

Enseigner, apprendre, former : articuler dans la réciprocité et la discursivité

Mariella Causa, Université de Bordeaux Montaigne

[...] l'observation de l'exercice du métier d'enseignant permet de mieux comprendre les modalités du passage à l'action, la décomposition et les reformulations successives du savoir, les choix et les déterminations qui guident l'organisation de l'enseignement. (Gagnon & Dolz, 2009, p. 221)

L'enseignement en général et l'enseignement des langues en particulier ne peuvent pas ignorer le contexte sociolinguistique. La présence d'une multiplicité de langues dans l'environnement quotidien des élèves exige une attention aux multiples dimensions qui s'en dégagent. Ces dimensions ne sont pas strictement linguistiques, puisque la composante culturelle et les attitudes face aux langues et cultures en présence ont une influence systématique sur le travail scolaire. (Dolz, 2019, p. 21-22)

Les schémas d'utilisation des ouvrages de référence ont donc une orientation professionnalisante : l'identification de concepts disciplinaires se fait grâce à la lecture et au retour réflexif sur les documents ; ces concepts servent ensuite à nourrir les modèles de pratique professionnelle. (Dolz & Gagnon, 2021, p. 111)

Les trois citations ci-dessous montrent clairement les liens qui se tissent entre les travaux de Joaquim Dolz (JD) en Sciences de l'éducation et mes préoccupations d'enseignante-chercheuse-formatrice en Didactique des langues (DDL). Ces convergences qui peuvent être résumées à travers quatre mots clés – contextualisation, transformation, transmission, réciprocité – constituent le fil conducteur de ce bref texte d'hommage.

Contextualisation, transformation et adaptabilité

Si la didactique des langues est résolument variationniste, la question de la diversification des contextes et situations lui est consubstantielle. Dans cette perspective, l'observation et la description fines des paramètres constitutifs des espaces d'enseignement/apprentissage/formation aident à mieux comprendre les différentes situations dans lesquelles se déroule l'acte d'enseignement/apprentissage/formation de/en langue(s) et « à repenser les savoirs et les conditions de leur diffusion » (Dolz & Gagnon, 2016, p. 107). Comme le souligne justement Calvet : « Pour comprendre le pourquoi des situations, le pourquoi du changement linguistique, des attitudes et des stratégies, il faut aller à la racine – sociale – des phénomènes [...] » (2006 : 109). Cela revient à dire que lorsque l'observation et la description ne sont pas intégrées dans une perspective variationniste, les paramètres constitutifs risquent d'être interprétés de manière figée et prédictive, donc artificielle. Il s'agit au contraire de savoir les analyser finement en fonction de leurs nombreuses combinaisons/modifications (internes et externes) et cela afin de comprendre davantage les pratiques pédagogiques qui s'y produisent. Notre vision, tout comme celle de JD, se veut par conséquent située, s'efforçant de dépasser l'homogénéisation et réification que certains auteurs critiquent, parfois trop précipitamment, aux recherches actuelles en DDL.

C'est ici que la notion d'adaptabilité professionnelle (Causa, 2021) se greffe et trouve tout son sens. L'adaptabilité aux différents contextes – ou, pour reprendre une expression utilisée par Dolz et Tupin (2011, p. 84) aux « différents cercles contextuels » – et situations d'enseignement/apprentissage/formation ne doit par conséquent pas être interprétée comme quelque chose de figé et établi à priori (donc hors-contexte) donnant lieu à des pratiques prêtes à l'emploi mais avant tout en termes de réflexivité et réciprocité. Réflexivité car l'observation et l'interprétation des phénomènes observés dans le contexte de l'acte pédagogique et formatif sont le cœur de notre métier en tant qu'enseignants, formateur et chercheurs. Il n'est pas possible de faire l'impasse sur cette étape essentielle, ce qui est promu par la sociodidactique dont JD est l'un des plus fervents contributeurs et qui nous rapproche d'une vision éthique et écologique de notre métier. Réciprocité car adapter signifie dialoguer avec les espaces et tous les acteurs (enseignants, futurs enseignants, apprenants, formateurs) avec lesquels nous interagissons. On revient ici à la nécessité de prendre en compte l'ensemble des paramètres constitutifs (internes et externes) de l'acte pédagogique point qui crée un autre lien avec les travaux de JD. Cette manière d'appréhender l'acte pédagogique et formatif demande une « triple décentration » (Cambra, 2018, p. 24 citant Allemann-Ghionda, Perregaux & De Goumoëns, 1999) de la part de l'enseignant/formateur (aussi de l'apprenant si l'on adhère à l'idée de réciprocité) que nous pouvons reformuler comme une sensibilisation à la fois sur les « perspectives multiples », la « gestion du hors-norme » et, enfin, sur ses propres représentations et celles des partenaires de l'interaction pédagogique. Cela demande également que tous les niveaux générateurs et impactés par les contextes soient pris en compte de manière conjointe. Ainsi, quel que soit l'angle d'attaque choisi pour décrire les processus d'enseignement/apprentissage/formation des/en langues, il faut le traiter en termes de réciprocité dans une vision dynamique et en réseau(x).

Transmission, transformation, discursivité

Les paramètres constitutifs des espaces d'enseignement/apprentissage/formation définissent les pratiques discursives dans l'échange didactique car, comme tout type de discours, ces pratiques sont situées, sont le résultat d'un accord entre les interactants et visent un objectif commun : la transmission de connaissances de/sur/en langue(s). Mais comment se construisent ces connaissances ? Comment se fait le passage des concepts abstraits à « leur usage dans les pratiques de formation » (Dolz & Gagnon 2021, 107) ? En effet, les pratiques discursives sont une trace de la transformation des objets d'enseignement selon les contextes et de la double tension entre contraintes externes et contraintes internes (Dolz & Gagnon, 2016, p. 108).

La transformation des savoirs disciplinaires aux savoirs pour former les enseignants est un autre élément qui relie les travaux de JD et les miens. Les entrées ne sont pas les mêmes, mais les questionnements sont, sur plusieurs points, semblables. Le dénominateur commun est le fait de considérer la transmission des savoirs comme un processus cognitif qui demande d'être travaillé en formation et d'être analysé dans la phase active de l'acte pédagogique, donc en classe. Pour cela, je me focaliserai plus particulièrement sur la transformation que les savoirs de référence subissent en formation initiale. Je m'appuierai sur trois articles/chapitres d'ouvrage écrits, tous les trois, par JD et Roxane Gagnon (2009, 2016 et 2021) et cités en bibliographie. Dans ces contributions, en schématisant, trois niveaux se dégagent, ceux-ci s'inscrivant dans un mouvement circulaire de transmission/traitement/réélaboration :

- le travail d'adaptation des *savoirs à enseigner* à un public en formation pour lequel le discours du formateur est objectivé et décontextualisé ;
- le dispositif et les démarches de formation nécessaires pour transmettre ces savoirs aux formés pour les enseigner en classe ;

- la transformation de ces savoirs par les formés dans la pratique de classe. C'est ici que s'observe le travail de (re)contextualisation des savoirs enseignés en vue de leur appropriation.

Si ces trois niveaux rendent compte des transformations successives des savoirs convoqués en formation, nous avons jugé pertinent d'ajouter un quatrième niveau correspondant à l'impact que la transformation de ces savoirs par les formés a sur le travail de réélaboration des savoirs à enseigner par le formateur (Causa & Galligani, 2016). Dans cette perspective, ces connaissances s'insèrent dans un mouvement plus complexe qui part de la transmission des savoirs légitimés par le formateur, puis passe par leur réception et traitement par les formés en vue de leur appropriation, il concerne ensuite leur réintégration et transformation dans le discours de transmission du formateur et ainsi de suite. Cette manière d'appréhender la transmission, l'appropriation et la transformation des savoirs en formation initiale (une fois de plus dans la réciprocité) a permis d'utiliser la notion de *simplicité*, développée par Berthoz (2009) dans le domaine des neurosciences. La *simplicité* est définie comme l'ensemble des solutions trouvées par les organismes vivants face à la complexité du monde qui les entoure, il s'agit de « principes simplificateurs qui permettent de traiter des informations ou des situations, en tenant compte de l'expérience passée et en anticipant l'avenir » (p. 18). En contextes formatifs, cela implique de la part du formateur de sélectionner les *savoirs à enseigner* et les modalités de sa transmission (facteurs internes et externes cités plus haut) en vue d'une action efficace chez les formés. Il s'agit d'une autre manifestation de l'adaptabilité professionnelle. La simplicité nous a par conséquent semblé un principe opératoire puisqu'elle permet de comprendre la complexité de cette transposition : pour le formateur, transmettre le savoir ne signifie pas le réduire et, pour le formé, situer les savoirs théoriques dans l'action signifie les simplifier (et non pas les simplifier) en vue de les adapter à son environnement. On voit bien alors comment la simplicité se réalise dans sa dimension interactive. Dans tous les cas, c'est dans cet espace de verbalisation entre formateurs et formés que l'on comprend bien le rôle central du langage et de ses médiatisations, ce qui renvoie à l'interactionnisme socio-discursif de l'école de Genève et auquel se réclame JD.

Le moment est venu de clore ce bref hommage. Difficilement, car à chaque fois que je reprends la lecture des textes de JD de nouveaux questionnements surgissent. Je terminerai tout simplement mais sincèrement avec un grand merci à Joaquim pour sa recherche, son ouverture d'esprit et son humanité et humanisme.

Bibliographie

- Berthoz, A. (2009). *La simplicité*. Odile Jacob.
- Calvet, L.-J. (1993-2006). *La sociolinguistique*. PUF.
- Cambra, M. (2018). Former les enseignants à l'éducation plurilingue et interculturelle. In J.-C. Beacco & D. Coste (Éd.), *L'éducation plurilingue et interculturelle. La perspective du Conseil de l'Europe* (pp. 239-255). Didier.
- Causa, M. (2021). Complexification des besoins en recherche et en formation : retour sur la notion d'adaptabilité professionnelle. In S. Tomc, M. Totozani & V. Villa-Perez V. (Éd.), *Sociolinguistique et didactique en dialogue. Cheminements avec Marielle Rispaïl*, (pp. 185-200). L'Harmattan.
- Causa, M., & Galligani S. (2017). Différenciation des discours produits en didactique des langues : savoirs en transformations dans les échanges entre formateur et formés. *Bulletin de linguistique appliquée, VALS-ASLA*, n° spécial, 16-25.

- Dolz J. (2019). La règle du sept de la sociodidactique des langues. In B. El Barkani & Z. Meksem (Dir.). *Plaidoyer pour la variation. Mélanges en hommage à Marielle Rispaïl* (pp. 21-49). EME.
- Dolz, J., & Gagnon, R. (2021). Vulgarisation scientifique ou transposition didactique ? Une réponse par l'analyse de pratiques de formation. *Repères*, 63, 105-122.
- Dolz, J., & Gagnon R. (2016). Des outils pour saisir la complexité des objets à enseigner et des pratiques d'enseignement et de formation. In V. Lussi Borer & L. Ria (Éd.). *Apprendre à enseigner* (p. 107-123). PUF.
- Dolz J., & Tupin F. (2011). La notion de situation dans l'étude des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage des langues : vers une perspective socio-didactique. *Recherches en éducation*, 12, 82-97.
- Gagnon, R., & Dolz J. (2009). Savoirs dans la formation des enseignants pour le français langue première : effets de l'universalisation. Une étude de cas de l'enseignement du texte argumentatif. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Éd.), *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (p.221-244). De Boeck.