

## **De la complexité du métier d'ingénierie pédagogique en FLE**

Mansour CHEMKHI<sup>1</sup>

### **1. Les gestes professionnels : une question à multiples facettes**

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 (les gestes du métier sont à envisager à partir de l'activité empirique, locale et visible de l'enseignant), 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, justifie en quelque sorte la diversité des angles d'attaques 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. Celui-ci n'a plus pour seule fonction d'enseigner et d'animer des cours mais aussi 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).

---

<sup>1</sup> Université Virtuelle de Tunis (UVT), Tunisie.

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, 2009 : 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 auxquels on pourrait recevoir des réponses différentes voire contradictoires et cela en fonction de l'approche méthodologique à laquelle on a été formés : approche par les 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 inspirées 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. Les partisans du premier courant n'ont pas le même enjeu que ceux du second. Pour ces derniers, les descriptions grammaticales fournies par le domaine de la recherche valent principalement par leur rigueur scientifique. Pour les seconds, même si la rigueur scientifique reste importante, l'intérêt des notions à enseigner se mesure essentiellement à la contribution qu'elle apporte aux compétences communicatives développées par les apprenants (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'appuie 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<sup>2</sup> (Chemkhi, 2019) prouve, en effet, l'éclectisme des modèles linguistiques pris comme référence : la grammaire de la phrase, la grammaire

---

<sup>2</sup> Thèse de doctorat soutenue à l'Institut Supérieur de l'Éducation et de la Formation Continue (ISEFC), Université Virtuelle Tunis (novembre 2019).

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.

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

À 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 variées et approfondies.

« 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 sine 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<sup>3</sup>, abordant la question relative aux composants

---

<sup>3</sup> Mokhtar Sahnoun, Professeur des universités, enseigne la linguistique et la didactique du français à la Faculté des Lettres, des Arts et des Humanités/Université de la Manouba, Tunisie. Il assure des cours de didactique à

linguistiques, didactiques et pédagogiques à inscrire dans la formation des futurs formateurs insiste sur la nécessité de leur faire acquérir des compétences qui les préparent à s'adapter aux spécificités du contexte d'enseignement-apprentissage du français, et à prendre en considération les besoins réels des apprenants tunisiens. Il rappelle, par ailleurs, que leur formation initiale doit articuler de manière harmonieuse l'apport théorique et les exigences de la situation de la classe et les préparer à agir dans une perspective de recherche-action. L'observation critique de sa propre pratique doit donner lieu à une réflexion qui suscite chez lui la volonté de chercher les outils et les moyens appropriés en vue d'améliorer son enseignement-apprentissage et de l'investir de plus d'efficacité. Ainsi la formation théorique, source certaine de développement de compétences professionnelles, doit être soutenue, tant par des stages pratiques ciblés, que par des programmes variés de formation continue qui ne doivent pas occulter une caractéristique déterminante, en l'occurrence le contexte arabophone dans lequel s'opère l'enseignement-apprentissage du français en Tunisie.

« 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

---

l'Institut Supérieur de l'Éducation et de la Formation Continue de Tunis et dirige le département de français dans cette institution. Il a publié un ouvrage dans lequel il a développé sa vision de l'intérêt d'un enseignement-apprentissage harmonieux, cohérent, structuré et réfléchi : *Repères / Langue française. Référentiel de formation*, Tunis, Centre de Publication universitaire, 2010.



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.

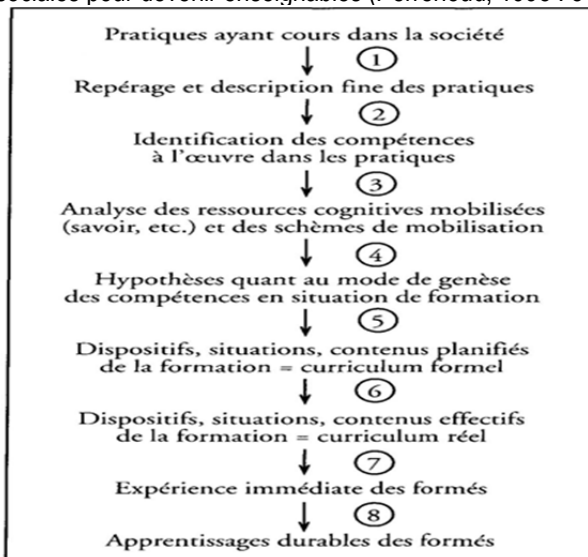
« Il n'y a pas et il ne peut y avoir en pédagogie de système absolu. Ce qu'il y a donc à faire si l'on veut avancer, c'est de chercher de bonne foi, expérimentalement et non théoriquement, ce que peut donner chaque procédé suivant les indications du moment et le terrain, au fur et à mesure de l'évolution 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 passage d'une pratique langagière authentique à la version didactique correspondant à cette pratique, c'est ce que nous appellerons modélisation didactique (Schneuwly et Dolz, 1998). Le schéma suivant représente les différentes étapes de traitement didactique que subissent les pratiques sociales pour devenir enseignables (Perrenoud, 1998 : 511).



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 requises pour les pratiques de modélisation ayant comme référents extérieurs des produits langagiers complexes.

### ***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 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 Laurens, 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). Arrivé 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. L'approche actionnelle 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.

### *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.

## 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.

## Bibliographie

- Bernié, Jean-Paul, « 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*, Bruxelles, De Boeck, 2008, p. 237-245.
- Bucheton, Dominique, Soulé, Yves, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, 2009, 3/3, p. 29-48.
- Dolz, Joachim, Schneuwly, Bernard, *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*, Presses Universitaires de Rennes, 2009.
- Charaudeau, Patrick, « Visées discursives, genres situationnels et construction textuelle », dans *Analyse des discours. Types et genres*, Toulouse, Éd. Universitaires du Sud, 2001.
- Chevallard, Yves, « Pourquoi la transposition didactique ? », dans *Actes du*

- Séminaire de didactique et de pédagogie des mathématiques de l'IMAG*, Université scientifique et médicale de Grenoble, 1982, p. 167-194.
- Chemkhi, Mansour, *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*, ISEFC, Université Virtuelle, Tunis, 2019.
- Claudel, Chantal, Laurens, Véronique, « Le genre discursif comme objet d'enseignement en didactique du français », *Congrès Mondial de Linguistique Française – « CMLF »*, 2016.
- Conseil de l'Europe, *Le Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier, 2001.
- Conseil de l'Europe, *Niveau B2 pour le français, un référentiel*, Paris, Didier, 2004.
- Courtillon, Janine, « Pour une grammaire notionnelle », *Langue française*, Descriptions pour le français langue étrangère, 1985, 68, p. 32-47.
- Dubois, Jean, « Grammaire scientifique et grammaire pédagogique », *Langue française*, Linguistique, formation des enseignants et enseignement supérieur, 1982, 14, p. 6-31.
- Fougerouse, Marie-Christine, « L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère », *Éla. Études de linguistique appliquée*, 2001, 122, p. 165 - 178.
- Halté, Jean-François, « L'espace didactique et la transposition », *Pratiques*, 1998, p. 171-192.
- Le Boterf, Guy, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Editions d'organisation, 1994, p. 16-18.
- Morin, Edgar, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Editions du Seuil, 1990.
- Pinloche, Auguste, *Des limites de la méthode directe*, Paris, Belin, 1909.
- Perrenoud, Philippe, « La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences », *Revue des sciences de l'éducation*, 3, 1998, p. 487-514.
- Puren, Christian, « Éclectisme et complexité en didactique scolaire des langues étrangères », *Les Cahiers pédagogiques*, 1998, 360, p. 13-16.
- Puren, Christian, « Projet pédagogique et ingénierie de l'unité didactique, Conférence au XXX<sup>e</sup> Congrès de l'APLIUT » (Association des Professeurs de Langues des Instituts Universitaires de Technologie), 2011.
- Richer, Jean-Jaques, « De l'enseignant de langue(s) au professionnel des

- langues », *Éla. Études de linguistique appliquée*, 2011, 161, p. 63 -77.
- Richer, Jean-Jaques, « Quelques remarques sur l'éclectisme en didactique du FLE », *Synergie Chine*, 2007, 2, p 27-37.
- Sahnoun, Mokhta, « Didactique de l'oral : articulation et harmonisation », *Le français aujourd'hui*, 2005, 154, p. 45-56