



Temps, espace et savoir en didactique du FLE

Jean-Pierre Cuq

► **To cite this version:**

Jean-Pierre Cuq. Temps, espace et savoir en didactique du FLE. Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe, CIICLA - Universidad de Costa Rica, 2014. hal-02119775

HAL Id: hal-02119775

<https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-02119775>

Submitted on 4 May 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

TEMPS, ESPACE ET SAVOIRS EN DIDACTIQUE DU FLE¹

JEAN-PIERRE CUQ

Professeur à l'Université Nice Sophia Antipolis, laboratoire I3DL, EA 6308

Président de la FIPF

jean-pierre.cuq@wanadoo.fr

Résumé : Cet article articule les concepts de temps, espace et savoirs dans l'approche actualisée des pratiques didactiques FLE.

Mots-clés : FLE - temps – espace – savoirs – didactique.

Abstract: This paper connects the concepts of time, space and knowledge in the up-to-date FFL didactical approach.

Keywords: FFL – time – space – knowledge – didactics.

¹ Le texte de cet article a été utilisé à l'occasion de plusieurs conférences et notamment à l'occasion des SEDIFREALE à Heredia (Costa-Rica) en février 2014.

Introduction

La classe de langue est soumise aux mêmes paramètres fondamentaux que le milieu acquisitionnel qu'elle prétend remplacer. Ce sont les paramètres de temps, d'espace et de contenus, qui sont affectés de variables quasi opposées dans la classe et hors de la classe. Pourtant, le courant méthodologique dominant ces dernières décennies, l'approche communicative et son avatar récent l'approche actionnelle, tentent d'abolir au maximum les frontières de ces deux modes d'appropriation. La compression maximale à laquelle elles soumettent ces trois paramètres semble arrivée à un point où il devient nécessaire de repenser en profondeur leur distribution. Nous examinerons successivement ces paramètres avant de voir quelles sont les conséquences didactiques de ces évolutions.

1. Temps, espace et connaissances en milieu acquisitionnel

Je ne développerai pas particulièrement ce point qui intéresse a priori plus les acquisitionnistes et les psychologues que les didacticiens et me contenterai de quelques considérations générales.

Les physiciens savent bien que temps et espace sont des notions qui peuvent difficilement être appréhendées l'une sans l'autre. Il en est relativement de même en didactique, l'équation se complexifiant toutefois d'une troisième variable que nous appellerons dans un premier temps connaissance pour la commodité du propos. Brousseau en effet (1998), Chevallard et Mercier (1987) puis Mercier et Sensevy (2007) ont montré dans la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) que le temps, l'espace et les connaissances ne peuvent être appréhendés de manière déconnectées les unes des autres de même que les différentes actions des apprenants et de l'enseignant ne peuvent être saisies autrement qu'en interaction (action conjointe).

En didactique des langues, on peut regrouper commodément temps et espace dans la notion plus large d'environnement d'appropriation. Dans appropriation, je fais la distinction classique (et on le sait en quelque façon réductrice) entre l'appropriation des connaissances par apprentissage et l'appropriation des connaissances par acquisition.

Rappelons brièvement (mais non exhaustivement bien sûr) les caractéristiques de l'environnement acquisitionnel. Du point de vue du temps, on considère généralement qu'il faut de quatre à cinq années à un enfant pour s'approprier une compétence linguistique relativement autonome, et cela à une époque de sa vie où tout son temps est consacré à deux activités majeures : l'autonomie motrice et l'autonomie langagière. Il le fait dans des conditions très favorables pour les deux autres paramètres.

Tout d'abord un espace non borné, totalement ouvert et multi canalisé : chez lui, dans la rue, dans la ville ou les jardins, souvent au contact de médias comme des jeux sonores, des livres ou la télévision, et au minimum avec les adultes qui s'occupent de lui (parents, famille, voisins, etc.), et avec les enfants qu'il est amené à rencontrer (fratrie, camarades de jeux, etc.). Cet espace est rempli de sons et d'images qu'il apprend peu à peu à canaliser, à classer et à utiliser au mieux de ses objectifs communicatifs.

L'enfant est aussi exposé à une diversité foisonnante et quasi-totale des contenus informatifs dont il se fait des représentations plus ou moins correctes qui forment elles-mêmes ses connaissances : tous les aspects de sa vie sont peu à peu langagièrement explorés, même si on admet que le guidage parental retarde, voire censure certains aspects éventuellement jugés hors de propos éducatif à cette époque de la vie. Mais les contenus informatifs arrivent généralement à l'enfant sans planification particulière, au hasard des circonstances, même pour ceux dont la vie est plus ou moins ritualisée par le projet éducatif parental.

Temps, espace et contenus informatifs sont donc ouverts, soumis à une réglementation minimale et très largement aléatoire.

2. Temps, espace et connaissances en milieu d'enseignement et d'apprentissage

Rien de tel dans l'appropriation linguistique par enseignement et apprentissage. Au contraire du milieu acquisitionnel, celui-ci est globalement fermé, soumis à réglementation et planifié. Le temps, l'espace et les connaissances sont balisées et réduites. C'est ce que j'appelle le principe de compression. (Cuq & Gruca, 2002).

2.1.La compression du temps

2.1.1. Du temps ouvert à la période

Pour ce qui concerne le temps, et en comparaison avec le mode acquisitionnel, la relation d'enseignement et d'apprentissage est concentrée sur une période beaucoup plus courte et généralement discontinue. Prenons l'exemple d'une durée moyenne mais relativement fréquente, le cas d'un apprentissage comme première langue étrangère au niveau secondaire. Dans le meilleur des cas, si tout se passe bien (pas de maladie de l'élève, des professeurs, pas de grève des transports, etc.), l'élève suit environ sept-cents heures de cours (trois heures par semaine, pendant un peu plus de trente semaines, pendant sept années). Handicap supplémentaire, ces heures sont discontinues. Bien sûr, il est loin d'être dit que l'élève apprend pendant le même temps que le professeur enseigne.

On ne dira rien non plus du temps qui lui est personnellement alloué pour parler, alors qu'il partage ces périodes avec le temps alloué à la parole du professeur (bien plus de la moitié du temps, en moyenne) et celui de ses condisciples ! Ce calcul schématique, et caricatural il faut en convenir, est bien connu. Mais malgré son outrance, il est significatif du déséquilibre profond qui existe entre les deux modes d'appropriation. Ce déséquilibre devrait raisonnablement induire une révision à la baisse des prétentions de résultat en terme de savoir-faire et de compétences mais peut-être pas en terme de savoir. C'est une réalité difficile à faire admettre aux élèves et encore plus... à leurs parents, qui se demandent pourquoi leur progéniture ne parle pas mieux telle ou telle langue à la fin des études secondaires. Cela devrait aussi, et même surtout, induire une méthodologie d'appropriation fondée sur des critères différents.

2.1.2. Le temps didactique

Mais les périodes consacrées à l'apprentissage nécessitent aussi une organisation chronologique particulière. L'organisation du temps d'apprentissage des apprenants est de la responsabilité de l'enseignant (guidage). C'est ce que Chevallard et Mercier appellent le temps didactique, ou chronogénèse. Le temps didactique qui régule l'apport

des nouveaux objets de connaissance et participe à leur transformation en savoirs. C'est en quelque sorte l'horloge institutionnelle interne de l'apprentissage.

2.1.3. Temps d'enseignement et temps d'apprentissage en FLE

Le mode d'appropriation par enseignement et apprentissage est, on l'a vu, caractérisé par une compression énorme si on le compare au mode d'appropriation par acquisition. Or depuis une trentaine d'années et de façon générale, c'est une réduction encore plus drastique du temps accordé à l'étude qu'on observe en FLE, aussi bien dans les systèmes scolaires que dans les séjours linguistiques. Que ce soit en présentiel ou à distance, la part consacrée à la relation directe enseignant-apprenant est ramenée à ce qui est jugé comme le minimum indispensable et, à l'inverse, une part de plus en plus importante est laissée à l'initiative de l'apprenant, par des compléments d'études ultérieurs de type immersif ou par des travaux personnels de type traditionnel ou informatisés. Ce transfert de temps placé hors de la responsabilité de l'enseignant, c'est-à-dire hors de la chronogenèse telle que la décrivent Chevallard et Mercier, a-t-il la même puissance transformatrice des connaissances en savoirs ? Rien n'est moins sûr. Si c'était le cas, c'est le rôle même de l'enseignant qui serait fondamentalement remis en question.

Toutefois, ce transfert de responsabilité dans la gestion du temps d'apprentissage n'est tout de même pas inepte s'il est vrai, comme a coutume de le dire Louis Porcher, que seul celui qui apprend apprend. Mais, ajouterais-je, apprend-il aussi bien seul ? En tout cas, ce transfert modifie la chronogenèse et ses conséquences, et il pose un problème majeur à la partie enseignante : puisqu'en classe l'élève n'a guère le temps d'apprendre, il faut au moins qu'il ait le temps d'apprendre à apprendre pour préparer le temps où il sera seul pour apprendre. Et il doit avant tout apprendre à gérer (c'est-à-dire choisir, doser, organiser, répartir) son temps d'apprentissage hors de la classe pour qu'il contribue au maximum à la production de savoir. Pourtant les travaux sur le temps concernent la gestion du temps dans la classe et non en classe. Il s'agit donc au minimum pour le didacticien d'imaginer des gestes professionnels de dévolution (Brousseau, 1986) à visée externe à la classe plus performants.

2.2.La compression de l'espace

Au fur et à mesure que se sont développées historiquement les nécessités éducatives et qu'elles se sont mondialisées sous des formes institutionnelles comparables, ont été créés des espaces dédiés dont la caractéristique commune est qu'ils délimitent une frontière (plus ou moins poreuse on le verra) entre un monde extérieur (celui de l'acquisition, pour faire vite) et un monde intérieur (l'espace que j'appellerai espace didactique : celui de l'enseignement et de l'apprentissage). C'est dans cet espace limité que se joue, en temps limité, la relation triangulaire entre l'enseignant, l'apprenant et les savoirs.

On peut bien sûr considérer que la classe est un espace social comme un autre (Cicurel, 2005). C'est en partie vrai, dans le sens où s'y opèrent comme ailleurs des interactions, ou s'y construisent et s'y modifient des positions, où s'y échangent des « biens » symboliques ou concrets (les savoirs).

Mais en tant qu'espace spécifiquement dédié aux interactions entre un enseignant et des apprenants en vue de l'appropriation par ces derniers de savoirs et de savoir-faire linguistiques, il constitue le point central du système didactique. C'est un lieu technique appelé classe et caractérisé du point de vue spatial par sa localisation et par sa configuration.

La localisation de la classe manifeste sa plus ou moins grande importance sociale et sa configuration est très variable, souvent mimétique des relations sociales externes. Je renvoie au *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq et Gruca 2003, chapitre 1.4 p).pour la description des principales configurations mais je citerai ici deux ou trois exemples tirés de la recherche CECA (FIPF-AUF) :

- *Au Canada :*

« Les trois classes présentent de grandes similarités dans la disposition de leur espace. Dans les trois cas, les classes sont très spacieuses. Et toutes comportent :

-un espace tapis, où les élèves se retrouvent assis (voire couchés) par terre à intervalles réguliers pour des activités précises (la lecture commune, les histoires ou le chant, mais aussi une activité de mathématiques dans la classe de J.)

-des pupitres et des chaises disposés en rangées face au tableau principal de la classe

-un coin jeu et bibliothèque

-une table commune pour diverses activités

-le(s) bureau(x) de la maîtresse, jamais face aux élèves mais sur un côté de la classe

-un coin évier. »

En réalité cette configuration n'est pas la plus fréquente. Celle qu'on retrouve le plus souvent est celle que décrivent les collègues argentins ou burundais:

« Quant à la disposition spatiale du groupe classe à l'intérieur de cette salle (...), on retrouve une distribution conventionnelle : le tableau et le bureau de l'enseignant, placés devant l'ensemble des élèves, président les séances de classe. » (Argentine)

« Les élèves sont disposés en rangs parallèles face à l'enseignant qui se dresse devant eux sur une estrade surélevée. Cette disposition est d'ailleurs généralisée à la quasi-totalité des écoles du Burundi, en raison de la conception autoritaire qu'on a toujours accolée au rôle de l'enseignant, mais aussi pour pouvoir caser le plus grand nombre possible d'élèves dans un contexte d'insuffisance endémique des locaux scolaires. Le maître se tient devant un tableau noir grâce auquel il dirige sa leçon. » (Burundi)

Quelle que soit la configuration, les collègues soulignent son impact sur la conduite de la classe et sur les méthodologies employées.

3. La compression des connaissances : les savoirs

Je renvoie là aussi au chapitre 4 du Cours de Didactique pour une description plus détaillée de ce phénomène et j'en rappellerai seulement les grandes lignes. Cette compression se définit d'abord par des choix institutionnels (ce qui n'est pas le cas des appropriations par acquisition) : ce sont les choix, fondés sur des représentations culturelles, idéologiques ou méthodologiques, des contenus d'enseignement et d'apprentissage. Ils se manifestent par des instructions officielles, des programmes, des syllabus ou des référentiels, plus largement par des curriculums. C'est une immense entreprise de filtration des connaissances qu'on peut, lorsqu'elles sont mises en une forme jugée adéquate à leur transmission par l'école, sont appeler savoirs.

L'école (prise au sens large d'institution ayant en charge l'éducation des jeunes générations) transmet les savoirs et est censée par ce moyen faire acquérir aux apprenants des savoir-faire et des compétences qui seront évaluées à travers des performances censées représenter celles qui sont attendues lorsque l'élève sera sorti de l'école.

Yves Chevallard (1985) a décrit la transformation des savoirs dans une théorie qu'il a appelée après Michel Verret la transposition didactique. Il s'agit d'un schéma de fabrication des objets d'enseignement. Les savoirs sont en quelque sorte fabriqués, d'abord dans des lieux de création (regroupés sous le nom un peu amusant de noosphère). En tant que savoirs fondamentaux, ou d'origine, Chevallard les appelle alors savoirs savants. Ils subissent ensuite une première transformation externe, institutionnelle, et deviennent des savoirs à enseigner (programmes, manuels). En classe, les savoirs à enseigner deviennent des savoirs enseignés. Au cours de ce cheminement, les savoirs sont décontextualisés. C'est en classe, lors de l'étape de transposition en savoirs enseignés, qu'ils sont, selon Chevallard, recontextualisés.

En fait, il existe au niveau social et au niveau individuel, un mouvement d'échange entre les connaissances, à partir desquelles se construisent les savoirs et les savoirs, qui lorsqu'ils sont partagés deviennent à leur tour des connaissances. Le savoir est donc une étape de transformation et de transmission des connaissances.

À sa sortie de l'école, l'apprenant doit avoir un bagage de savoir-faire, de compétences et de connaissances elles-mêmes construites sur des savoirs appris. C'est à ce moment que se produit réellement la recontextualisation, ou si l'on veut la décompression.

La transposition didactique est une théorie aujourd'hui assez largement admise² bien qu'elle suscite pour l'apprentissage des langues pas mal de réticences (Puren, 2003) notamment parce que les langues ne sont pas réductibles à des savoirs mais qu'elles se manifestent essentiellement par des savoir-faire et des compétences. En langue, les savoirs, sous leur forme déclarative au moins, ne peuvent qu'être une étape dont l'efficacité est par ailleurs assez controversée pour l'établissement des savoirs procéduraux.

Toutefois, sur le point des savoirs proprement dits, la procédure de compression et la transposition se recoupent largement. Mais un élément important me semble séparer ces deux procédures : la compression est plus large et ne concerne pas seulement les savoirs. Comme on l'a vu, elle concerne aussi le temps et l'espace. La transposition concerne essentiellement l'institution et l'enseignant. Elle se préoccupe peu de la transformation des savoirs en savoir-faire et en compétences, alors que la compression suppose son versant opposé, la décompression (ou expansion), qui concerne essentiellement l'apprenant, et la transformation des savoirs en compétences.

4. Quelques conséquences méthodologiques

La compression est donc inhérente à l'enseignement et à son objectif d'appropriation par guidage. Mais lorsqu'elle arrive à un stade trop élevé, c'est l'ensemble méthodologique qui en subit les conséquences. En particulier, comme on l'a brièvement indiqué plus haut, la réduction intense du temps d'enseignement ne devrait pas être sans conséquences sur les systèmes évaluatifs, sur les méthodologies et finalement sur les performances linguistiques socialement reconnues comme acceptables.

² Le dernier numéro de *Recherches et Applications* lui est entièrement consacré

4.1. Conséquences sur les performances

Les méthodologies actuelles parlent beaucoup de compétences mais pas de performance. Apprendre une langue étrangère a-t-il pour objectif de devenir bilingue, c'est-à-dire d'avoir des performances de bilingue, ou, plus modestement « d'entrer dans le bilinguisme », comme on l'entend souvent dire ? Notons tout d'abord que la réflexion conceptuelle elle-même n'est pas exempte d'évolution : la notion de bilinguisme, conçue anciennement comme la recherche d'un équilibre idéal entre la possession et l'utilisation de deux langues par un même individu a considérablement évolué. (Jamet & Cadéo, 2013) Mais surtout, on accepte aussi aujourd'hui de parler de « compétences partielles ». Sommes-nous entrés dans l'ère du pragmatisme ? Ou bien, comme disait La Fontaine, les raisins seraient-ils trop verts ?

Cependant, une définition des niveaux de compétence comme celle du CECR propose une image de l'échelle de bilinguisme raisonnablement atteignable par le biais de l'enseignement et de l'apprentissage. Ainsi, en France, le niveau théorique atteint en fin de chaque cycle devrait être (normes du CECR) A1 en fin d'école primaire, A2 à la fin du collège, et B1 à la fin du lycée (B2 pour les élèves les plus performants). Si l'école permet d'atteindre ces objectifs, elle fait convenablement son travail. Mais elle indique aussi les limites que la compression du temps, de l'espace et des savoirs ne permet guère de franchir et elle confie la dernière étape, celle de l'utilisation véritablement fluide de la langue à l'immersion, c'est-à-dire à un retour au mode acquisitionnel d'appropriation. Il est donc essentiel que les mécanismes permettant une décompression maximale et efficiente aient été pensés méthodologiquement et mis en place à l'école, c'est-à-dire en mode guidé. Dans cette perspective, il n'est pas certain que les approches communicatives soient les plus performantes.

4.2. Conséquences sur l'évaluation

On ne donnera également qu'un exemple des conséquences dans le domaine de l'évaluation, celui des tests et diplômes nationaux en FLE, qui ont remplacé en France les diplômes universitaires au début des années 2000. Ils sont tous fondés pour l'essentiel sur la fragmentation maximale des savoirs et ont pour objectif de gagner de la fiabilité mais surtout du temps dans l'évaluation. Qu'on le veuille ou non, ils ont un

effet de retour très important sur le cours de langue qui, comme le cours de langue des lycées et des collèges a pour objectif majeur de préparer les élèves à réussir l'épreuve du baccalauréat plus que celui de leur faire parler ou écrire la langue enseignée, prépare souvent de façon prioritaire au TCF, au DELF ou au DALF. Il n'est qu'à regarder les mentions de bien des couvertures de méthodes pour s'en convaincre.

Mais ils semblent montrer leurs limites quand la performance réelle des apprenants doit être testée *in vivo*. Au niveau d'exigence universitaire par exemple (qui correspond le plus souvent au niveau B2 du CECR), on constate chez beaucoup d'étudiants pourtant titulaires des certifications requises une grande difficulté à écrire un texte long. C'est ce qui ressort d'une enquête auprès de responsables de masters menée par nous de façon informelle (et qui ne peut de ce fait être tenue pour totalement fiable). A la compression des savoirs correspond une diminution de la performance (dans ce cas la difficulté de passer de la phrase au texte).

4.3. Conséquences méthodologiques

En FLE, en même temps que se développaient les approches communicatives, on a assisté à l'émergence d'une spécialité tout particulièrement affectée par le facteur temps : le français sur objectifs spécifiques (FOS). En effet le FOS est destiné à un public qui n'a pas ou qui a peu appris le français dans son cursus scolaire mais qui éprouve le besoin de l'utiliser au cours de sa vie professionnelle. Une de ses sous-parties, le français sur objectifs universitaires (FOU) vise quant à lui le public étudiant. Dans les deux cas, les méthodologies utilisées ont pour point commun et fondamental l'obligation de raccourcir encore les temps d'apprentissage et voient par conséquent se réduire encore les objectifs de performance, que masque bien souvent l'émiettement des référentiels de compétences. Ce sont cependant des cas où l'approche communicative voire actionnelle sont les plus efficaces, car elles correspondent le plus souvent au meilleur paramétrage pour lesquels elles ont été conçues : des cours intensifs donnés à des adultes volontaires et motivés.

Une des caractéristiques principale de ces approches, qu'elles partagent à vrai dire avec quelques-unes des méthodologies qui les ont précédées, est en effet la compression de plus en plus forte

- Celle de l'intervalle temps entre le moment d'apprentissage et celui de l'utilisation sociale de cet apprentissage ;
- Celle de l'intervalle entre l'apprentissage des éléments linguistiques et leur utilisation (l'effacement progressif des savoirs au profit des « compétences ») ;
- Celle de l'intervalle entre l'espace d'appropriation et l'espace d'utilisation de la langue.

Avec l'approche communicative, la classe efface le plus possible l'étape de médiation par appropriation des savoirs déclaratifs. La tentative d'accès direct au savoir procédural est censée être l'étape unique entre le temps de l'apprentissage et celui de l'utilisation de cet apprentissage. La communication en classe est réputée préfigurer la communication hors de la classe et être sa meilleure garantie. La classe mime le mode d'appropriation acquisitionnel mais elle n'a pourtant pas réellement les moyens de les reproduire.

Le processus de compression du temps s'achève avec l'approche actionnelle. Et on assiste alors à un véritable basculement : l'école n'est plus censée mimer en interne la communication externe pour en acquérir la compétence, elle mise sur la performance directe pour acquérir cette compétence. Avec la tâche, prise au sens propre du terme hors duquel elle n'est qu'activité (Bouchard, 1985), il s'agit pour l'apprenant d'entrer de plain-pied dans un mode appropriatif où l'apprentissage et celui de l'utilisation de cet apprentissage sont confondus. C'est l'aboutissement final d'un processus de compression méthodologique du temps, de l'espace et des savoirs:

- avec le document authentique, c'était l'espace extérieur qui pénétrait dans la classe. Une seule mais dernière interface était encore tolérée.
- Avec la tâche, le temps du cheminement entre l'apprentissage, la communication que permet l'apprentissage et l'acte social que permet la communication est

aboli : ils ne font plus qu'un. L'espace classe éclate alors au profit de l'espace acquisitionnel ouvert. Et il n'est plus question des savoirs...

Conclusion

Il n'est pas question de remettre fondamentalement en cause la nécessité de l'objectif communicatif de l'enseignement des langues. On voudrait seulement faire l'hypothèse qu'il n'est pas forcément raisonnable de tenter d'abolir méthodologiquement la différence fondamentale entre le temps d'acquisition et le temps d'apprentissage, entre l'espace d'acquisition et l'espace d'apprentissage et d'effacer totalement la médiation par les savoirs.

Les approches méthodologiques des quarante dernières années se sont attachées à pallier la triple contrainte du temps, de l'espace et des savoirs. Cet objectif, louable en soi, n'est cependant pas dénué de contradictions qui se heurtent aux résultats de l'observation. En effet, même si la didactique des dernières décennies s'est à juste raison évertuée à montrer qu'il n'y a pas d'étanchéité totale entre acquisition et apprentissage, elle l'a fait en réalité, qu'elle le sache ou non, pour justifier la tentative de mondialisation méthodologique qu'a constituée l'approche communicative et son avatar actuel l'approche actionnelle. Avec des procédés en partie différents, ces deux approches sont en effet fondées sur le même principe : appliquer autant que faire se peut à l'enseignement et à l'apprentissage les paramètres qui régissent l'acquisition, pour abolir les frontières de ces deux modes d'appropriation.

Avec l'approche communicative (*grosso modo* : c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer), c'est le monde et son environnement acquisitionnel qui sont censés entrer dans la classe (le document authentique), avec l'approche actionnelle (*grosso modo* : c'est en agissant socialement qu'on apprend à interagir), c'est la classe qui est censée s'ouvrir sur l'extérieur (l'acte social). Cette simplification des processus est sans doute excessive et c'est au contraire, à une complexification des approches qu'on devrait s'atteler : il faut imaginer une approche qui tienne compte simultanément de ces trois facteurs pour obtenir une centration sur la classe.

Mais en éducation comme ailleurs, le principe de réalité s'impose. Et du côté des enseignants, des recherches récentes, comme par exemple la recherche CECA³ ont confirmé ce que la plupart des formateurs savaient d'expérience : la relative faiblesse de l'impact réel des formations méthodologiques qui se réclament des courants communicatifs et actionnels dans les classes elles-mêmes, en dehors peut être du monde anglo-américain et dans une moindre mesure européen, et surtout hors des contextes dans lesquels et pour lesquels les approches communicatives ont été pensées et sont utilisées avec un succès respectable, c'est-à-dire ceux d'un enseignement intensif à des adultes volontaires dans un environnement économique et technologique favorisé.

Comment alors expliquer la persistance forte et géographiquement très étendues de pratiques pédagogiques souvent en contradiction non seulement avec les préconisations méthodologiques communicatives des formateurs mais aussi avec le déclaratif même de beaucoup d'enseignants qui ont reçu ces préconisations soit en formation initiale soit en formation continue ?

Nous formulons l'hypothèse (non exclusive d'autres, évidemment) que le savoir professionnel des enseignants, fondé sur des habitus éducatifs souvent concordants, s'oppose chez ceux-ci, qu'ils le veuillent ou non, à ce qu'ils perçoivent intimement comme peu rentable pour leurs élèves. La culture d'enseignement, comme les autres, est faite d'expériences accumulées au fil des générations : et cette expérience dit qu'apprendre une langue est un processus long et coûteux en travail ; qu'on ne peut seulement « faire comme si », comme si on n'avait pas de contrainte d'espace, de contrainte de contenus ni de contraintes de temps.

Bibliographie :

BENTO M., DEFAYS J.-M. & MEUNIER D. (janvier 2014). « La transposition en didactique du FLE et du FLS », in *Recherches et Applications*, n° 55.

³ La recherche « Langue française, diversité culturelle et linguistique : culture d'enseignement et culture d'apprentissage » (CECA) a été menée entre 2006 et 2011 par la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF) et l'Agence universitaire de la Francophonie (AUF). Pour une vue d'ensemble, cf. Carette, E. et Carton F. : *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde. Le projet CECA*, PUG, 2011.

BROUSSEAU G. (1986). « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques », in *Recherches en didactique des mathématiques*, n° 7.2., Grenoble: La pensée sauvage.

BROUSSEAU G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble: La pensée sauvage.

CHEVALLARD Y. (1985). *La Transposition didactique. Du savoir savant au savant enseigné*. Grenoble: La pensée sauvage.

CHEVALLARD Y. (2011). *Journal TAD/IDD*, 2010-20111, n° 5.

CHEVALLARD Y. et MERCIER A. (1987). *Sur la formation historique du temps didactique*. IREM: Marseille.

CICUREL, F. (2005). *Le métalangage en classe de langue*. Paris: Hachette, F.

CUQ J.-P. & GRUCA I. (2002, 2^{ème} éd. 2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG.

ESCUDE P. & JANIN P. (2010). *Le Point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris: CLE International.

JAMET M.-C. & CADDEO S. (2013). *L'intercompréhension, une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.

MERCIER A. & SENSEVY G. (dir.) (2007). *Agir ensemble, l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: PUR.

PUREN Ch. (2003). « Pour une didactique comparée des langues cultures », in *ELA* n° 129, pp.121-126.