

**DIDACTIQUE
DES LANGUES
ÉTRANGÈRES**

La formation en questions

**ROBERT GALISSON
CHRISTIAN PUREN**

COLLECTION DIRIGÉE PAR ROBERT GALISSON

CLE
INTERNATIONAL

**DIDACTIQUE
DES LANGUES
ÉTRANGÈRES**

TFG75/01

C108

La formation en questions

**ROBERT GALISSON
CHRISTIAN PUREN**

CLE
INTERNATIONAL

Sommaire

Introduction	3
CHAPITRE 1	
Que faire des questions que l'on se pose dans sa pratique?	5
(la formation par la question) CH. PUREN	
CHAPITRE 2	
Comment théoriser sa pratique?	33
(la formation des questions) CH. PUREN	
CHAPITRE 3	
Quel avenir envisager pour la didactique du français langue étrangère?	61
(la formation par l'histoire et la prospective) R. GALISSON	
CHAPITRE 4	
Quelle(s) discipline(s) choisir pour l'éducation aux langues-cultures?	73
(la formation par l'inscription disciplinaire) R. GALISSON	
CHAPITRE 5	
Quel statut revendiquer pour les cultures en milieu institutionnel?	95
(la formation par la réflexion sur les rapports entre langue et culture) R. GALISSON	
Glossaire terminologique	116
Bibliographie	126

Réalisation: ALINÉA

Édition: Michèle GRANDMANGIN

© CLE International 1999 – ISBN 209-033330-8

INTRODUCTION

Cet ouvrage s'adresse aux demandeurs en formation (et en auto-formation), aux collègues à l'esprit entreprenant qui éprouvent le besoin de *se remettre en question(s)*, qu'ils soient formateurs de formateurs, enseignants ou futurs enseignants. Il n'apporte pas de vérités toutes faites, mais verse au fonds commun disciplinaire des outils de réflexion et des éléments d'information que chacun pourra remodeler comme il l'entend.

Sa particularité est :

1. d'être écrit à deux mains, ce qui a permis d'observer l'objet d'étude avec des regards croisés, dans des perspectives distinctes, donc de le présenter sous des éclairages différents ;
2. d'être conçu comme une série de questions/réponses qui apparentent l'acte de formation à une maïeutique, c'est-à-dire à un travail d'accouchement des idées que les individus portent en eux sans le savoir, et qui ne remontent à la conscience qu'avec le concours des idées d'autrui.

Tout le monde sait bien, en effet, que la formation est un phénomène de contact et qu'elle ne réussit que dans la rencontre privilégiée avec l'*Autre*. Ou plutôt avec d'*autres*, qui s'engagent et vont au bout d'eux-mêmes pour accompagner ceux qui se forment, en se formant avec eux, dans un échange subtil de dits et de non-dits qui poussent tous les acteurs du procès à se dépasser ensemble.

En vue de cette « rencontre privilégiée » avec les lecteurs, nous avons essayé :

1. d'être aussi présents et vivants que possible dans nos propos, pour qu'ils se sentent concernés comme nous le sommes par les problèmes que nous abordons ;
2. de nous montrer respectueux de leur dignité d'acteurs centraux du domaine, en partageant avec eux nos doutes et nos inquiétudes, en leur faisant confiance pour retrouver le fil d'Ariane et restituer la cohérence de nos discours fragmentés ;
3. d'éviter que l'affirmation de nos points de vue soit la négation des leurs, construits en d'autres lieux et d'autres temps mais sur des bases aussi légitimes.

Bref, en nous engageant et en occupant l'espace nécessaire à l'an-crage de notre réflexion dans une discipline qui en détermine les contours, nous avons veillé à ce que cet engagement soit aussi un ménagement, et un aménagement de l'espace de liberté dont le demandeur en formation doit pouvoir tirer profit.

Malgré toutes ces mesures, rien n'empêchera jamais que la formation demeure un exercice fondé sur la réflexion, qui nécessite de téré-brants efforts. Nous n'avons pas cherché à ce qu'il en soit autrement. Le discours pratiqué est souvent dense et tendu. Cette tension peut empêcher le développement de la relation vibrante et désirée, qui porte le lecteur et allège sa charge de travail. Faut-il le regretter ? Sans doute.

Mais, en dernier ressort, on sait bien que se former consiste à trou-ver sa « forme » personnelle. Ce qui ne saurait être que l'abou-tissement d'une longue contention, doublée d'une longue patience. Trouver sa forme, c'est parfois aussi refuser l'aide d'autrui, ou l'adopter provisoirement pour l'adapter ensuite, comme on fait d'un vêtement que l'on porte longtemps, jusqu'à ne plus le sentir sur soi. Se former, c'est donc s'approprier une part choisie de l'Autre, jus-qu'à l'identifier peu à peu comme sienne.

L'ouvrage s'achève par un *glossaire terminologique*, baptisé aussi *boîte à « outils conceptuels »*, afin de rappeler aux collègues que notre discipline a pour vocation d'intervenir sur le terrain, de mener des actions sur les processus d'enseignement, d'apprentissage et d'appro-priation, mais que ces actes ne sauraient faire l'économie d'une théo-risation passant par la mise au point d'outils abstraits, indispensables à la réalisation des objectifs visés.

Que faire des questions que l'on se pose dans sa pratique ? (la formation par la question)

I. « JE ME POSE UNE QUESTION... » (EN GUISE D'INTRODUCTION)

Le mode de formation le plus massivement utilisé en didactique des langues a sûrement été de tout temps l'autoformation permanente des enseignants à partir de questions qu'ils se posent à eux-mêmes dans leur pratique professionnelle et auxquelles ils cherchent eux-mêmes des réponses. Si l'on considère les deux grands modes possibles de fonctionnement de la discipline didactique :

- le mode « produit », celui des **résultats de recherches** que les enseignants vont pouvoir intégrer directement dans leurs pratiques (par exemple un type d'exercice communicatif ou un modèle d'approche globale de documents authentiques oraux),
- et le mode « processus », celui des **démarches et outils de recherche** que les enseignants vont pouvoir utiliser eux-mêmes pour décrire et comprendre leurs propres pratiques, puis pour les améliorer et les enrichir (par exemple une typologie d'exercices ou une grille d'observation de classe),

il est évident que c'est le second qui est le mieux adapté à la démarche autoformative. Aussi est-ce celui que j'ai retenu ici, en choisissant de soumettre à la réflexion des lecteurs enseignants un modèle de traitement spécifiquement didactique de toute question

qu'ils peuvent être amenés à (se) poser¹. J'ai choisi une question de type méthodologique, de portée très générale et par nature difficilement contournable en didactique scolaire (« Comment enseigner pour faire apprendre ? ») ; mais toute autre (« Quelle place accorder à la réflexion sur la langue ? », « Comment évaluer l'enseignement culturel ? », « Quel lexique enseigner ? », etc.) aurait pu faire l'affaire, puisqu'elles relèvent du même type de démarche disciplinaire.

Je propose aux lecteurs de faire, avant d'aller plus loin, l'exercice ci-dessous. (Le « corrigé » de cet exercice est constitué des titres des différentes parties de ce chapitre, puisque j'ai choisi d'y étudier successivement les différentes questions que j'ai pour ma part retenues. On se reportera aussi à l'annexe 1, p. 31, où je propose le corrigé synthétique et un commentaire d'autres choix possibles.)

EXERCICE 1

Vous vous posez la question suivante : « Comment enseigner pour faire apprendre ? » Cette question, comme toute question didactique, est a priori susceptible d'en entraîner d'autres telles que celles ci-dessous, présentées ici dans un ordre aléatoire :

- a) Quelles sont les autres questions que je ne (me) pose pas en posant ma question ?
- b) Pourquoi est-ce que mes réponses actuelles à ma question ne me satisfont pas ?
- c) Qu'est-ce que j'entends exactement par ma question ?
- d) Quelles réponses ont déjà été données par d'autres à ma question ?
- e) Quelles sont mes idées actuelles qui déterminent *a priori* ma question et mes réponses ?
- f) Est-ce que j'essaie de répondre à ma question ?
- g) Quelles réponses est-ce que je donne actuellement à ma question ?

1. Parmi ces questions, choisissez celles que vous retenez, et celles que vous éliminez personnellement.

2. Classez les questions que vous avez retenues dans l'ordre chronologique où vous les traiteriez personnellement.

1. À se poser (à eux-mêmes) ou à poser (à d'autres, collègues, formateurs ou didacticiens) : je ne rentrerai pas ici dans cette distinction, et j'utiliserai indifféremment l'une ou l'autre de ces formules.

2. « EST-CE QUE J'ESSAYE DE RÉPONDRE À MA QUESTION ? »

Il me semble que la première question à se poser quand on se pose une question, c'est de décider si on l'on va essayer d'y répondre ou si on va l'écarter.

On peut la laisser en suspens ou la mettre provisoirement de côté pour de multiples raisons : on n'a pas en ce moment le temps ou la disponibilité d'esprit pour la traiter correctement ; il y en a d'autres plus urgentes qui attendent des réponses ; elle n'est pas encore suffisamment « mûre » ; il vaut mieux attendre une occasion plus favorable pour la traiter (une discussion prochaine avec des collègues, la lecture programmée d'un ouvrage, un stage à venir) ; les réponses viendront plus tard avec l'expérience, etc. **Toutes** ces raisons peuvent être de bonnes raisons.

On peut aussi décider, purement et simplement, de la laisser tomber, et s'efforcer de l'oublier. Les raisons là aussi peuvent être multiples : on va estimer qu'elle ne vaut pas la peine d'être posée ou qu'il ne faut pas la poser parce qu'elle est sûrement stupide, ou naïve, ou personnelle, parce qu'elle obligerait à remettre en question d'autres certitudes et d'autres pratiques, parce qu'elle n'est pas orthodoxe, parce qu'elle n'a sûrement pas de réponse (« Depuis le temps, ça se saurait ! »...), parce qu'elle risque d'être mal interprétée par les autres, etc.

Aucune de ces raisons, par contre, ne saurait être une bonne raison. Toute question que se pose un enseignant, en effet, est une bonne question par le fait même qu'il se la pose : la didactique des langues n'est pas un corps de réponses constituées à des questions prédéfinies, mais un art du questionnement permanent à la fois personnel et collectif. Il existe certes des principes communément admis aujourd'hui (les méthodes actives, par exemple), mais leur application pose autant de questions qu'elle fournit de réponses ; il existe certes des réponses globales toutes faites – les méthodologies constituées –, mais toutes sont actuellement « remises en question(s) » (dans les deux sens de l'expression : elles sont remises en cause, et sont utilisées en formation non tant pour l'efficacité des réponses qu'elles apportent, mais pour l'intérêt permanent des questions auxquelles elles ont proposé leurs propres réponses) ; il existe certes des réponses partielles qui peuvent être plus ou moins localement et ponctuellement très efficaces (procé-

dés, techniques, méthodes, démarches, approches...), mais leur utilisation reste toujours soumise à la question de leur adéquation à la variété et variabilité des situations didactiques, et à celle de leur articulation les unes aux autres dans une cohérence d'ensemble.

En d'autres termes, s'il est vrai que les enseignants doivent constamment « se remettre en questions », le mot « questions » doit impérativement y être utilisé au pluriel : il n'est plus question en effet pour les enseignants – comme le leur demandaient les formateurs à l'époque où ceux-ci pensaient avoir aussi bien les bonnes questions que les bonnes réponses – de se « remettre en cause » (avec ce que cela implique d'autodépréciation et de d'autoculpabilisation), mais de se (re)mettre à se poser leurs propres questions.

3. « QU'EST-CE QUE J'ENTENDS EXACTEMENT PAR MA QUESTION ? »

Il est tout aussi indispensable, en didactique des langues, de se demander en quoi consistent exactement les questions que l'on (se) pose, c'est-à-dire de questionner ses questions elles-mêmes. Ce n'est là après tout qu'une simple mise en œuvre d'une technique intellectuelle de base que nous demandons nous-mêmes à nos élèves : relire plusieurs fois la question posée pour s'interroger sur le sens de chacun de ses termes et sur son sens global, avant de se lancer dans la réponse. L'application de cette technique à la question retenue ici (« Comment enseigner pour faire apprendre ? ») génère au moins deux nouvelles questions préalables que je traiterai successivement :

1. *Qu'est-ce que j'entends par « apprendre » ? : c'est la question de la relation entre apprentissage et savoir.*
2. *Qu'est-ce que j'entends par « enseigner » quand je lui donne comme fonction de « faire apprendre » ? : c'est la question de la relation entre enseignement et apprentissage.*

3.1. « Qu'est-ce que j'entends par "apprendre" ? »

« Apprendre » est une activité qui se définit simultanément par ses fins (Qu'est-ce que j'entends quand je dis qu'un élève « a appris », c'est-à-dire qu'il « sait » ?) et par ses moyens (Qu'est-ce que je demande à mes élèves de faire lorsqu'ils sont en train d'apprendre ? Qu'est-ce que j'entends par l'activité d'« apprendre » ?).

3.1.1. LES OBJECTIFS VISÉS

Les objectifs peuvent être définis (a) par la nature des différents savoirs, et (b) par les différents niveaux de maîtrise de ces savoirs.

a) *Les différents types de savoirs*

Il existe une typologie des objectifs en termes de différents types de savoirs qui est classique en pédagogie générale, et pertinente en didactique des langues. Elle distingue entre les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être².

• **Les savoirs** proprement dits, ou « savoirs déclaratifs »

Ce que je demande dans ce cas à mes élèves, c'est d'apprendre certaines connaissances de manière à les mémoriser suffisamment pour être capables par la suite de se les remémorer; soit pour les *restituer* explicitement (lors de contrôles de connaissances, sous la forme par exemple de la récitation d'une conjugaison verbale, de la verbalisation de l'énoncé d'une règle de grammaire expliquée auparavant, du rappel des grands événements d'une période historique, etc.); soit pour les *mobiliser* implicitement mais toujours consciemment (retrouver une localisation géographique pour situer l'action d'un récit, un événement historique pour comprendre l'attitude d'un personnage, ou encore l'énoncé d'une règle pour contrôler la manière dont ils viennent d'utiliser une structure³, etc.).

• **Les savoir-faire**, ou « savoirs procéduraux »

Ce que je demande dans ce cas à mes élèves, ce n'est plus une connaissance, mais une *capacité opératoire* (une capacité non plus à *[re]dire* des choses, comme ci-dessus, mais à *[re]faire* des choses), en l'occurrence la capacité à déclencher, effectuer et contrôler l'effet de certaines procédures, c'est-à-dire de séries définies d'actions permettant d'aboutir aux résultats recherchés: ce sera par exemple l'utilisation d'une règle de dérivation lexicale pour découvrir le sens d'un mot inconnu, d'une règle de syntaxe pour construire une phrase, ou

2. Je parlerai ensuite du « savoir apprendre », qui est un savoir-faire de type « méta », puisque c'est un savoir-faire portant sur l'apprentissage.

3. Dans ce dernier cas, les savoirs vont être directement articulés à des savoir-faire (cf. le point suivant), comme lorsqu'un élève, pour dépasser un blocage d'expression, va se réciter de mémoire une conjugaison jusqu'à retrouver la forme qui lui manque, ou l'énoncé d'une règle pour la mettre en application.

encore d'un savoir culturel pour interpréter l'action ou l'attitude d'un personnage de roman.

Alors que les savoirs peuvent toujours être mobilisés consciemment (puisque'ils sont « déclaratifs », c'est-à-dire par nature explicites, verbalisables), les savoir-faire peuvent être inconscients (c'est le cas du natif dont la production respecte parfaitement une règle sans qu'il soit capable de se l'expliquer ni à lui-même, ni à quelqu'un d'autre), ou être conscients (l'élève ne peut alors utiliser la forme correcte que s'il déclenche, met en œuvre et évalue la procédure tout en se la remémorant mentalement ou verbalement), ou encore les deux, suivant les besoins (le déclenchement et le déroulement de la procédure sont automatisés, l'évaluation n'apparaissant à la conscience qu'en cas de dysfonctionnement, d'inadaptation ou d'effets inattendus de l'automatisme).

• Les savoir-être

Ils s'expriment, en didactique scolaire des langues, non plus par des savoirs ou des capacités de l'élève ou de l'apprenant en tant que tels, mais par des attitudes générales (ouverture aux différences culturelles, respect des principes éthiques et démocratiques, curiosité et rigueur intellectuelles, etc.) qui correspondent à ce que l'on désigne traditionnellement en France par l'expression générique d'« objectifs formatifs » ou « éducatifs » (on les appelle aussi parfois, de manière plus exacte, des « finalités »).

b) Les différents niveaux de maîtrise de la langue

Ce que j'entends par « avoir appris » correspond à des niveaux de maîtrise différents si j'attends de mes élèves qu'ils soient capables :

1. de se remémorer des ensembles tout faits de formes langagières⁴, par exemple de réciter des textes ou des paradigmes appris par cœur ; on parlera alors d'un niveau de **mémorisation**, où les élèves sont capables seulement de « reproduction » dans le sens de restitution à l'identique ; on voit, pour croiser cette typologie avec la typologie antérieure, que ce niveau concerne les savoirs déclaratifs ;
2. d'utiliser consciemment des procédures explicites permettant de

4. L'expression « forme langagière » désigne commodément, en didactique des langues, tout fait de langue, qu'il soit de nature phonétique, lexicale, morphologique, syntaxique ou discursive.

produire de la langue étrangère en en contrôlant soi-même la correction ; par exemple en appliquant de manière raisonnée des règles précédemment conceptualisées de dérivation lexicale, de choix morphologique, de construction syntaxique ou d'organisation discursive ; on parlera alors d'un niveau de **compréhension**, qui concerne les savoirs procéduraux mis en œuvre de manière consciente et réflexive ;

3. de réagir instantanément à des stimuli verbaux ou situationnels précis par des réponses verbales apprises au moyen d'un entraînement intensif proposant de nombreux stimuli identiques ou semblables ; par exemple en répondant « *Moi !* » de manière « réflexe » à la question « *Qui veut venir maintenant au tableau pour écrire les différentes formes du pronom personnel que l'on vient de travailler ?* » à la fin d'un exercice enregistré où ces élèves ont été invités successivement à répondre de nombreuses fois par « *moi !* », « *lui !* », « *eux !* » ou « *vous !* » ; on parlera d'un niveau d'**automatisation**, lequel concerne comme le niveau précédent les savoirs procéduraux (un exercice structural a bien été construit comme une mise en œuvre de règles de production linguistique, même si l'on ne demande pas aux élèves d'en prendre conscience ni de les expliciter), mais cette fois ces savoirs procéduraux sont mis en œuvre de manière inconsciente et mécanique ;

4. de réutiliser de manière spontanée (et non plus raisonnée, ni mécanique), pour une expression personnelle authentique ou simulée (et non plus en situation d'exercice de manipulation linguistique, qu'il soit d'application ou d'automatisation), une certaine forme linguistique, alors même que ces élèves disposaient d'autres formes alternatives ; ce sera sans doute le cas, par exemple, lorsqu'ils utiliseront telle ou telle forme en classe pour répondre sur-le-champ à l'une de mes questions orales imprévues, ou lorsqu'ils mobiliseront instantanément cette forme pour poser une question qui leur vient à l'esprit : on parlera alors d'un niveau d'**assimilation**⁵, où l'élève est capable de « re-production » (en deux mots), c'est-à-dire de production d'un nouveau message, niveau supérieur de compétence à distinguer soigneusement, par conséquent, du niveau le plus inférieur, celui de « reproduction » (en un seul mot, c'est-à-dire de restitution à l'identique) présenté ci-dessus au point n° 1.

5. On trouve aussi utilisé, en didactique, les synonymes d'« appropriation » ou de « tranfert ».

Les psycholinguistes et psychologues de l'apprentissage ne savent pas très bien à quels types de savoirs correspond le niveau 4 de maîtrise de la langue⁶, et moins encore comment ces différents niveaux sont mis en œuvre et articulés les uns aux autres au cours du processus individuel d'apprentissage. Ces questions, redoutables pour ces spécialistes, n'ont jamais préoccupé outre mesure les enseignants, parce qu'ils savent d'expérience (et ce savoir empirique leur suffit) :

- que le niveau 4, celui où l'élève a acquis, comme on le disait jadis, « le sens de la langue », ne peut être atteint que progressivement, au moyen d'une exposition systématique, régulière et prolongée à la langue étrangère ;
- et qu'ils ne peuvent faire l'impasse sur aucun des autres niveaux, qui constituent sinon des paliers indispensables pour **l'apprentissage de tous les élèves** à tout moment pour toutes les formes linguistiques (ils constatent bien que certains apprenants assimilent parfois directement certaines formes linguistiques), du moins des paliers indispensables à **l'enseignement à tous les élèves** (ils constatent aussi que n'importe lequel d'entre eux peut avoir besoin à n'importe quel moment de n'importe lequel de ces paliers pour n'importe quelle forme).

Ces quatre niveaux de maîtrise de la langue correspondent aux quatre traitements d'enseignement / apprentissage auxquels les enseignants ont toujours empiriquement fait appel : la *mémorisation*, la *réflexion*, l'*automatisation* et l'*imprégnation*⁷. On pourrait aussi, à propos de ces quatre niveaux, parler de quatre « instances » fondamentales de l'apprentissage, à savoir, respectivement, la *mémoire*, l'*intelligence*, le *réflexe* et l'*accoutumance*.

3.1.2. LES MOYENS UTILISÉS

Les moyens utilisés par les enseignants pour faire apprendre peuvent être décrits de différentes manières – par exemple les différents types d'exercices, de tâches ou de supports –, mais tous ces moyens visent évidemment à susciter chez l'élève certaines **activités men-**

6. Les béhavioristes tendent à assimiler ce niveau 4 au niveau 3, les cognitivistes au niveau 2.

7. Ce dernier niveau (l'imprégnation) peut correspondre à une compétence passive (en compréhension) et/ou active (en expression).

tales d'apprentissage. La typologie la plus connue pour décrire ces activités est celle de D'Hainaut, qui distingue pour toutes les disciplines entre : 1. Reproduction ; 2. Conceptualisation ; 3. Application de principes / Production convergente ; 4. Mobilisation / Production divergente ; 5. Résolution de problèmes nouveaux⁸. J'en ai élaboré pour ma part une autre qui a l'avantage de pouvoir être aisément croisée avec les différents niveaux de maîtrise présentés plus haut⁹ :

FIGURE 1

Niveaux d'apprentissage	Activités mentales d'apprentissage
mémorisation	répétition-reproduction
compréhension	conceptualisation-application
automatisation	stimulation-réaction
assimilation	réutilisation-production

Lorsque je (me) pose la question « Comment enseigner pour faire **apprendre** ? », je dois me demander, par conséquent, à quelle(s) activité(s) d'apprentissage je me réfère implicitement : les méthodes utilisées seront bien entendu très différentes selon les activités visées.

3.2. « Quelle relation est-ce que j'établis entre l'enseignement et l'apprentissage quand je donne à "enseigner" la fonction de "faire apprendre" ? »

Nous sommes avec cette question au cœur de la didactique des langues, puisque celle-ci peut être définie comme une discipline de description, d'analyse et d'intervention concernant les relations entre le processus d'enseignement et le processus d'apprentissage.

8. On pourra lire la présentation qu'en ont faite De Landsheere V. et G. (*Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, 1975), et son adaptation à la didactique des langues qu'ont réalisée Dalgalian G., Lieutaud S. et Weiss F. (1981, pp. 69-74).

9. On en trouvera une présentation détaillée, avec une application à l'analyse des différentes méthodologies constituées et à la conception d'« exercices méta-méthodologiques », dans C. Puren, 1990, pp. 57-70.

Les différentes manières de concevoir ces relations peuvent être représentées par le tableau suivant¹⁰, qui pose un certain nombre de bornes sur un continuum entre une centration unique sur l'enseignement (où l'enseignant estimerait qu'il sait comment enseigner et comment on apprend, et qu'il peut donc légitimement imposer à ses élèves d'apprendre exactement comme il leur enseigne) et une centration unique sur l'apprentissage (où l'enseignant considérerait qu'il doit laisser ses élèves utiliser librement leurs propres méthodes d'apprentissage).

FIGURE 2

centration sur l'enseignement
←→
centration sur l'apprentissage

faire apprendre	enseigner à apprendre	enseigner à apprendre à apprendre	favoriser l'apprendre à apprendre	laisser apprendre
l'enseignant <i>met en œuvre</i> ses méthodes d'enseignement (méthodologie constituée de référence, type et habitudes d'enseignement)	l'enseignant <i>gère</i> avec les apprenants le contact entre les méthodes d'apprentissage et ses méthodes d'enseignement	l'enseignant <i>propose</i> des méthodes d'apprentissage différenciées	l'enseignant <i>aide</i> à l'acquisition par chaque apprenant de méthodes individuelles d'apprentissage	l'enseignant <i>laisse</i> les apprenants mettre en œuvre les méthodes d'apprentissage correspondant à leur type individuel et à leurs habitudes individuelles d'apprentissage

On voit que, telle qu'elle est posée, la question « Comment enseigner pour **faire apprendre** ? » se situe dans une perspective d'enseignement très centrée sur l'enseignement, très « interventionniste », dans laquelle l'enseignant considère que les résultats de l'apprentissage vont dépendre étroitement de son enseignement.

10. Ce tableau s'inspire de celui publié dans C. Puren, 1998, p. 29.

Cette perspective est tout à fait respectable (en didactique scolaire tout au moins), certains élèves constamment, et tous à certains moments, ayant besoin d'être stimulés par un enseignement très volontariste. La question telle qu'elle est posée est donc parfaitement légitime, même si, comme nous le verrons plus avant, il est indispensable de se poser simultanément au moins les autres questions correspondant à chacune des autres « bornes » repérables dans ce continuum.

4. « QUELLES SONT MES IDÉES ACTUELLES QUI DÉTERMINENT A PRIORI MA QUESTION ET MES RÉPONSES ? »

Avant même de se mettre à répondre à une question que l'on se pose, il est utile de prendre conscience des idées (croyances, convictions, valeurs, savoirs, représentations, etc.¹¹) qui ont déjà déterminé cette question et qui sont de ce fait susceptibles de déterminer aussi les réponses qu'on va pouvoir lui donner. Les idées qui peuvent intervenir dans l'élaboration de la réponse à la question très générale que j'ai prise ici comme exemple sont extrêmement plurielles en nombre et en nature¹², et c'est pourquoi j'ai choisi de privilégier ici ce qui relève le plus spécifiquement de la discipline didactique, c'est-à-dire la conception de la relation enseignement/apprentissage, en proposant aux lecteurs de remplir le questionnaire de l'exercice n° 2¹³:

EXERCICE 2

Avec laquelle/lesquelles des trois affirmations de chaque ligne horizontale êtes-vous personnellement d'accord ? (Cochez horizontalement la ou les cases correspondantes.)

(Les lecteurs pourront ensuite se reporter aux commentaires que je fais en annexe 2, p. 32, des réponses possibles à ce questionnaire.)

11. Tout ce que les philosophes analytiques appellent « les composantes cognitives de la structure de l'agir » (en l'occurrence, de la structure du questionnement).

12. Nous nous interrogerons dans le chapitre 2 du présent ouvrage sur l'origine plurielle des orientations méthodologiques des enseignants (voir pp. 53-57).

13. J'ai proposé ce questionnaire dans C. Puren, P. Bertocchini, E. Costanzo, 1998, pp. 39-40.

	1	2	3
a	<ul style="list-style-type: none"> • Les choix fondamentaux (objectifs, méthodes utilisées, contenus, progression) sont de la responsabilité de l'enseignant et de l'institution. • Dans le travail de groupe, l'enseignant ne contrôle plus suffisamment l'apprentissage. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ces choix doivent être négociés entre l'enseignant et les apprenants, auxquels l'enseignant peut laisser une certaine marge de liberté. • Le travail de groupe doit être utilisé en fonction de ses avantages et de son adaptation à certains apprenants, à certains objectifs, à certaines activités. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les apprenants doivent être formés à assumer eux-mêmes de plus en plus d'initiative et de responsabilité dans ces choix. • Les apprenants doivent être formés au travail de groupe, parce qu'il les motive et qu'il les forme à l'autonomie.
b	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant utilise ses propres critères pour l'évaluation des apprenants, parce qu'en l'affaire il est la personne compétente et la plus directement responsable. 	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant doit accepter d'explicitier ses critères d'évaluation et en discuter avec ses apprenants. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les apprenants doivent être formés à l'autoévaluation, qui pourra être ainsi progressivement prise en compte par l'enseignant.
c	<ul style="list-style-type: none"> • C'est de la responsabilité de l'enseignant que de donner un enseignement collectif et de garantir les conditions d'un apprentissage collectif. 	<ul style="list-style-type: none"> • C'est de la responsabilité de l'enseignant que de trouver et de proposer des compromis entre les exigences de l'enseignement collectif et celles des apprentissages individuels. 	<ul style="list-style-type: none"> • C'est de la responsabilité de l'enseignant que d'aider chaque apprenant à apprendre, ce qui implique de respecter le rythme, les besoins, les intérêts, les styles et méthodes d'apprentissage de chacun.