

**POUR UN MODELE D'ENSEIGNEMENT  
SUBORDONNE A UN MODELE  
D'APPRENTISSAGE (DES LANGUES -  
CULTURES) DANS LE CADRE DE L'ECOLE**

**Robert Galisson**  
*Université de Paris III*

**SOMMAIRE**

1. GLOSE DU TITRE
2. PRESUPPOSES DE LA RECHERCHE
3. ETAT DES LIEUX AUJOURD'HUI
4. DESCRIPTION SUCCINCTE DE L' APPAREIL
5. PRODUCTION DU MODELE A PARTIR DE L' APPAREIL
  - 5.1. Les équilibres à tenir
  - 5.2. Les rôles à jouer
6. EPILOGUE PROVISoire

## 1. GLOSE DU TITRE

- **“POUR ...”** indique que le modèle en question n'est qu'à l'état d'ébauche;

- **“...UN ...”** marque qu'il n'a pas la prétention d'éclipser les autres (ceux qui l'ont précédé); il se situe dans une autre perspective;

- **“... MODELE ...”**: terme qui relève d'un choix disciplinaire: en didactologie des langues-cultures, je préfère parler de modèle que de théorie, parce que, statutairement, le modèle est génératif, alors que la théorie est explicative et prédictive. En effet, dans la mesure où il est objet d'imitation, le modèle est performanciel et répond donc à la caractéristique majeure de la didactique, qui est d'être une discipline d'intervention (ledit modèle est censé produire des effets, sur le terrain);

- **“... d'ENSEIGNEMENT ...”**: dans la conjoncture actuelle, où la formation des enseignants est notoirement insuffisante, où les modèles d'enseignement connus ne sont pas légion et datent un peu, il m'a paru que la priorité allait aux modèles d'enseignement, d'autant que les modèles d'apprentissage et les modèles curriculaires ne manquent pas;

- **“... SUBORDONNE A UN MODELE D'APPRENTISSAGE...”**: la raison de ce “... subordonné à ...” est de souligner que l'enseignement, aussi important qu'il soit, n'est qu'un moyen, au service d'une fin: l'apprentissage-processus, qui normalement débouche sur l'apprentissage-produit. De sorte que proposer un modèle d'enseignement n'empêche pas de penser que c'est bien le sujet (l'apprenant) qui est au coeur du système éducatif (toute l'action porte sur lui) et non l'agent (l'enseignant). Autrement dit, le modèle d'enseignement ne peut être que subordonné au modèle d'apprentissage, comme l'agent (l'enseignant) ne peut être qu'au service du sujet (l'apprenant). Il s'agit donc là d'une précaution oratoire pointant l'une des difficultés majeures du métier d'enseignant, dans la quotidienneté de son exercice. J'y reviendrai, en 5;

- **“... ( DES LANGUES-CULTURES )...”** parenthèse ayant pour but de préciser:

- que le modèle d'enseignement esquissé, pour général qu'il soit, vise en particulier les enseignements de langues-cultures (de toutes les langues-cultures);

- que je fais partie de ceux qui oeuvrent pour intégrer langue et culture dans un même processus d'enseignement/apprentissage, sans privilégier la première (la langue) au détriment de la seconde (la culture);

- **“... DANS LE CADRE DE L'ECOLE...”**: cette précision est de première importance, parce qu'elle signale:

- un choix idéologique (idéologique au sens de “qui relève d'une conception du monde attachée à un système de valeurs): je continue de faire confiance à l'école pour enseigner les langues-cultures, alors que d'autres didacticiens considèrent les instituts de langues ou les officines

privées comme mieux placés qu'elle, parceque plus flexibles et surtout plus focalisés sur l'objectif pratique ; je considère, en effet, que l'école est la gardienne légitime de valeurs liées à la socialisation-émancipation de l'individu, valeurs qu'il y a lieu d'inscrire dans l'objectif éducatif que la société lui assigne et que l'enseignement/apprentissage des langues-cultures se doit, plus qu'aucun autre, de promouvoir;

- un choix méthodologique, parce que la spécificité du modèle que je suggère est de se plier aux contraintes multiformes d'un contexte qui englobe l'école et la dépasse, afin d'optimiser son fonctionnement.

## 2. PRESUPPOSES DE LA RECHERCHE

- A partir du moment où, en s'inscrivant dans le cadre de l'école, le modèle s'institutionnalise, il doit respecter les contraintes qu'impose l'institution. D'où la nécessité morale de faire en sorte qu'il ne porte pas atteinte à l'école mais, au contraire, qu'il la conforte dans ce qu'elle sait faire, tout en la poussant à s'adapter au monde ambiant, ou à l'amender dans ses transformations les plus dommageables.

- Qu'est-ce que l'école sait faire, aujourd'hui ? Elle est un lieu d'explicitation et de conscientisation, c'est-à-dire d'enseignement (l'explicitation) et d'apprentissage (la conscientisation). Si l'école voulait devenir un lieu d'acquisition des langues-cultures, elle devrait modifier de fond en comble son mode de fonctionnement et sans doute réformer quantité d'enseignants qui la servent, pour en former d'autres, très différemment. C'est sans doute parce qu'elle n'a pas osé cette révolution (révolution suicidaire, parce qu'en ne touchant que les langues-cultures, elle aurait brisé le système) qu'elle a échoué dans sa tentative de faire accéder les élèves à cette compétence de communication tant revendiquée, mais qui, pour l'heure, ne s'acquiert (statistiquement parlant) que là où elle est mise en oeuvre sans artifices pédagogiques : à l'extérieur de l'institution scolaire.

Tout comme au plan de l'éducation, l'école ne saurait tenir à la fois son rôle et celui des parents, en ce qui concerne l'accès aux langues-cultures, elle ne saurait, dans sa forme actuelle, prendre en charge à la fois ce qu'elle sait faire à l'intérieur de ses murs (apprendre à lire et à écrire les langues, un peu à les parler) et ce qui se pratique au dehors (communiquer en vraie grandeur, pour vivre une vie d'individu social, à travers les langues-cultures visées).

Et cela parce que situation d'apprentissage et situation d'acquisition n'appartiennent pas au même univers, ne fonctionnent pas sur les mêmes bases.

La situation d'apprentissage (à l'origine, l'apprenti était celui qui s'exerçait à la pratique d'un métier manuel, chez un maître et sous sa conduite), désormais presque exclusivement scolaire, se caractérise par le fait qu'elle accompagne et prolonge la situation d'enseignement, laquelle place le sujet (l'apprenant) en face d'un agent (l'enseignant), qui assume une responsabilité établie dans

l'apprentissage-procès. De sorte que le sujet se sait et se sent (partiellement au moins) pris en charge et tutorisé.

La situation d'acquisition, naturellement immersive et extrascolaire, se caractérise par l'absence d'agent (enseignant) et la responsabilisation du sujet (acquérant), qui ne se sent pris en charge par personne, donc livré à lui-même.

La présence ou l'absence de l'agent (l'enseignant), selon le type de situation (d'apprentissage ou d'acquisition), se manifeste clairement au niveau des concepts instrumentaux en usage dans le domaine. Ainsi, le verbe enseigner correspond à ce que fait l'agent pour aider le sujet à apprendre. Par contre, il n'existe pas de verbe (côté agent) qui corresponde au verbe acquérir (côté sujet). Dans l'état actuel de la terminologie éducative, tout se passe comme si le sujet en situation d'acquisition était livré à lui-même, condamné à acquérir tout seul. Autrement dit, le couple "enseignement/apprentissage" marque l'existence d'un adjuvant pour apprendre (l'enseignement), mais rend aussi plussensible l'absence d'adjuvant pour acquérir: le couple "enseignement/apprentissage" (côté apprentissage) n'a pas d'équivalent (côté acquisition).

En résumé, les outils conceptuels d'aujourd'hui indiquent, sans ambiguïté, que la fonction de l'enseignant est d'aider l'apprenant à apprendre, ils ne disent pas si quelqu'un peut aider l'acquérant à acquérir, ni comment s'appellerait cet agent-adjuvant éventuel.

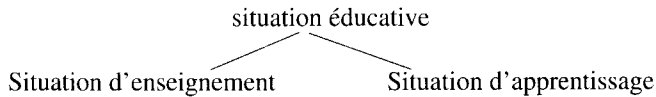
Partant de cette observation, savoir si l'école, qui, traditionnellement, sait mettre en oeuvre la situation d'apprentissage (et la situation conjointe d'enseignement), est en mesure de recréer et de maîtriser, en son sein, la situation d'acquisition, constitue évidemment une question forte et d'actualité. Elle va de pair avec celle de la malléabilité, de l'adaptabilité et de l'ouverture de l'institution scolaire, mais elle n'est pas inscrite à l'ordre du jour de cette réflexion.

Mon objectif, plus modeste, est d'oeuvrer pour l'amélioration des performances de l'école dans ce qu'elle sait faire (enseigner/apprendre) et dans ce qu'elle doit faire (éduquer), avec les structures et les moyens dont elle dispose. Comment? En aidant les enseignants à mieux enseigner, c'est-à-dire à mieux contextualiser, donc mieux problématiser leur enseignement.

En effet, je pars de l'hypothèse qu'en réduisant l'enseignement et l'apprentissage à ce qui se passe à l'intérieur de la classe, comme on l'a presque toujours fait, on enferme, on carcéralise l'enseignant dans un milieu isolé, artificiel, qui devrait être, au contraire, la caisse de résonance d'un univers extra muros en transformations constantes. Un univers qu'il perçoit mal, parce qu'il le voit de loin, parce qu'il n'est jamais sorti vraiment du ghetto éducatif où il a passé son enfance, son adolescence et sa vie d'adulte. Cette stagnation en milieu clos, protégé, le rend myope au monde environnant et déréalise du même coup son enseignement et la représentation de la place qu'il tient dans la société globale.

Pour préserver l'objectif éducatif, que l'enseignement des langues-cultures

ne saurait sacrifier au profit du seul objectif pratique, le modèle d'enseignement proposé sera donc un modèle institutionnel (c'est-à-dire centré sur l'école), mais un modèle dépassant les données de la situation éducative classique, à savoir une situation d'enseignement, en prise sur une situation d'apprentissage, dans le cadre d'une classe.



Autrement dit, un modèle institutionnel contextualisé à géométrie maximale, prenant en compte les huit catégories éducatives décrites dans l'appareil conceptuel/matriciel de référence pour la Didactologie/didactique des langues-cultures (dont je ferai état ultérieurement), et qui devrait aider l'enseignant à cadrer plus large et plus complet, à problématiser plus fin son enseignement.

### 3. ETAT DES LIEUX AUJOURD'HUI

- Une autre raison, non négligeable, du choix de ce type de modèle intégrant et exploitant les contraintes institutionnelles et contextuelles, est que les modèles d'enseignement connus à ce jour sont sociologiques (sociologisants) ou psychologiques (psychologisants). En empruntant la même voie que mes prédécesseurs, sans être ni sociologue ni psychologue, j'aurais eu toutes les chances d'aller moins loin qu'eux et de produire un modèle relevant de l'un des quatre grands types décrits par Joyce et Weil (1972).

Pour situer ma proposition par rapport à celles de mes devanciers, je résumerai en quelques lignes ces quatre grands types.

**1. Les modèles inspirés de l'interaction sociale:** • mettent l'accent sur la façon dont les individus interagissent et sur la qualité des relations qu'ils entretiennent entre eux; • accordent une importance primordiale à leur manière de concevoir la société démocratique et les institutions qui les régissent; • se préoccupent du sens social du sujet comme futur citoyen; • incitent à la réflexion sur la base du vécu social et de cas concrets.

Exemples :

- l'investigation de groupe (Dewey; Thelen);
- l'investigation sociale (Cox ; Massialas).

**2. Les modèles inspirés de la modification du comportement:** • partent du postulat que le comportement humain peut s'expliquer par des variables extérieures à l'organisme; • assignent comme but à l'éducation la maîtrise de comportements positifs et valorisants pour le sujet et pour l'environnement; • réfèrent aux théories psychologiques du stimulus-réponse et à la technologie éducative; • s'inscrivent dans une optique de directivité où le contexte éducatif

est très structuré: objectifs, moyens, évaluation, renforcements et rétroactions sont prédéterminés.

Exemple:

le conditionnement opérant, ou enseignement programmé (Skinner).

**3. Les modèles inspirés de la centration sur la personne;** • prônent le respect du style et du rythme d'apprentissage du sujet et la satisfaction de ses besoins; • s'inscrivent dans une optique de non-directivité, où l'agent n'exerce pas un contrôle direct sur les objectifs et sur les activités du sujet; • conçoivent l'éducation comme un processus permanent.

Exemples:

- la non-directivité (Rogers);
- l'auto-exploration (Schutz); Perls).

**4. Les modèles inspirés du traitement de l'information:** • visent la réception, l'intégration et l'exploitation optimale de l'information; • assignent comme but à l'éducation la maîtrise des processus d'apprentissage, l'accès à de nouvelles données, leur structuration opérationnelle; • cherchent à développer les aptitudes nécessaires à la mise en oeuvre des concepts et des techniques utiles à la résolution de problèmes, dans un large éventail de situations.

Exemples :

- l'acquisition de concepts (Bruner);
- le développement mental (Kohlberg; Piaget; Sigel; Sullivan) (1)

- Chacun de ces types de modèles et chacun des modèles évoqués en exemples présente un agencement spécifique de connaissances, d'activités et d'interventions qui l'autorise à jouer le rôle de guide pour l'enseignant dans sa tâche quotidienne. Mais aucun desdits modèles n'a une portée universelle, dans la mesure où les apprenants, à la surface du globe, n'ont ni les mêmes caractéristiques, ni les mêmes besoins et où les sociétés dans lesquelles ils vivent ne relèvent pas de la même culture et ne se réclament pas des mêmes valeurs. Donc, pour acquérir la formation et la flexibilité nécessaires au plein exercice de leur métier, les enseignants doivent maîtriser le répertoire des modèles d'enseignement disponibles, afin de choisir celui ou ceux (cf. la démarche éclectique) qui convient ou conviennent le mieux à la tâche qui leur est confiée.

Pour l'heure, dans le domaine des langues-cultures, le terrain est d'autant moins saturé par les modèles d'enseignement qu'ils sont souvent parvenus disloqués, fragmentés, jusqu'aux enseignants et vécus par eux comme les négatifs flous et incertains des modèles d'apprentissage qu'ils sont censés induire. Un rapide sondage terminologique montre d'ailleurs que les discours sur les théories de l'apprentissage sont fréquents (et que le terme théorie est préféré à celui de modèle), alors qu'ils sont rares sur les théories ou les modèles d'enseigne-

ment (voir là, sans doute, les effets d'une interprétation un peu courte du principe actuel de "centration sur l'apprenant").

- Après de ces modèles très marqués, donc largement incompatibles, le paradigme que je propose se veut assez général et ouvert pour ne pas exclure les autres, c'est-à-dire pour autoriser l'absorption d'une partie de leurs éléments dans une configuration ad hoc, mise en place par l'utilisateur lui-même.

Il s'agit d'une sorte de métamodèle opératoire, descriptif: • des problèmes que l'enseignant doit se poser; • des connaissances qu'il doit posséder, développer, actualiser; • des rôles qu'il peut avoir à tenir; • des tâches qu'il peut avoir à accomplir dans l'exercice d'une profession difficile, parce que régentée par une demande sociale et un environnement complexes et changeants.

Par ailleurs, ce métamodèle ne saurait être prescriptif, dans la mesure où, respectueux des choix de l'enseignant, il se veut à la fois sa mémoire vive et sa conscience libératrice.

Son élaboration constituera le premier test de fonctionnement de l'appareil conceptuel/matriciel de référence pour la Didactologie/didactique des langues-cultures, conçu pour aider cette discipline à prendre ses distances par rapport aux disciplines de référence et pour produire elle-même les modèles, les outils dont elle a besoin et qui attesteront de sa capacité à devenir autonome.

#### **4. DESCRIPTION SUCCINCTE DE L'APPAREIL**

Il y a bien longtemps que je traite d'autonomie de la discipline et de didactique générale des langues, mais c'est dans un article intitulé "Où va la didactique du FLE" (2), que la D/DLC (3) se trouve décrite avec le plus de détails.

La quintessence de cette description tient dans un appareil conceptuel/matriciel de référence occupant un tableau à double entrée, qui sera produit ici, modifié dans sa facture et rechargé dans son contenu, de façon à le mettre en conformité avec l'état de ma réflexion aujourd'hui.

Comme ledit tableau vise à jouer le rôle d'outil de synthèse et de moyen mnémotechnique pour baliser/embrasser le domaine dans toute son étendue, sa vocation est surtout descriptive. C'est pourquoi un schéma plus fonctionnel lui sera adjoint, qui montrera comment les constituants de l'appareil s'articulent entre eux et interagissent, pour signaler un lieu d'observation/intervention caractéristique et instituer une discipline distincte de toutes les autres.

## TABLEAU SYNOPTIQUE DE L'APPAREIL CONCEPTUEL / MATRICIEL DE REFERENCE POUR LA D/DLC

<b>CATEGORIES (et SOUS - CATEGORIES) EDUCATIVES</b>
<p style="text-align: center;"><b>SUJET (Apprenant)</b></p> <p>Profil cognitif de l'apprenant • Conception du cerveau • Conception de l'apprentissage • Rôles de l'apprenant • Evaluation de l'apprentissage-procès et de l'apprentissage-produit • Dimensions idéologiques, politiques économiques et déontologiques des problèmes relatifs au sujet • etc.</p>
<p style="text-align: center;"><b>OBJET (Langue - culture)</b></p> <p>• Finalités éducatives • Conception de la langue • Conception de la culture • Objectifs d'enseignement / apprentissage • Sélection, organisation, présentation des contenus langagiers et culturels • Congruence de l'objet • Dimensions idéologiques, politiques, économiques et déontologiques des problèmes relatifs à l'objet • etc.</p>
<p style="text-align: center;"><b>AGENT (Enseignant *)</b></p> <p>• Profil de l'enseignant • Formation de l'enseignant • Rôles de l'enseignant • Compétence de l'enseignant • Conception de l'enseignement • Méthode d'enseignement • Dimensions idéologiques, politiques, économiques et déontologiques des problèmes relatifs à l'agent • etc.</p> <p><i>*et autres acteurs du domaine qui parlent par sa bouche - présence polyphonique- ou agissent à travers lui.</i></p>
<p style="text-align: center;"><b>GROUPE (Groupe-classe)</b></p> <p>• Profil du groupe-classe • Conception du groupe-classe • Rôles du groupe-classe • Dimensions idéologiques, politiques, économiques et déontologiques des problèmes relatifs au groupe-classe • etc.</p>
<p style="text-align: center;"><b>MILIEU INSTITUÉ (École)</b></p> <p>• Place et lieux réservés aux langues dans l'établissement • Ouverture de l'établissement sur l'extérieur • Richesse culturelle de l'environnement scolaire • Capacité éducatrice de l'établissement • Dimensions idéologiques, politiques, économiques et déontologiques des problèmes relatifs au milieu institué • etc.</p>
<p style="text-align: center;"><b>MILIEU INSTITUANT (Société)</b></p> <p>• Système de valeurs du pays d'accueil • Richesse et tradition culturelles du pays d'accueil • Représentation et statut de la langue (étrangère, seconde,...) dans le pays d'accueil • Politique linguistique du pays d'accueil • Capacité éducatrice du pays d'accueil • Dimensions idéologiques, politiques, économiques et déontologiques des problèmes relatifs au milieu instituant • etc.</p>
<p style="text-align: center;"><b>ESPACE (physique et humain)</b></p> <p>(Espace physique): • Influence de l'environnement géographique (altitude: mer/montagne,...), du milieu (urbain, rural,...), de l'orientation, de l'aménagement de la salle de classe sur l'activité / réceptivité du sujet • etc.</p> <p>• Dimensions idéologiques, politiques, économiques et déontologiques des problèmes relatifs à l'espace.</p>
<p style="text-align: center;"><b>TEMPS (chronologique et climatique)</b></p> <p>(Temps chronologique): • Temps historique: influence de l'histoire sur les pratiques d'enseignement / apprentissage • Temps physique (évaluation objective): durée institutionnelle de l'enseignement/durée institutionnelle et personnelle de l'apprentissage • Temps psychologique (évaluation subjective): facteurs de subjectivation (attitude, intérêt/désintérêt, attention/inattention,...) • Temps biologique (relations entre le corps et l'esprit): chronobiologie et emploi du temps • etc.</p> <p>(Temps climatique): • Influence du temps qu'il fait (pays chauds, froids, tempérés, variations météorologiques,...) sur l'activité/réceptivité du sujet • etc.</p> <p>• Dimensions idéologiques, politiques, économiques et déontologiques des problèmes relatifs à temps.</p>

### MODES OPERATOIRES

#### MODE DIDACTOLOGIQUE (ou théorique):

• structuré pour l'observation/interprétation • produit des discours (des "modèles", entre autres) et des connaissances sur la classe de langue-culture et les catégories éducatives en général.

#### MODE DIDACTOGRAPHIQUE (ou praxéographique):

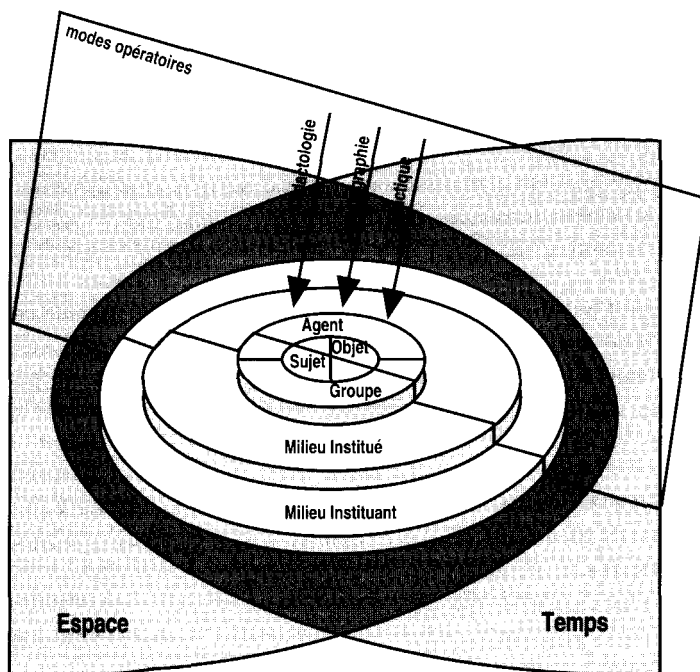
• structuré pour l'intervention (en différé) • produit des discours et des matériels pour tel ou tel type de classe de langue-culture en particulier.

#### MODE DIDACTIQUE (ou pratique):

• structuré pour l'intervention (en direct: face-à-face) • produit des discours et des actes éducatifs dans telle classe de langue-culture singulière.



## SCHEMA FONCTIONNEL DE L'APPAREIL CONCEPTUEL/MATRICIEL DE REFERENCE POUR LA D/DLC



L'appareil de référence pour la D/DLC croise:

- des catégories éducatives,
- et des modes opératoires,

c'est-à-dire des unités d'analyse et des formes de traitement (v. l'horizontale et la verticale du tableau).

Pour expliquer l'origine des catégories éducatives prises en charge par l'appareil, décrire brièvement la situation éducative en milieu scolaire, telle que n'importe quel acteur du domaine peut l'observer, me paraît la solution la plus économique. Comme toute situation, elle s'inscrit dans un espace et dans un temps donnés. Plus précisément, dans un milieu institué (l'école) - produit d'un milieu instaurant (la société) -, où des actants de statuts inégaux (les sujets, ou apprenants ; l'agent, ou enseignant), constitués en groupe (le groupe-classe), mettent en oeuvre des procès complémentaires (d'apprentissage et d'enseignement), pour faire accéder les uns (les sujets), avec le concours de l'autre (l'agent) à la maîtrise d'un objet (la langue-culture), réputé utile à l'éducation

des individus qui forment la société.

On notera que la situation éducative ainsi décrite fait émerger huit catégories, alors que la situation pédagogique que décrivent la plupart des théoriciens de l'éducation n'en retient que quatre. Dans son "Dictionnaire actuel de l'éducation", Renald Legendre, par exemple, mobilise uniquement le sujet, l'objet, le milieu et l'agent (S.O.M.A.) Les motifs de l'augmentation du nombre de catégories et de l'apparition des sous-catégories (abondantes et jamais inventoriées, donc non systématiquement prises en compte à ce jour) relèvent de la volonté de l'auteur d'explorer jusqu'aux limites du domaine, afin de jalonner aussi précisément que possible la multitude des lieux d'investigation disciplinaires. (4)

Pour achever la présentation de l'appareil et comprendre ce qu'il y a lieu de mettre sous modes opératoires, une définition de la D/DLC s'avère indispensable.

Il s'agit d'une discipline d'observation (donc de production de connaissances) et d'intervention (c'est-à-dire de remédiation, novation et de valorisation), mise en oeuvre par des agents qui travaillent, statutairement, ou personnellement: • sur des catégories éducatives identiques; • et sur des modes opératoires différents (5).

## 5. PRODUCTION DU MODELE A PARTIR DE L'APPAREIL

La construction d'un modèle (ou plutôt d'un métamodèle) d'enseignement institutionnalisé/contextualisé, à partir de l'appareil de référence, revient à interroger chaque catégorie éducative au nom de l'agent, afin de cerner les investissements qu'il doit consentir dans cette catégorie, pour mettre en oeuvre un type d'enseignement approprié à la situation dans laquelle il se trouve.

Comme ces investissements catégorisés prennent, à travers le modèle, la forme d'un discours, d'une réflexion et ne se traduisent pas, dans l'immédiat, en outils ou en actes, le mode opératoire utilisé est le mode didactologique.

Il s'agit donc de mettre en oeuvre une opération consistant à brancher l'agent sur chacune des catégories éducatives, à enregistrer les réactions que ce branchement provoque et à les transformer en discours de problématisation/réflexion/éventuellement de conceptualisation.

**Remarque préliminaire:** si l'on admet qu'enseigner, c'est montrer, que l'école est un lieu de théâtralisation du savoir; et si l'on est d'accord avec Oswald Ducrot pour parler de "grande comédie de la parole" et considérer "la langue comme un genre théâtral" (cf. les emplois multiples des locuteurs), l'enseignant en général, donc l'enseignant de langue-culture en particulier pourra être envisagé comme une personne qui donne à voir, comme un metteur en scène qui s'attribue et qui distribue des rôles.

Alors, on ne s'étonnera pas de la place importante que tient la notion de rôle (6) (savoir-faire) dans le modèle.

Par ailleurs, si l'enseignement se déroule sur scène, dans le "paraître" et si l'apprentissage se passe en coulisse, dans le ..."disparaître" (cf. l'apprentissage-process), on comprendra mieux pourquoi les modèles d'apprentissage sont souvent psychologiques et pourquoi le métamodèle d'enseignement proposé ici sort de l'intériorisation (le psychologique), pour faire sa juste place à l'extériorisation (la mise en scène).

Le développement du modèle étant loin d'être achevé, je me contenterai d'exemplifier la démarche. C'est-à-dire d'interroger certaines catégories éducatives au nom de l'agent, en vue de faire émerger quelques problèmes que celui-ci devra résoudre et quelques savoir-faire qu'il devra maîtriser en vue de se construire un modèle d'enseignement adapté au contexte dans lequel il évolue.

- Après avoir observé que l'enseignant est un acteur/metteur en scène (ce que je viens de faire) et postulé (ce que je fais maintenant) qu'il est aussi et surtout l'homme des équilibres (ou des compromis, diraient certains), tiraillé par des forces antagonistes et multiples, qui rendent la profession délicate, je poserai qu'enseigner, c'est être capable de *tenir* :

- *des équilibres*;
- *et des rôles*.

Ce qui me permettra, dans le maquis des investissements à décrire, de sélectionner deux voies de pénétration :

- l'une inédite: les équilibres;
- l'autre classique: les rôles.

Je procéderai à l'investigation dans cet ordre.

## **5.1. Les équilibres à tenir**

### **5.1.1. L'agent interroge l'agent (l'agent s'interroge)**

Exemple : *Equilibre entre "profil" et "rôle"*

La première obligation pour l'enseignant est de se situer par rapport à lui-même, d'observer comment il se conduit vis-à-vis des autres en général et des élèves en particulier, La prise de conscience de ses tendances naturelles devrait l'amener à mettre en place des comportements qui ne l'empêchent pas d'être lui-même à travers les rôles qu'il tient, qui ne brident pas et surtout ne briment pas sa personnalité (n'entrent pas en conflit avec elle). Il me semble, en effet, que les rôles dits de composition ou les contre-emplois sont réservés à l'acteur professionnel, qui dispose des moyens de se "laver" d'un personnage difficile, en interprétant d'autres personnages plus proches de lui. Ce qui n'est pas le cas de l'enseignant, contraint, toute sa vie, de jouer les mêmes rôles.

Pour l'heure, les instances de formation ne l'incitent guère à ce genre d'auto-examen. La "littérature" ne manque pourtant pas dans ce domaine, mais

elle vise surtout les dirigeants d'entreprise (pour des raisons d'efficacité et de rentabilité), ... ce qui la dévalue, du même coup, aux yeux des enseignants!

En ce qui concerne l'autorité, par exemple, dont l'usage pose autant de problèmes aux enseignants qu'aux chefs d'entreprise, les spécialistes du marché du travail proposent quatre grandes familles de style, qui balisent globalement le terrain et peuvent aider ceux qui désirent mieux se connaître. Glosés en termes de catégories éducatives (v. l'appareil conceptuel/matriciel), il s'agit:

- du style dit autocratique: l'agent obtient ce qu'il veut, par la puissance de son autorité personnelle, au besoin par la contrainte; les sujets n'ont pas d'influence sur ses décisions;
- du style dit démocratique: l'agent sollicite l'opinion des sujets et tient compte de leur avis, mais se réserve la décision finale;
- du style dit participatif (qui repose sur la conviction que l'efficacité du groupe est d'autant plus grande que tous ses membres contribuent à l'élaboration des décisions et jouissent d'une marge de manoeuvre personnelle): l'agent fixe le cadre général de l'action, à l'intérieur duquel les sujets, à leur gré, organisent leurs actions particulières;
- du style dit abdicateur: l'agent ne joue pas de sa fonction hiérarchique, il se contente d'assumer une part du travail collectif et d'être le porte-parole de l'institution.

L'autorité n'est évidemment qu'un exemple parmi d'autres. Ainsi, on imagine mal un enseignant curieux de connaître son style d'autorité et qui ne chercherait pas à en connaître l'envers (ou plutôt l'endroit), à savoir sa capacité d'écoute et d'ouverture.

Bref, pour tout enseignant, il y a forcément un équilibre à trouver entre sa nature foncière (son profil) et ce qu'il peut ou doit en faire dans les rôles que sa profession l'amène à jouer.

### **5.1.2. L'agent s'interroge et interroge le sujet**

Exemple : *Equilibre entre "statut" et "fonction"*

Une difficulté majeure pour l'agent est de se situer par rapport au sujet, de vivre consciemment le déphasage qui existe entre son "statut" et sa "fonction" d'enseignant.

En effet, de par le "statut" que lui confère l'institution, l'enseignant occupe un poste d'autorité, autorité qui s'exerce sur l'apprenant. Or l'école, en tant qu'institution éducative, est faite pour l'apprenant et se trouve donc à son service. De sorte que l'enseignant, comme agent de l'institution, a également pour "fonction" d'être au service de l'apprenant. Or, être à la fois en position d'autorité vis-à-vis de l'apprenant et à son service (pour le préparer à sa vie d'homme, pour l'émanciper) pose forcément problème. Et le décalage entre "statut" et

“fonction” est d’autant plus sensible que l’enseignant est toujours un adulte, l’apprenant souvent un enfant ou un adolescent, ce qui conforte l’enseignant dans sa position d’autorité (surtout en langue-culture, où la disparité des connaissances est la plupart du temps écrasante entre enseignant et apprenants), alourdit encore la subordination des apprenants. D’une certaine manière, le précepteur des princes était jadis dans une situation plus claire, sinon plus confortable! Roturier chez les nobles, il ne pouvait être que très conscient de la précarité de son autorité sur son élève. Depuis que les précepteurs ont à peu près disparu et que les enseignants ont acquis une stabilité plus grande et un statut plus digne, la fonction d’autorité s’est renforcée (d’autant plus qu’elle se trouve aujourd’hui fréquemment battue en brèche), au détriment, sans doute, de la fonction de disponibilité/ouverture à l’autre.

La vocation, ce vieux mot dont on parlait, naguère, à propos des médecins, des enseignants,... est aujourd’hui complètement tombé en désuétude! C’était peut-être la manière de désigner cet état d’équilibre fragile entre l’oblation (l’ouverture à l’autre, le don de soi) et l’autorité morale qui en découlait.

Quoi qu’il en soit, vocation ou pas, dans l’exercice quotidien de sa profession, l’enseignant ne saurait faire l’économie d’une réflexion approfondie sur ce précaire équilibre entre autorité/disponibilité-effacement, qui conditionne le climat de sa classe, donc la fécondité de son enseignement.

### **5.1.3. L’agent interroge l’objet**

Exemple 1: *Equilibre entre “langue” et “culture”*

La discipline s’est fortement culturalisée avec l’émergence des approches communicatives (à preuve: l’appellation qui s’impose aujourd’hui est “didactique - ou di-dactologie - des langues et des cultures”) et l’école a désormais l’ambition d’intégrer langue et culture dans un même enseignement (c’est-à-dire de ne plus faire de la culture un enseignement à part, comme si ces deux composantes de la vie sociale étaient effectivement indépendantes l’une de l’autre, dans leur fonctionnement ordinaire). Mais le problème de la place respective de l’une et de l’autre n’est pas réglé pour autant.

Comme l’enseignement de la culture a pris du retard sur l’enseignement de la langue, il me semble que la culture est encore sacrifiée à la langue. Et depuis que la culture comportementale quotidienne (le culturel) s’est imposée comme l’une des composantes essentielles de la compétence communicative, l’enseignant ne sait plus très bien à quoi s’en tenir. Formé au maniement de la culture savante (le cultivé), décrite dans les livres, voilà qu’on l’encourage à enseigner, en L E, une culture comportementale qui ne s’enseigne ni ne s’apprend en L M (où elle s’acquiert), donc qui n’est pas encore (ou insuffisamment) décrite ... et qu’il maîtrise souvent mal, de surcroît!

Aujourd’hui l’enseignant a donc non seulement à faire la part de la culture

exigeant, faire croire aux élèves que l'accès aux savoirs est facile. Or, tout le monde sait bien qu'on obtient peu quand on demande peu. Scientifiser, c'est être trop exigeant, ériger la difficulté en vertu cardinale. Or tout le monde sait bien qu'à demander trop, on risque de ne rien obtenir. Trouver l'équilibre entre "matière" et "manière" consiste donc, pour l'agent, à préserver l'objet et à pondérer ses exigences vis-à-vis du sujet. Délicat exercice!

#### **5.1.4. L'agent interroge le sujet et l'objet (ou inversement)**

Exemple 1: *Equilibre entre "éducateur" et "instructeur"*

En présence des deux catégories incontournables de son action (le sujet et l'objet), il est naturel que l'agent ait une préférence pour celle qui lui procure le plus de plaisir. Encore faut-il que ce plaisir ne déséquilibre pas trop son action au profit de l'une, donc au détriment de l'autre.

Globalement, il me semble que l'on peut répartir les enseignants en deux groupes:

1/. Ceux qui s'intéressent surtout au sujet; ce sont les éducateurs de tempérament, qui sacrifient sans trop de regrets le programme au contact humain et à l'épanouissement de l'homme dans l'enfant ou l'adolescent.

2/. Ceux qui, au contraire, sont habités par l'objet; ce sont les "mordus" de littérature, d'histoire, ou de langue, qui ont besoin d'un public pour assouvir leur passion, mais dont le regard intérieur demeure rivé sur l'objet. Leur enthousiasme peut déclencher des effets d'entraînement sur les sujets sensibles, ou qui ont de l'inclinaison pour la matière, mais les malheureux qui décrochent ne trouvent pas, auprès d'eux, le soutien qu'ils seraient en droit d'attendre.

Par opposition aux éducateurs, je qualifie d'instructeurs ces amoureux exclusifs de l'objet, bien qu'ils ne... méritent même pas cette appellation, puisqu'ils négligent (par égoïsme?) de partager leur savoir/plaisir avec le plus grand nombre.

*Remarque:* l'éducation institutionnelle passe par l'appréhension d'un objet (la matière scolaire), donc d'un savoir jugé formateur par le milieu instituant. Ce qui n'est généralement pas le cas de l'éducation familiale, qui travaille plus directement sur le sujet (cf. la transmission des comportements sociaux, par ex.), sans transiter par un objet de connaissance. Il ne convient donc pas de vider l'éducation institutionnelle de son objet, sous peine d'en faire un doublon de l'éducation parentale. Ce qui n'est pas son rôle. C'est malheureusement ce qu'ont tendance à faire les enseignants que j'appelle "éducateurs": lorsqu'ils négligent par trop les contenus, ils ne donnent pas à l'objet l'importance légitime.

me qui lui revient.

En ce qui concerne les autres, ceux que je qualifie d' "instructeurs", ils sont coupables d'évacuer le sujet de leurs préoccupations. Dans la mesure où celui-ci est la raison d'être de l'école, il ne saurait être considéré comme l'auditeur complaisant d'un discours qui lui passe pardessus la tête!

Dans le cadre scolaire, l'enseignant doit donc être conjointement éducateur et instructeur. Il lui faut pondérer son enseignement entre le sujet et l'objet, faire servir consciemment le second à l'éducation du premier.

D'ordinaire, les enseignants de langue-culture sont plus équilibrés sur ce point que nombre de leurs collègues, mais ils ne sont pas, non plus, à l'abri des dérapages. Par exemple, certains font surtout de la grammaire, parce qu'ils sont plus à l'aise pour parler de la langue ou sur la langue, que pour parler la langue. D'autres donnent à tout propos dans un anecdotisme culturel qui ne débouche ni sur la langue (il prend sa place), ni sur la culture qui ouvre et forme l'esprit.

### Exemple 2: *Equilibre entre "préparation" et "improvisation"*

Pour aider l'apprenant à se former, l'enseignant doit savoir où il le conduit. Ce qui l'amène à préparer ses interventions, à les organiser dans le temps. Mais la préparation n'exclut pas l'improvisation, au contraire, elle l'implique. Dans le cadre d'une préparation bien conduite, l'improvisation est même l'une des capacités maîtresses de l'enseignant.

Improviser, c'est adapter, en continu, l'objet au sujet. C'est tenir compte de la variabilité du sujet et trouver des réponses à la diversité des questions qu'il pose ou ne pose pas (les questions muettes sont souvent les plus chargées d'angoisse). C'est sortir de sa préparation pour tenir un autre discours que celui qui était prévu. C'est restructurer son cours, sans se laisser porter vers un ailleurs sans issue. C'est se "dévoyer" sans se perdre, en tirant le sujet vers le haut, vers ses limites (ce n'est pas se porter à son niveau et s'y engluer).

A la variabilité du sujet (du sujet lui-même, ou du sujet par rapport à l'objet) doit répondre l'adaptabilité de l'agent (sa capacité de déstructuration/restructuration de l'objet, de séquentialisation souple, de pilotage à vue, de prise de décisions rapides, sans flottement).

Cette adaptabilité passe par la possession de savoirs fluides, disponibles (très vite mobilisables). Par exemple, quand un élève ne comprend pas une information ou une explication, l'enseignant doit être capable de la reprendre autrement et de passer du répertoire des auditifs (ceux qui stockent l'information en la verbalisant) au répertoire des visuels (ceux dont le stockage est iconique), ou inversement - cf. La typologie d'Antoine de la Garanderie-. Il doit donc être en mesure de produire des discours différenciés (usage de la paraphrase, de la comparaison, de la métaphore, etc.), mais aussi des dessins, des schémas de substitution ou d'équivalence.

D'ordinaire, l'agent-objet (l'instructeur exclusif) et l'agent-sujet (l'éducateur exclusif) accèdent difficilement à la déstructuration/restructuration de l'objet, à sa séquentialisation souple au bénéfice du sujet.

L'agent-objet donne plutôt dans le monolithisme. Il veut placer coûte que coûte ce qu'il a préparé, comme il l'a préparé. Obnubilé par l'objet, il n'est pas suffisamment sensible aux carences et aux refus du sujet, pour adapter, s'adapter et improviser. Il manque de souplesse.

L'agent-sujet, au contraire, donne dans l'émiettement. Trop exclusivement à l'écoute du sujet, il perd de vue la cohérence de l'objet et la fonction de cette cohérence dans la formation du sujet. Il manque de rigueur.

Ce genre d'équilibre est parmi les plus difficiles à trouver, surtout en début de carrière, lorsque le jeune enseignant ne domine ni son sujet, ni son objet, ...

### **5.1.5. L'agent interroge le milieu institué**

*Exemple: Equilibre entre "objectif éducatif" et "objectif pratique"*

L'école a pour vocation première d'instruire/éduquer. Instruire en faisant accéder le sujet aux connaissances utiles pour entrer dans la société; éduquer en formant sa personnalité par une culture générale.

Aujourd'hui, cet objectif éducatif, qui ne saurait être abondonné (• parce qu'il n'est pas pris en charge ailleurs - l'éducation parentale, moins prégnante que naguère, n'est pas en mesure de suppléer à l'éducation institutionnelle -; • et parce que son abandon marquerait l'affaïssement du système de valeurs sur lequel chaque société repose),... est en concurrence directe avec l'objectif pratique (lequel consiste à faire de l'école un lieu de professionnalisation du sujet. Et ce, sous la pression d'une société utilitariste, qui vise le profit immédiat, au détriment de la culture générale et de la formation intellectuelle).

En l'occurrence, le problème de l'enseignant est de faire la part des choses entre "une idéologie qui veut d'emblée ouvrir l'école sur la vie, l'absorber dans une société elle-même portée à en faire l'instrument adaptateur à ses objectifs présents" et une autre idéologie, qui soutient que "si l'école est liée, de fait, à la société, ce lien doit d'abord être négatif. L'école est alors le lieu où la société prend à l'égard d'elle-même la distance lui permettant d'assurer son progrès futur, en instruisant ses sujets à l'universel. En effet, être armé pour la vie, c'est aussi pouvoir lui faire face et cela requiert une libération première, intellectuelle et morale, à l'égard des contraintes particulières du milieu géographique et historique" (7) (cf. universalisme vs particularisme).

Dans la première perspective, l'école est un outil du pouvoir, dans la seconde un outil de contre-pouvoir. Mais les deux perspectives ne sont peut-être pas aussi inconciliables qu'il y paraît à première vue. Reste qu'entre "objectif formatif" et "objectif pratique", l'institution ne prend pas toutes ses responsabilités, et laisse l'enseignant un peu trop démuné.



J'en resterai là des exemplifications concernant les équilibres à tenir, remettant à plus tard les interrogations de l'agent sur le milieu instituant, l'espace, le temps,...

## **5.2. Les rôles à jouer**

Les spécialistes de l'éducation identifient d'ordinaire un petit nombre de rôles pour l'enseignant. C'est le cas de G. Mialaret, de M. Postic et d'autres, qui en relèvent cinq ou six (Maître, Entraîneur, Guide, Superviseur, Homme-ressources, par ex.).

Mon répertoire est plus fourni, mais ce n'est pas comme le leur, une liste de passages quasi obligés. C'est une sorte de carte, à partir de laquelle chaque enseignant peut composer son menu. Une carte ouverte, donc à compléter au niveau collectif et à élaguer au niveau individuel (pour des raisons de convenances personnelles ou institutionnelles - le contexte -, chaque enseignant n'est pas tenu d'assumer tous les rôles inventoriés).

Pour dresser cet inventaire (provisoire), j'opérerai de la même façon que pour les équilibres (mise en présence de l'agent et de chaque catégorie éducative), mais ne ferai que désigner les rôles (avec des appellations qu'il conviendra de réexaminer et d'approprier plus tard). Quelques brèves observations sur certains d'entre eux clôtureront cette présentation sommaire.

*Remarque:* la procédure qui consiste à passer en revue les rôles de l'agent face à chaque catégorie éducative est heuristique. En balisant le terrain à prospecter, elle permet de systématiser l'approche, donc de réduire le nombre d'oublis, mais elle n'est pas en mesure d'attribuer exclusivement chaque rôle à chaque catégorie. De sorte que certains rôles relevant de plusieurs catégories seront rangés dans une seule d'entre elles. Ce qui ne présente aucun inconvénient, puisque le problème est de répertorier ces rôles (de manière aussi exhaustive que possible), non de les ventiler au plus juste par catégorie.

**5.2.1. L'agent face au sujet (l'apprenant);** rôles à assumer, ou rôles assumables (les rôles à assumer sont obligatoires - Institution oblige -, les rôles assumables sont facultatifs):

- Instructeur
- Educateur - formateur
- Guide
- Conseiller
- etc.

**5.2.2. L'agent face au groupe (le groupe-classe);** rôles à assumer, ou rôles assumables:

- Metteur en scène
- animateur - meneur de jeu

- Négociateur
- Modèle (de locuteur)
- Informateur - personne-ressources
- Conteur - narrateur
- Psychothérapeute
- Observateur - diagnostiqueur
- Censeur - surveillant
- etc.

**5.2.3. L'agent face à l'objet (la langue-culture); rôles à assumer, ou rôles assumables:**

- Expert (en langue-culture, en communication)
- Chercheur (en transmission des connaissances, spécialement)
- Concepteur - adaptateur (d'outils pour la classe)
- Technicien (cf. la maîtrise des technologies classiques et de pointe, disponibles dans l'institution)
- etc.

**5.2.4. L'agent face au milieu institué (l'école) :**

- Evalueur - certificateur
- Médiateur (entre les sujets et: • les autres agents institutionnels - administratifs et enseignants -; • les parents)
- Partenaire (dans les équipes pédagogiques qui regroupent les enseignants de plusieurs disciplines)
- Conseiller (des parents)
- Organisateur - gestionnaire (cf. les séjours linguistiques à l'étranger, les manifestations culturelles, etc)
- exécutant (des directives émanant de l'Institution)
- etc.

**5.2.5. L'agent face au milieu instituant (la société):**

- Décodeur - interprète (des événements du monde)
- Orienteur (vers les besoins sociaux)
- etc.

**5.2.6. L'agent face à l'espace (l'espace institutionnel):**

- Architecte d'intérieur (cf. la déconstruction de l'espace scolaire normé:
  - pour une meilleure communication/socialisation;
  - pour une différenciation/autonomisation des activités (aménagement de coins spécialisés dans la classe: coin lecture, coin évason, etc.).
- Décorateur (cf. la création et le renouvellement d'un espace reflet étranger, d'un territoire symbolique de la langue-culture enseignée/apprise)

- etc.

### **5.2.7. L'agent face au temps**

#### **• (le temps physique):**

- Planificateur (concepteur de programmes)

- etc.

#### **•(le temps psychologique):**

- Ergonome (cf. la prise en compte des facteurs de charge -mentale ou physique-, qui pèsent sur les apprenants après: un exercice difficile, un cours de mathématiques, d'éducation physique, etc.).

- Chronobiologiste (cf. la planification de la demande d'efforts avec le fonctionnement optimal de la machine intellectuelle à certains moments de la journée)

- etc.

Parmi les rôles inventoriés, l'élagage individuel porte tout naturellement sur:

- ceux qui sont difficilement conciliables (le rôle de psychothérapeute s'accommode mal de celui de censeur - surveillant, par exemple);
- ceux qui renvoient à de véritables professions, que l'enseignant n'a pas les moyens d'exercer comme un spécialiste et qu'il n'ose pas aborder sans garanties (ex.: architecte d'intérieur, ergonome, chronobiologiste, psychothérapeute, ...);
- ceux qui le paralysent d'effroi (par ex.: le rôle de technicien... sur appareils sophistiqués est difficilement envisageable pour les enseignants atteints d'atavisme congénital).

En ce qui concerne les quelques observations annoncées, à titre d'exemples, j'ai choisi:

#### *- L'agent dans le rôle de "modèle"*

C'est sans doute le plus constant, celui dont l'enseignant ne saurait se départir. Qu'il le veuille ou non, il est en permanence observé, imité.

Il n'y a que dans cette discipline que les élèves imitent la langue et la gestuelle de l'enseignant. Les autres professeurs ne sont jamais aussi continuellement sous les feux de la rampe. Ils peuvent avoir à reproduire les gestes du professeur d'éducation physique qui décompose un mouvement, ou la note du professeur d'éducation musicale, mais la reproduction est alors séquentielle, momentanée.

L'enseignant de langue-culture est non seulement vu et entendu comme tous ses collègues, mais regardé et écouté en suivi. Pour percevoir le sens de ses paroles, un sens qui lui échappe bien souvent et qu'il doit construire avec appli-

cation, l'apprenant observe, épie le mouvement de ses lèvres, de ses yeux, ses mimiques, sa gestuelle. L'enseignant est une source de connaissance dans son corps tout entier. Ce qui l'institue sujet d'observation pour l'apprenant. Et pour être un sujet d'observation crédible, pour livrer des informations fiables, pour se rapprocher du locuteur "modèle" (!) attendu, pour ne pas surarticuler, ne pas surgesticuler, il faut qu'il soit conscient de ce qu'il représente, qu'il s'y prépare, qu'il s'y entraîne. L'affaire ne va pas de soi.

*- L'agent dans le rôle de "conteur-narrateur"*

L'une des fonctions constitutives du métier d'enseignant est la fonction narrative. L'enseignant est un individu qui s'adresse à un groupe. Comme le conteur. Il doit, lui aussi, savoir raconter des histoires: • d'abord parce qu'il en connaît (v. ci-dessous); • ensuite parce que celui qui sait raconter des histoires mobilise à coup sûr l'attention de son auditoire (de 7 à 77 ans!). Sur ce point, les professeurs de littérature, de sciences naturelles, etc., sont gâtés. Mais le professeur de langue-culture étrangère n'est pas mal placé non plus. Les faits divers, les événements politiques, économiques, culturels, sportifs, les coutumes du pays dont il enseigne la langue-culture constituent des mines inépuisables. Le conte lui-même est à sa disposition, comme moyen d'accès à la langue orale étrangère.

Mais depuis que la centration sur l'apprenant est devenue le maître mot de la méthodologie dominante, l'enseignant hésite à produire des discours longs, par peur de mordre abusivement sur le temps de parole des élèves. S'il sait bien s'organiser, il a sans doute tort. La fascination de l'histoire contée est un atout de premier ordre dans son jeu. Par exemple, c'est le moment pour lui d'être un modèle de locuteur multiple et exemplaire (v. précédemment).

Aujourd'hui, le rôle de conteur/narrateur est à revisiter dans le domaine, peut-être même à réhabiliter...

*- L'agent dans le rôle de "psychothérapeute"*

Certaines méthodologies non-conventionnelles de langues étrangères, comme la suggestopédie, prétendent apporter aux sujets qui les pratiquent une satisfaction intellectuelle et morale, associée à un bien-être physique, qui les amène à parler d'anglothérapie, de francothérapie, d'hispanothérapie, et à déclarer que l'enseignant joue alors un rôle de psychothérapeute. Lozanov, promoteur de cette approche, donnait d'ailleurs une formation psychologique aux suggestopédagogues qu'il préparait à l'Institut de suggestologie de Sofia.

Les enseignants occidentaux refusent généralement d'assumer le rôle de psychothérapeutes, mais certains d'entre eux, qui, comme Lozanov, utilisent le changement d'identité (je pense en particulier aux tenants de la simulation globale), feraient bien d'y regarder à deux fois, avant d'écarter toute incursion dans ce domaine (les dérapages psycho-affectifs que cela entraîne quelquefois peu-

vent avoir des conséquences dommageables, qu'il serait sans doute bon de prévoir et d'enrayer, le cas échéant).

- Je me suis longtemps interrogé sur le sens de l'expression "**art d'enseigner**". Après avoir décrit l'enseignant comme un individu-Protée, capable de tenir des rôles et des équilibres funambulesques, il m'apparaît que c'est ce qu'il y a de difficile, mais surtout de créatif, d'harmonieux, donc de beau dans l'exercice de cette profession, qui la rend digne, parfois, d'être désignée comme un art. Le bon enseignant, comme l'artiste, est celui qui, par la mise en scène du savoir choisi qu'il propose, sait faire naître les sensations et les émotions qui mobilisent chez l'apprenant le meilleur de lui-même et le mettent en état de réceptivité/créativité propice à l'apprentissage.

## **6. EPILOGUE PROVISoire**

- Je terminerai par quelques observations en vrac, qui n'ont pas pour but d'être conclusives, compte tenu de l'état de pré-exploration de mes recherches, sur un sujet d'aussi vaste envergure.

- En focalisant sur les équilibres et les rôles à tenir par l'enseignant, j'ai privilégié la réflexion (souvent déontologique: cf. les équilibres) et le savoir-faire (cf. les rôles); je n'ai rien dit des savoirs, et il y a même des catégories éducatives que je n'ai pas sérieusement sollicitées. Je déplore ces lacunes passagères, dommageables à la crédibilité du propos et du modèle global. J'ai sans doute trop insisté sur la démarche et pas assez sur les raisons de ce piétinement.

- On aura compris qu'un modèle d'enseignement comme celui-ci ne peut trouver son assiette que dans un réseau de modèles complémentaires (modèles: de formation, d'apprentissage, curriculaire, etc.), conçus dans une même perspective et dont le fonctionnement systémique rend l'existence des autres indispensable. Il reste beaucoup à faire, tant sur ce modèle que sur les autres, pour que cette systémicité soit effective et joue son rôle. Mais la terre ne s'est pas faite en un jour, il faut donner aux jeunes disciplines le temps d'exister.

- Un modèle (ou un métamodèle) qui se veut descriptif ne doit pas avoir peur de tourner au catalogue. C'est une première étape dans la description, pour essayer de ne rien perdre. L'articulation des parties en un tout cohérent vient plus tard.

- Un modèle descriptif qui se veut non prescriptif se doit de problématiser (construire les problèmes) plutôt que de solutionner (les résoudre). S'il fournit des solutions, il les propose, il ne les impose pas. Il a intégré dans son principe qu'il y a des questions qu'il faut poser et des réponses qu'il ne faut pas imposer.

- Le didactologue a pour fonction de baliser le terrain dans le domaine, d'éclairer le débat, mais il se doit de préserver la liberté de l'enseignant. Cette liberté fonde sa dignité et constitue un moteur essentiel de son action.

- J'espère que des interrogations et des problèmes ont été identifiés, au passage, qui ne sont pas des exercices d'école, donc que les enseignants partagent. Qu'ils ne soient pas d'accord sur tout, c'est normal, le contraire serait anormal. L'essentiel est que leurs réflexions se croisent, se rencontrent, se heurtent. Mon but, en l'occurrence, n'est pas d'avoir raison, mais de brasser des idées pour les faire avancer, dans un domaine commun et cher à tous: l'enseignement/apprentissage des langues-cultures, de toutes les langues-cultures.

**NOTES:**

(1) *Les informations relatives à la typologie des modèles d'enseignement dont je viens de faire état* sont extraites du "Dictionnaire actuel de l'éducation", de Renald Legendre, Larousse, Paris-Montréal, 1988.

(2) Publié dans le n° 79 des E.L.A. (juillet-septembre 1990), pp. 9-34.

(3) D/DLC: Didactologie/didactique des langues-cultures.

(4) L'introduction des nouvelles catégories et le contenu des sous-catégories sont traités dans le texte de base (v. note 2), à partir de la p. 14.

(5) Pour plus de détails sur les modes opératoires, consulter le texte de base à la p. 25.

(6) Rôle au sens de: "action orientée, relative à la conception que l'enseignant a de la fonction qu'il exerce dans le système éducatif" (cf. Mialaret, Postic; rôles de: maître, entraîneur, guide, superviseur, homme-ressources). Définition empruntée au "Vocabulaire de l'éducation", de Gaston Mialaret, PUF, 1979.

(7) "De l'école à l'université: la raison d'un échec", Bernard Bourgeois, LIBERATION.