

## LE MODÈLE DU CHAMP (DE LA PERSPECTIVE) DIDACTIQUE

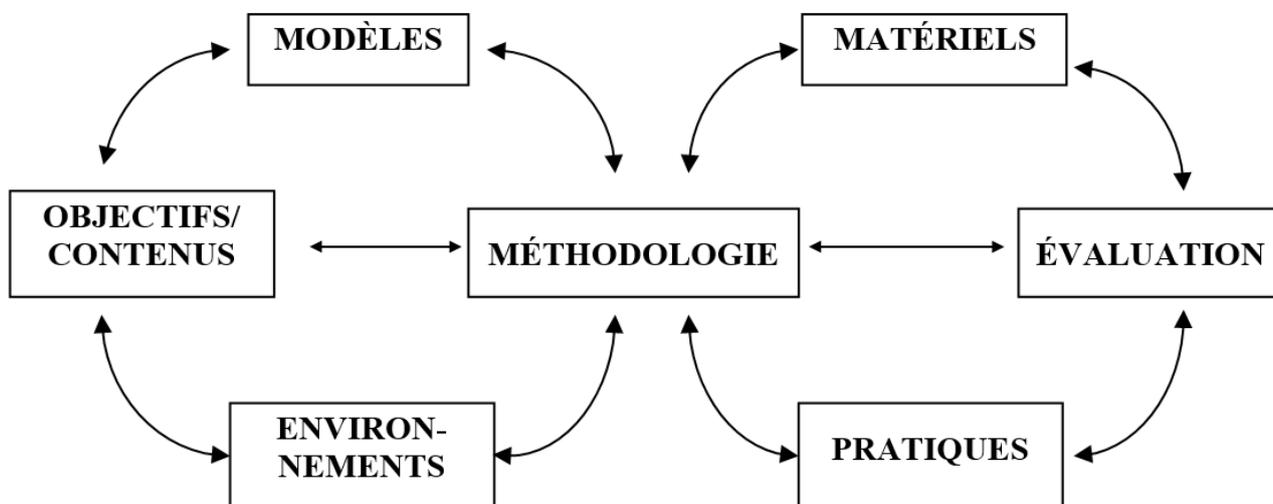
### TABLE DES MATIÈRES

1. Présentation.....	1
2. Deux expériences mentales d'illustration .....	2
2.1. Expérience mentale n° 1 .....	2
2.2. Expérience mentale n° 2 .....	2
3. Les deux polarisations historiques du champ didactique.....	4
3.1 Le pôle « révolutionnaire », à partir des positions « théories-matériels » .....	4
3.2. Le pôle « gestionnaire" , à partir des positions « environnements-pratiques » .....	5

### 1. PRÉSENTATION

La discipline « Didactique des langues-cultures » peut se définir par ses trois perspectives constitutives, à savoir la perspective méthodologique, la perspective didactique et la perspective didactologique<sup>1</sup> :

Le schéma suivant représente le modèle du champ de la perspective didactique :



La perspective du champ didactique peut être définie en effet comme une perspective « méta-méthodologique », ce champ étant constitué de l'ensemble des positions à partir desquelles il est possible d'objectiver l'ensemble des questions méthodologiques dans la discipline, c'est-à-dire toutes les questions concernant le « comment enseigner », le « comment apprendre » et les relations entre le « comment enseigner » et le « comment apprendre ».

<sup>1</sup> Cf. en particulier, pour la construction historique progressive de ces trois perspectives mon article intitulé « Quelques remarques sur l'évolution des conceptions formatives en français langue étrangère de 1925 à 1975 », [www.christianpuren.com/mes-travaux/1994a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1994a/), et le [Dossier n° 1](#) de mon cours en ligne « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche », Dossier intitulé « Les trois perspectives constitutives de la DLC ».

## 2. DEUX EXPÉRIENCES MENTALES D'ILLUSTRATION

Pour illustrer concrètement le fonctionnement de ce champ, je vous propose deux expériences mentales :<sup>2</sup>

### 2.1. Expérience mentale n° 1

Imaginons qu'un enseignant s'interroge sur les raisons pour lesquelles ses élèves ne parviennent pas à assimiler une structure grammaticale qu'il a pourtant introduite, expliquée et fait travailler comme les autres, et recherche par conséquent la faille dans la méthode qu'il a utilisée. La démarche véritablement didactique consistera de sa part à réfléchir à partir de chacun des éléments extra-méthodologiques du champ didactique (donnés ici dans un ordre non significatif) :

– **l'évaluation** : il se demandera par exemple combien exactement parmi ses apprenants maîtrisent cette structure et à quel niveau (en reconnaissance, en production dans le cadre d'exercices *ad hoc*, en situation d'expression personnelle spontanée), et il envisagera de leur faire réaliser les tests correspondants ;

– **les objectifs** : il se demandera par exemple s'il n'a pas introduit trop tôt cette structure dans la progression de son cours, ce qui fait que les apprenants manquent de la motivation et/ou des moyens linguistiques qui seraient nécessaires à son réemploi ;

– **les pratiques** : il se demandera par exemple s'il n'a pas expliqué la structure étrangère de manière tout à fait différente de celle dont le professeur de langue maternelle ou d'une autre langue étrangère explique le fonctionnement d'une structure parallèle dans ces langues ; ou encore s'il n'a pas utilisé, pour le faire, des termes inconnus des élèves.

– **les environnements** (d'enseignement/apprentissage) : il se demandera par exemple s'il n'a pas expliqué et fait travailler initialement cette structure à un moment où les apprenants manquaient particulièrement de concentration (en fin de semaine, ou la veille de vacances, ou à une heure qui précédait ou suivait un contrôle de mathématiques...) ;

– **les matériels** : il se demandera par exemple si la structure n'a pas été introduite dans un contexte (dialogue oral ou texte) qui oriente les apprenants sur des hypothèses erronées concernant son fonctionnement ;

– **les modèles** : il se demandera par exemple si ce n'est pas le modèle de description linguistique auquel il a eu recours pour faire conceptualiser le fonctionnement de la structure, et pour construire les exercices, qui est inadéquat ; ou si le modèle pédagogique utilisé n'a pas été constamment trop directif (exercices très guidés et fermés), ne fournissant pas aux élèves suffisamment de situations personnelles de réemploi pour amorcer chez eux le mécanisme d'appropriation ou transfert.

### 2.2. Expérience mentale n° 2

Imaginons un étudiant qui s'est donné comme problématique de recherche (pour son mémoire, ou sa thèse) « Comment motiver les élèves au travail en compréhension orale? ». L'application du modèle du champ didactique lui permet un premier balayage *a priori* de ses grandes questions de recherche (je ne fais ici que donner quelques exemples : cet étudiant devra les sélectionner, les compléter puis les hiérarchiser en fonction de son terrain de recherche) :

---

<sup>2</sup> La première expérience est reprise des pages 51-52 de mon chapitre 2 (« "Comment théoriser sa pratique ? (la formation des questions)" ) de l'ouvrage que j'ai écrit en collaboration avec Robert GALISSON : *La formation en questions*, Paris : CLE international (coll. « Didactique des langues étrangères », 1999, 128 p., glossaire terminologique (10 p.). Chapitre disponible en ligne <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1999h/>.

### **À partir des « modèles »**

Quel(s) modèle(s) psychologiques de la « motivation » utiliser ? Le concept a été par exemple étudié en milieu professionnel, les cognitivistes l'ont fait évoluer par rapport aux psychologues utilisés antérieurement par les pédagogues partisans des « méthodes actives ». On parle aussi de « motivation instrumentale » et de « motivation intégrative », etc. Dans une perspective actionnelle, on parle de « mobilisation », conçue comme l'engagement dans la durée au profit de l'action sociale et de chacune de ses tâches

Par ailleurs, certains modèles pédagogiques ont été élaborés plus spécifiquement en se basant sur l'implication des apprenants, comme la pédagogie Freinet.

Quelles composantes de la motivation retenir pour un modèle de la motivation adapté à la recherche/intervention en didactique des langues (confiance en soi, intérêt personnel pour les actions qui pourront être réalisées grâce à la maîtrise de langue étrangère, curiosité pour la culture étrangère, etc.).

Quel modèle de relation enseignement/apprentissage utiliser pour penser la relation entre motivation à l'enseignement et motivation à l'apprentissage ?

### **À partir des « objectifs/contenus »**

Quelles relations entre demandes/attentes/besoins/objectifs, dans le cadre d'une approche « fonctionnelle » des objectifs et des contenus, approche supposée maintenir la motivation des apprenants parce mettant en adéquation objectifs/contenus d'enseignement et besoins d'apprentissage ?

Comment motiver des élèves qui n'ont pas de besoins personnels et donc de « motivation interne » ? Peut-on, et de quelle manière, la suppléer par une motivation « externe » (besoins créés pour réaliser les activités d'apprentissage, par exemple recherches documentaires pour préparer un exposé) ?

### **À partir de l'« environnement »**

D'un point de vue descriptif : quels sont les facteurs (ou paramètres de l'environnement d'enseignement/apprentissage) qui influent sur la motivation et son maintien ? Sur quels paramètres agissent déjà les enseignants ? Quelles causes peut-on repérer des problèmes actuels de motivation des apprenants ? (par exemple, le peu de présence de la langue enseignée dans l'environnement social – qui agit sur le degré de motivation)

D'un point de vue normatif/interventionniste, sur quels paramètres peut-on proposer d'agir, et comment ?

### **À partir de la « méthodologie »**

Examen d'orientations pédagogiques existantes censées développer la motivation : la pédagogie différenciée, le travail de groupe, la pédagogie de projet ; le jeu, la chanson et autres « techniques expérientielles »...).

Les manières actuelles d'enseigner jouent-elles sur la motivation des apprenants, et comment peut-on les modifier de manière à renforcer cette motivation ? (on retrouve là le point de vue descriptif et le point de vue normatif/interventionniste : ces deux points de vue sont à considérer partout simultanément).

Comment gérer le contact entre méthodologies d'enseignement et stratégies individuelles d'apprentissage pour maintenir la motivation ?

### **À partir des « matériels »**

Analyse critique des matériels d'enseignement utilisés. Propositions d'adaptation ou de nouveaux matériels d'enseignement censés améliorer la motivation des apprenants.

Application de la centration sur l'apprenant, avec le passage au matériel produit par les apprenants eux-mêmes.

Les nouvelles technologies peuvent-elles améliorer la motivation à l'apprentissage, et comment ?

### **À partir des « pratiques »**

Observations, analyses et propositions de pratiques d'enseignement/apprentissage centrées sur la problématique de la motivation.

Quels outils, quelles procédures mettre en œuvre dans une recherche sur la motivation : Si l'on veut estimer le degré de motivation, quels indices observables peuvent être utilisés ? On parle d'« entretien de motivation » en entreprise : quelles en sont les procédures ? Comment estimer le degré de motivation à partir d'un questionnaire ?, ...

En quoi la formation actuelle est-elle inadaptée ? Quelle formation mettre en œuvre pour modifier les pratiques d'enseignement et les pratiques d'apprentissage dans le sens souhaité ? (questions directement liées la modification des pratiques, et donc incontournables dans toute recherche en didactique des langues-cultures, discipline d'intervention).

### **À partir de l'« évaluation »**

Quelle incidence des modes d'évaluation de l'enseignant et l'auto-évaluation de l'apprenant ont-elles sur la motivation ? En quoi et comment modifier ces modes d'évaluation pour améliorer la motivation ?

Quelle est l'incidence des outils et modes d'évaluation (le baccalauréat, dans l'enseignement scolaire français ; l'évaluation par niveaux de compétence ; etc.) sur la motivation des apprenants ?

## **3. LES DEUX POLARISATIONS HISTORIQUES DU CHAMP DIDACTIQUE**

Ce modèle peut être considéré comme ces anciennes mappemondes qui représentaient ainsi, par deux cercles tangents, la rotondité de la terre.<sup>3</sup> Il y a eu au cours de l'histoire des positions privilégiées – l'applicationnisme linguistique et psycholinguistique a privilégié par exemple la position « théories », l'applicationnisme pratique la position « pratiques » -, avec deux combinaisons cohérentes principales qui ont formé les deux « pôles » de ce modèle, entre lesquelles la didactique des langues-cultures a constamment balancé au cours de son évolution historique :

### **3.1 Le pôle « révolutionnaire », à partir des positions « théories-matériels »**

Ce peut être une nouvelle théorie qui génère une nouvelle conception de l'enseignement-apprentissage, à partir de laquelle s'élabore un nouveau matériel didactique (limité pendant longtemps au seul manuel). La formation des enseignants consiste alors principalement à former les enseignants à la nouvelle théorie, ou, de manière empirique, à les former simplement à l'usage rigoureux du nouveau matériel. Ce peut être un nouveau matériel (c'est le cas le plus courant actuellement, « nouvelles » technologies aidant...) pour lequel on cherchera l'étayage d'anciennes ou de nouvelles théories, ou dont on considèrera – là aussi de manière empirique – que l'usage provoquera par lui-même de l'innovation didactique. Un pôle, ici comme en électricité (domaine dans lequel on parle aussi de « champ »...), repousse

---

<sup>3</sup> Les idées ci-dessous reprennent celles présentées dans mon [Essai sur l'éclectisme](#), chap. 1.4.1 « La longue durée didactique », pp. 35-38.

l'autre : dans ce type de polarisation, on considère que les pratiques installées des enseignants sont obsolètes, et que les nouvelles pratiques exigées exigent à leur tour des modifications importantes de l'environnement (moins d'élèves par exemple pour la mise en œuvre des méthodologies directe et audiovisuelle, des laboratoires pour les exercices structuraux, "et un long 'et cetera'", comme on dit en espagnol, l'évolution rapide des technologies numériques fournissant à notre époque de très nombreux exemples). Les stages de formation continue des enseignants, à l'époque de cette polarisation, s'appelaient des stages de « recyclage », terme encore couramment accepté dans les années 1970-1990, mais qui ne serait plus guère « politiquement correct » de nos jours, étant donné ses connotations actuelles ...

## **2.2. Le pôle « gestionnaire », à partir des positions « environnements-pratiques »**

Dans cette polarisation, l'enseignant idéal n'est pas celui qui a reçu la dernière « mise à jour » de son logiciel d'enseignement » (pour prendre une métaphore de notre temps... et qui soit politiquement correcte [?]), mais celui qui a une longue expérience de « pratiques » dans de nombreux « environnements » variés auxquels il est capable de s'adapter le mieux possible. C'est sur cette seconde polarisation que s'est longtemps basée de manière exclusive la formation des enseignants de langues dans le système scolaire français, avec deux stages d'observation de deux enseignants « expérimentés », dans des classes différentes, l'un en collège et l'autre en lycée, précisément pour diversifier au maximum les environnements. Dans cette polarisation, l'enseignant « idéal » n'est pas celui qui suit le manuel nouveau qui a été élaboré suivant la nouvelle méthodologie, mais à l'inverse celui qui peut se passer de tout manuel, parce qu'il considère que c'est ainsi qu'il sait le plus et le mieux s'adapter constamment à ses élèves.

----- **Fin du document** -----