par l'action. Le projet pédagogique se présente, dans une telle perspective, comme l'activité privilégiée pour la mise en œuvre du principe de base de cette pédagogie : « Learning by doing ». La pédagogie du projet, comme le pense Halté, vise à supprimer la distance vécue entre le moment d'apprendre et celui d'agir en inversant le rapport traditionnel entre l'apprentissage et l'action. Au lieu d'apprendre pour utiliser ultérieurement ce que l'on aura appris dans une logique d'application, on apprend parce que l'on fait et par ce que l'on fait dans une logique d'action. (Halté, 1982 : 21)

3.5. L'habileté de concevoir des dispositifs d'enseignement et des contenus planifiés

Cette phase, dite phase d'ingénierie pédagogique, est destinée à la conception des séquences d'enseignement. Elle vient clore le processus de travail préalable à l'acte pédagogique (analyse des besoins- identification et description des pratiques à modéliser). La phase d'ingénierie pédagogique vise essentiellement à définir les objectifs d'apprentissage et à spécifier les éléments de contenu à aborder dans les séquences pédagogiques. En didactique des langues, la pratique langagière concernée par l'enseignement fonctionne comme repère pour

définir l'objectif terminal d'apprentissage sous-tendant la conception de la séquence didactique. Cet objectif de référence est défini de manière à orienter la sélection des contenus grammaticaux, lexicaux, textuels et culturels ainsi que la mise en forme de la matière verbale spécifiée dans des activités planifiées. L'ordre de ces activités est conçu de façon à favoriser l'acquisition active des ressources nécessaires au développement des compétences langagières prévues.

4. Conclusion

La problématique des gestes professionnels, abordée sous l'angle de la conception des dispositifs pédagogiques, témoigne de l'élargissement du champ de l'action pédagogique de l'enseignant. Il est appelé à être de plus en plus éclectique dans ces références scientifique et méthodologique. L'enseignement des contenus de type grammatical en est, en ce sens, la meilleure illustration. Par ailleurs, la complexité du processus de transposition didactique, étendu aux usages effectifs de la langue, implique un nouveau profil de compétences chez les professionnels de l'enseignement. L'enseignant-ingénieur se définit comme celui auquel reviennent (outre les tâches d'enseigner et d'animer) les tâches d'analyser les besoins de communication de ses apprenants, d'identifier les pratiques sociales à prendre comme modèles d'expertise, de les décrire avec finesse et enfin la tâche de concevoir des dispositifs d'enseignement adéquats. L'enseignant professionnel mis en avant par le CECR répond à un profil de plus en plus complexe en ce sens qu'il est appelé à développer des habiletés scientifiques, méthodologiques et réflexives supplémentaires, concomitant avec l'avènement des approches communic'actionnelles.

Références bibliographiques

- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris: Didier.
- Bernié J. P. (2008). Le travail sur le geste professionnel. À la recherche du chaînon manquant. Dans D. Bucheton et O. Dezutter (éd.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (p.237-245). Bruxelles : De Boeck Université.
- Blanchet, P. (2009). Contextualisation didactique : de quoi parle-t-on ? *Le français à l'université*.
- Dolz, J. Schneuwly, B. (2009). *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*, Rennes : Presses Universitaires.
- Charaudeau, P. (2001). Visées discursives, genres situationnels et construction textuelle », Dans *Analyse des discours. Types et genres*, (Éd. Universitaires du Sud). Toulouse.
- Chevallard, Y. (1982). Pourquoi la transposition didactique ? Dans *Actes du Séminaire de didactique et de pédagogie des mathématiques de l'IMAG*. (p. 167-194). Université scientifique et médicale de Grenoble.
- Chemkhi, M. (2019). *L'apport des théories du discours à l'ingénierie de formation en langue française : les cas des programmes du secondaire en Tunisie et ceux inspirés du CECR*. Thèse de doctorat non publiée. Tunis : université virtuelle.
- Claudel, Ch & Laurens, V. (2016). Le genre discursif comme objet d'enseignement en didactique du français. *Congrès Mondial de Linguistique Française : CMLF*.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe. (2004). *Niveau B2 pour le français, un référentiel*, Paris : Didier.

- Courtilion, J. (1985). Pour une grammaire notionnelle. *Langue française, Descriptions pour le français langue étrangère*. 68, 32-47.
- Dubois, J. (1982). Grammaire scientifique et grammaire pédagogique. *Langue française, Linguistique, formation des enseignants et enseignement supérieur*. 14, 6-31.
- Fougerouse, M.Ch. (2001). L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère. *Éla. Études de linguistique appliquée*. 122, 165-178.
- Halté, J.F. (1982). Apprendre autrement à l'école. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 36, 5-23.
- Halté, J.F. (1998). L'espace didactique et la transposition. *Pratiques*, 171-192.
- Le Boterf, G. (1994) *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris : Les Editions d'organisation.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Editions du Seuil.
- Pinloche, A. (1909). *Des limites de la méthode directe*. Paris : Belin.
- Perrenoud, Ph. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences ». *Revue des sciences de l'éducation*, 3, 487-514.
- Puren, Ch. (1998). Éclectisme et complexité en didactique scolaire des langues étrangères. *Les Cahiers pédagogiques*, 360, 13-16.
- Puren, Ch. (2011). Projet pédagogique et ingénierie de l'unité didactique, *XXX Ite Congrès de l'APLIUT*.
- Richer, J.J. (2007). Quelques remarques sur l'éclectisme en didactique du FLE. *Synergie Chine*. 2, 27-37.
- Richer, J.J. (2011). De l'enseignant de langue(s) au professionnel des langues *Éla. Études de linguistique appliquée*, 161, 63 - 77.
- Sahnoun, M. (2005). Didactique de l'oral : articulation et harmonisation, *Le français aujourd'hui*, vol. 154, no. 3, 45-