

## **INSTRUCTIONS OFFICIELLES: QUAND LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES SE MÊLENT DE DIDACTIQUE...**

*INSTRUÇÕES OFICIAIS: QUANDO AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SE MESCLAM À DIDÁTICA*

**Marc Rollin<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> *Université Paul Valéry, Montpellier III (UPVM), Montpellier, France  
r-marcos@orange.fr*

*Reçu le 26 oct. 2019*

*Accepté le 30 nov. 2019*

**Résumé:** Les textes officiels sur l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales du Ministère de l'Éducation nationale français contiennent des représentations sociolinguistiques et sociodidactiques. Ces représentations – objets socialement élaborés et/ou constitutives d'un objet social – ne sont pas neutres puisque, présentes dans des textes prescriptifs (décrets, circulaires, programmes...), elles participent de la transmission d'idées et de théories sur l'enseignement-apprentissage des langues, appuyées par la recherche ou non. L'analyse du discours, développée par de nombreux chercheurs français depuis les années 1960 (cf. Pêcheux, Foucault...), permet de travailler à leur identification et à leur analyse, en offrant un regard croisé sur l'institution scolaire, ses acteurs et les discours qui leur sont liés. Cet article se propose donc de pointer quelques représentations sur l'enseignement des langues vivantes en France (particulièrement celles qui sont liées aux objectifs linguistiques, culturels et d'évaluation) véhiculées par les programmes de collège du cycle 4 (classes de 5<sup>o</sup>, 4<sup>o</sup> et 3<sup>o</sup>) de 2015, en lien avec d'autres textes puisqu'il ne serait y avoir d'analyse de discours sans interdiscours, entendu comme un espace de circulation dynamique et conflictuel dans lequel un discours entretient une relation multiforme avec d'autres discours (cf. Maingueneau, Charaudeau). Ce faisant, nous verrons que cela a un impact sur les pratiques quotidiennes des enseignants au sein de la classe.

**Mots-clés:** Langues. Représentations. Sociolinguistique. Sociodidactique. Discours. Interdiscours.

**Resumo:** Os textos oficiais sobre ensino de línguas estrangeiras e regionais do Ministério da Educação Nacional francês contêm representações sociolinguísticas e sociodidáticas. Essas representações - objetos socialmente elaborados e / ou constitutivos de um objeto social - não são neutras, pois, presentes em textos prescritivos (decretos, circulares, programas ...), elas participam da transmissão de idéias e teorias sobre o ensino-aprendizagem de línguas, apoiadas ou não pela investigação. A análise do discurso, desenvolvida por muitos pesquisadores franceses desde os anos 1960 (cf. Pêcheux, Foucault ...), permite trabalhar sua identificação e análise, oferecendo uma visão cruzada sobre a instituição escolar, seus atores e os discursos relacionados a eles. Este artigo se propõe, assim, a apontar algumas representações sobre o ensino de línguas vivas na França (particularmente aquelas relacionadas a objetivos linguísticos, culturais e de avaliação) transmitidas pelos currículos do ciclo 4 (7<sup>o</sup>, 8<sup>o</sup> e 9<sup>o</sup> ano) de 2015, em conexão com outros textos, uma vez que não pode haver análise de discurso sem interdiscurso, entendido como um espaço de circulação dinâmico e conflituoso no qual um discurso mantém uma relação multiforme com outros discursos (ver Maingueneau, Charaudeau). Ao fazer isso, veremos que isso afeta as práticas diárias dos professores na sala de aula.

**Palavras-chave:** Línguas. Representações. Sociolinguística. Sociodidática. Fala. Interdiscurso.

## INTRODUCTION<sup>1</sup>

En 2015, en lien avec la réécriture du *socle commun de connaissances, de compétences et de culture* (décret n°2015-372 du 31/03/2015), de nouveaux programmes de collège<sup>2</sup> apparaissent dans toutes les disciplines (*B.O spécial* n°11 du 26 novembre 2015). En langues vivantes étrangères et régionales (désormais LVER), un programme est écrit, portant sur trois années, de la Cinquième à la Troisième, nommé « cycle 4 », venant après le cycle 3 (CM et Sixième). Ce cycle est dit « cycle des approfondissements ». En LVER, il prévoit effectivement

« une continuité dans les apprentissages qui permet de consolider les acquis et de poursuivre la construction de compétences de communication en appui sur des contenus linguistiques et culturels et visant, en particulier pour la LV1, un niveau d'autonomie et une capacité accrue à faire face à des situations de communication diverses, voire imprévues » (B.O, 2015, p. 257).

Après avoir rappelé les objectifs visés par le programme de LVER au cycle 4, nous analyserons les représentations sociolinguistiques et sociodidactiques que sous-tend le texte, en le mettant en relation avec d'autres textes mais aussi avec un contexte qui permettent de mieux appréhender les conceptions de l'enseignement-apprentissage véhiculées. Nous verrons, ce faisant, quels impacts cela peut avoir sur les pratiques des enseignant·es.

## OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT DES LVER AU COLLEGE

Chaque élève étudie deux langues au collège. Le tableau suivant, que nous avons réalisé, montre comment est organisé cet enseignement-apprentissage et quel est le niveau du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECRL) visé:

<sup>1</sup> Nous remercions Bruno Maurer, professeur des Universités en Sciences du Langage, pour sa relecture critique de cet article.

<sup>2</sup> Le système éducatif français est piloté par les ministères de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. Depuis 2019 (réforme Blanquer), l'école est obligatoire de 3 à 16 ans. Le système éducatif est divisé, de manière générale, en trois niveaux: primaire (maternel et élémentaire), secondaire (collège et lycée) et supérieur. Des cycles d'enseignement existent tout au long de la scolarité: école maternelle (cycle 1), école primaire (cycle 2 puis cycle 3, à cheval sur le primaire et la première année de collège), collège (cycle 4 de trois ans, de la Cinquième à la Troisième), lycée (cycle de détermination en Seconde puis cycle terminal en Première et Terminale). Les cycles universitaires de l'enseignement supérieur sont au nombre de trois: le premier (Bac + 3) jusqu'en Licence, le deuxième (Bac + 5) jusqu'en master et le troisième au-delà du master. Ces trois cycles ont été harmonisés, en Europe, lors du processus de Bologne.

Année	Nom du cycle	Heures de cours par semaine	Niveau du CECRL visé	Heures de cours par semaine	Niveau du CECRL visé
6°	3	Langue 1 : 4h	A1		
5°	4	Langue 1 : 3h	A2-B1	Langue 2 : 2h30	A2 dans au moins deux activités langagières <sup>3</sup>
4°	4	Langue 1 : 3h		Langue 2 : 2h30	
3°	4	Langue 1 : 3h		Langue 2 : 2h30	

Tableau 1: Objectifs de l'enseignement des LVER au collège.

Dans le *socle commun de connaissances, de compétences et de culture* (désormais S3C), l'objectif général, assigné aux LVER est le suivant:

Pour chacune de ces langues, il comprend des messages oraux et écrits, s'exprime et communique à l'oral et à l'écrit de manière simple mais efficace. Il s'engage volontiers dans le dialogue et prend part activement à des conversations. Il adapte son niveau de langue et son discours à la situation, il écoute et prend en compte ses interlocuteurs. Il maîtrise suffisamment le code de la langue pratiquée pour s'insérer dans une communication liée à la vie quotidienne: vocabulaire, prononciation, construction des phrases ; il possède aussi des connaissances sur le contexte culturel propre à cette langue (modes de vie, organisations sociales, traditions, expressions artistiques...).

Dans le *Bulletin officiel* spécial n°11 du 26 novembre 2015, c'est-à-dire dans les programmes qui découlent du S3C, nous lisons que l'objectif, au cycle 4, en LVER, est que les élèves:

acquièrent, à l'oral et à l'écrit, des compétences leur permettant de comprendre, d'exprimer, d'interagir, de transmettre, de créer. Dans chaque langue étudiée et dans la convergence entre elles, la découverte culturelle et la relation interculturelle sont, en articulation étroite avec les activités langagières, des visées majeures du cycle. (*B.O* spécial n° 11, 2015, p. 257)

Nous le voyons, l'idée est de permettre aux élèves d'accéder à la connaissance de langues et de cultures étrangères ou régionales qui prend en compte l'environnement (socioculturel, productif, national et international...). Cette vision correspond en partie aux objectifs liés au niveau A2 du CECRL puisque l'utilisateur « intermédiaire » ou « usuel » (termes utilisés dans le CECRL pour décrire l'élève à ce niveau):

<sup>3</sup> Sont nommées « activités langagières » la compréhension et l'expression orales et écrites.

---

Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats. (CECRL, 2001, p. 25)

Mais les objectifs du programme français semblent aller plus loin que le A2 du CECRL puisqu'il s'agit pour les élèves de lier langue et culture (cf. citation précédente du *B.O*), dans le cadre d'une "tradition didactique" qui, au moins depuis l'approche communicative (années 70) puis les travaux de Geneviève Zarate (1986) ou de Robert Galisson (1991), pour ne citer que quelques exemples, mêle les deux car non seulement la langue et la culture ne peuvent pas être dissociées mais aussi parce que la didactique des langues est au carrefour des sciences du langage et de la (psycho)sociologie. C'est pourquoi nous nous inscrivons dans le cadre d'une « sociodidactique » que Marielle Rispaill définit comme une « approche située au croisement de la sociolinguistique et de la didactique des langues » (2017, p. 117).

## **REPRESENTATIONS SOCIOLINGUISTIQUES ET SOCIODIDACTIQUES DES LVER**

Nous savons que dans l'enseignement-apprentissage des LVER les représentations sont nombreuses: il y a celles des apprenant-es, celles des enseignant-es, celles des parents, qui toutes oscillent entre représentations conscientes et inconscientes sur ce que doit ou devrait être l'enseignement-apprentissage des LVER mais aussi celles de l'institution, véhiculées par les textes et instructions officiels.

Par « représentations sociales » nous entendons « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (JODELET, 2003, p. 53). Et, dans le cas des représentations liées à l'enseignement, nous soulignons avec Michel Gilly (2003, p. 383-384) que:

L'intérêt essentiel de la notion de représentation sociale pour la compréhension des faits d'éducation est qu'elle oriente l'attention sur le rôle d'*ensembles organisés de significations sociales* dans le processus éducatif. Ainsi que le soulignent Deschamps *et al.* (1982), elle offre ainsi une voie nouvelle à l'explication des mécanismes par lesquels des facteurs proprement sociaux agissent sur le processus éducatif et en influencent les résultats ; et, du même coup, elle favorise les articulations entre psychosociologie et sociologie de l'éducation.

Dans le cadre de cet article, les textes analysés constituent des discours sur l'enseignement-apprentissage des LVER qui sont à la fois la source et le relais desdites représentations. L'analyse de discours, telle que pensée et pratiquée par l'école française, permet une approche qualitative du contenu de ces discours et de leur contexte. Ainsi, nous proposons-nous à présent de décrire et commenter les représentations sociolinguistiques et sociodidactiques du programme de LVER de cycle 4 du collège en France.

## 1 UN CECRL... INCONTOURNABLE ?

Comme nous l'avons pointé dans notre tableau 1, un des objectifs de l'enseignement-apprentissage est d'atteindre un des niveaux du CECRL. En effet, dès le plan de rénovation de l'enseignement des LVER (décret n° 2005-1011 du 22 août 2005), les programmes ont été adossés au CECRL. Ainsi, dans le programme de 2015 pouvons-nous lire (*B.O* spécial n°11, p. 260):

Dans la cohérence des propositions qu'énonce le CECRL, le développement d'une même compétence peut se manifester et être apprécié, voire validé, par des performances langagières similaires répondant à des critères évolutifs dans le passage de A1 vers B1. Le CECRL comporte en effet des échelles multiples spécifiant, pour chaque activité langagière, ce qui relève du niveau A2 ou du niveau B1 et permet ainsi de définir un profil relativement individualisé plutôt qu'un niveau transversal uniformisé.

Ce type d'assertion, dans un texte officiel, a deux effets. Tout d'abord, elle cautionne l'idée selon laquelle le CECRL est un outil fiable sur le plan pédagogique et en adéquation avec les objectifs assignés au socle et aux programmes français. Or, des chercheurs (MAURER, 2011 ; PUREN, 2012) ont montré que le renvoi au CECRL comme objet de référence est le fruit d'une construction politique, éducative et didactique dont les contours et objectifs sont discutables. Ensuite, elle préconise l'utilisation des échelles du CECRL comme outil d'évaluation. Pourtant, les travaux d'Huver et Springer montrent qu'il n'est pas toujours fiable en toutes circonstances et rappellent (2011, p. 7) que les:

---

différentes pratiques évaluatives sont traversées par [d]es courants contradictoires: en effet, d'un côté, on cherche et on valorise la transparence, les chiffres exacts, les statistiques censées rendre compte de la « réalité » ; de l'autre, on valorise l'autoévaluation, l'implication, le jugement global et intuitif – et donc la subjectivité.

Par ailleurs, les instructions officielles sont volontiers paradoxales puisqu'alors qu'elles font référence aux descripteurs du CECRL donc à des échelles très précises – et encore plus détaillées sur certaines compétences depuis la parution du volume complémentaire en 2018 – qui sont censées guider les enseignant-es dans leurs pratiques, nous pouvons lire dans les « repères de progressivité » (*B.O* spécial n°11, 2015, p. 262) qu'en compréhension écrite (activité « lire » dans le programme), l'élève doit pouvoir « se faire une idée du contenu d'un texte informatif assez simple, surtout s'il est accompagné d'un document visuel » (au niveau A1) ou « saisir la trame narrative d'un récit si celui-ci est clairement structuré » (au niveau A2), alors que ces compétences n'existent pas dans le CECRL à ces niveaux ! Cet exemple de "contradictions", qui pourrait être étayé par d'autres, reflète ce que nous avons pointé auparavant, à savoir que la didactique des LVER s'est vue "percutée" par l'arrivée et l'imposition de la perspective « actionnelle » et les textes officiels se retrouvent, *in fine*, à refléter à la fois des exigences linguistiques et méthodologiques issues de la tradition disciplinaire et des aspects du CECRL. Ce type d'injonctions – car, rappelons-le, il s'agit de programmes officiels à mettre en œuvre – donnent donc à voir aux enseignant-es une sorte "d'inter-méthodologie", ou une méthodologie en cours de mutation, à mi-chemin entre méthode communicative et actionnelle, situation qui a poussé à la création du concept de « communic'actionnel » chez Claire Bourguignon (2010, p. 7).

## **2 PAS DE LANGUE SANS CULTURE OU UNE CULTURE SANS LANGUE?**

La seconde représentation porte sur l'articulation entre langue et culture. Les programmes de 2015, dans le chapitre « connaissances culturelles et linguistiques », expliquent (*B.O* spécial n°11, 2015, p. 266) que:

Dans le prolongement des orientations culturelles des cycles 2 et 3, quatre thèmes culturels sont convoqués qui permettent aux élèves de se confronter à des genres et des situations de communication variés:

- langages,
- école et société,
- voyages et migrations,
- rencontres avec d'autres cultures.

Ils sont communs à la LV1 et à la LV2 de manière d'une part à faciliter les projets interlangues et interdisciplinaires [...].

La construction des compétences langagières s'articule avec la construction progressive de la compétence culturelle à travers l'exploration de ces thèmes dans l'objectif de sensibiliser et d'ouvrir les élèves à la culture des autres, de leur apprendre à décoder et mettre en perspective des éléments de culture réciproques pour progressivement se projeter dans une dynamique de mobilité.

Cet extrait est, selon nous, très représentatif de l'héritage de la tradition didactique des langues et cultures en France. Françoise Demougin (2008, p. 6-7) en résume ainsi les enjeux:

Qu'est-ce en effet qu'apprendre une langue (fût-elle étrangère, seconde ou maternelle) sinon se l'approprier en tant qu'expression de soi, c'est-à-dire de son rapport à l'Autre, au sein d'une communauté qui, quelle qu'elle soit, « exige » en quelque sorte de la « solidarité » ? Les pratiques culturelles, au sens large, semblent à ce titre précieuses, qui sont une entrée possible dans l'univers de l'autre en même temps qu'un lieu de construction de soi.

Effectivement, les quatre entrées retenues par le programme, notamment par leur affirmation de la pluralité des points de vue, incarnés par l'emploi du pluriel (langages, voyages, migrations, rencontres, cultures) semblent être dans la philosophie (républicaine et émancipatrice) du S3C qui veut donner:

aux élèves une culture commune, fondée sur les connaissances et compétences indispensables, qui leur permettra de s'épanouir personnellement, de développer leur sociabilité, de réussir la suite de leur parcours de formation, de s'insérer dans la société où ils vivront et de participer, comme citoyens, à son évolution. Le socle commun doit devenir une référence centrale pour le travail des enseignants et des acteurs du système éducatif, en ce qu'il définit les finalités de la scolarité obligatoire et qu'il a pour exigence que l'École tienne sa promesse pour tous les élèves. (Annexe du décret n° 2015-372 du 31-3-2015, p. 2)

Mais, sans doute aussi de la compétence interculturelle du CECRL:

Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. Il revient aux enseignants et aux apprenants eux-mêmes de construire une personnalité saine et équilibrée à partir des éléments variés qui la composeront. (CECRL, 2001, p. 9)

Or, que nous dit cette affirmation ? Que les LVER ne servent pas tant à communiquer et à inter-agir avec l'Autre – positivement ou négativement – qu'à être un·e citoyen·ne responsable. C'est pourquoi Bruno Maurer, condamnant ce glissement d'une logique à l'autre, écrit:

L'idéologie plurilingue et interculturelle est en passe de devenir une idéologie dominante européenne, qui nous conduit vers le « rêve d'un continent sans clivages ». Son élaboration théorique est à peu près achevée, les voies et les moyens de sa diffusion sont identifiés, au premier rang desquels l'école et l'instrumentalisation d'un enseignement des langues largement détourné de ses objectifs linguistiques. (MAURER, 2011, p. 105)

Dans cette logique, faut-il alors s'étonner que depuis 2017 les sections européennes se nomment désormais sections de « langues et cultures européennes » ? (nous soulignons). L'affirmation d'une identité européenne semble donc prendre de l'importance dans la dénomination même de l'enseignement donné. D'ailleurs, la thématique – généreuse, de prime abord - « Rencontres avec d'autres cultures » est déclinée en trois axes qui le sont moins: « Repères historiques et géographiques. Patrimoine historique et architectural. Inclusion et exclusion » (*B.O* spécial n°11, 2015, p. 267). En effet, les mots « repères » et « patrimoine » ont tendance à donner une vision "étriquée" de la culture. Quant à l'expression « inclusion et exclusion », elle semble sous-entendre qu'en termes de culture, seules l'ouverture ou la fermeture sont possibles, sans laisser la moindre place aux phénomènes paradoxaux, mixtes, transitoires.

Afin de se convaincre de la minoration de l'intérêt pour les aspects linguistiques, il nous semble intéressant de souligner la taille, plus que réduite, laissée à ces aspects dans le programme de 2015 (*B.O* spécial n°11, 2015, p. 267):

#### **Grammaire**

##### Nom et groupe nominal:

Genre, pronoms personnels compléments et réfléchis.

Détermination: articles, quantifieurs.

##### Groupe verbal:

Expression du présent, du passé, de l'avenir. Modaux. Passif. Construction des verbes.

##### Énoncés simples et complexes:

Coordination. Subordination. Relatifs. Discours indirect. Interrogation indirecte. Connecteurs.

#### **Phonologie**

Prendre conscience des régularités de la langue orale.

Prendre conscience des variations phoniques et phonologiques dans les usages d'une même langue.

Viser la fluidité, l'intelligibilité, la sécurité linguistique personnelle dans la production orale: ne pas viser « l'accent natif ».



On pourrait nous objecter que cela est logique puisque le programme est commun à toutes les langues, dans une visée plurilingue selon le CECRL<sup>4</sup>, ce qui empêche toute écriture détaillée. Certes, mais cela questionne pour cette raison même: que signifie un programme inter-langues ? Que c'est une approche commune aux langues et aux stratégies qui est visée, comme cela a été fait dans le CECRL. Or, cela revient à gommer les spécificités linguistiques et culturelles de chaque LVER et/ou à ignorer les contextes d'enseignement-apprentissage qui sont pourtant multiples sur le terrain: nombre d'élèves par groupes-classes, implantation de l'établissement (quartier favorisé ou non, zone frontalière ou non...), options de renforcement (classes bilangues, sections européennes...), langue internationale (anglais, chinois...) ou langue régionale, etc.

On pourrait également relativiser cette maigre référence aux objectifs linguistiques en rappelant qu'il existe des documents d'accompagnement du programme qui présentent des déclinaisons linguistiques par langue étrangère (car il n'y en a pas pour les langues régionales) et par cycle. Mais, soulignons qu'étant relégués au statut d'outils, en ligne sur le site d'*Eduscol*<sup>5</sup>, ils apparaissent comme "minorés" par rapport au programme, publié, lui, au *Bulletin Officiel*. Sur leur forme, comme ils se présentent comme une série d'items et de listes, non répartis par année de chaque cycle, ils rappellent, à s'y méprendre, aux classements notionnels-fonctionnels qui ont pu exister au moment de l'approche communicative. Observons, par exemple, cet extrait pour l'espagnol, pour la compréhension orale (dénommée « écouter et comprendre » dans le programme):

---

<sup>4</sup> « Le Chapitre 8 examine les principes de la construction curriculaire qui entraîne la différenciation des objectifs d'apprentissage des langues, en particulier dans le domaine du développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle d'un individu, pour lui permettre de faire face aux problèmes de communication que pose la vie dans une Europe multilingue et multiculturelle. » (CECRL, 2001, p. 6)

<sup>5</sup><https://eduscol.education.fr/cid100364/ressources-pour-les-langues-vivantes-aux-cycles-4.html>

Connaissances et compétences associées	Approches culturelles, exemples de situations et d'activités	Formulations
<p>Comprendre l'ensemble des consignes utilisées en classe (cycle 3).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les formes régulières de l'impératif.</li> <li>• « Venir », « hacer », « poner », « decir » à l'impératif.</li> <li>• Le pronom complément, l'enclise.</li> <li>• Le pronom sujet à valeur d'insistance.</li> <li>• Reconnaître le schéma intonatif de la phrase injonctive.</li> <li>• Valeur injonctive de l'infinitif, de l'indicatif.</li> <li>• Reconnaître le schéma intonatif de la phrase</li> </ul>	<p>Les activités liées à la classe. Se mettre en position d'écoute. Les instructions et les consignes. Le lexique de l'informatique. Enregistrements. Utiliser les indices extralinguistiques (visuels et sonores)</p>	<p>Abre el libro. Lee en voz alta. Venga/ven aquí, haz clic... Pon atención. Pon estas fotocopias aquí, en el escritorio. Dilo otra vez. Pregúntaselo a tu vecino... Contéstame. Sentaos, fijaos en el personaje... ¿A quién le toca? A mí... Lo digo yo, repites tú. Conectaos a la página de... Pinchar en el enlace. Copia y pega la imagen en tu carpeta. Escuchar atentamente los ruidos que se oyen en la grabación. ¿Son voces masculinas o femeninas</p>

Tableau 2: Extrait des *Repères de progressivité linguistique*, Espagnol, p. 1 (*Eduscol*)

Cette écriture reprend l'idée que la grammaire n'est pas un objectif en soi et qu'elle doit être au service de la compréhension et de la production (cf. rubrique « formulations »).

Si on s'interroge sur les raisons de ces "réminiscences", nous pouvons avancer, avec Christian Puren (1998), que les méthodes ne font pas que succéder, donc apparaître puis disparaître, mais se combinent, finissant par faire de la didactique des LVER un objet complexe:

Ces deux problématiques de l'éclectisme et de la complexité sont étroitement liées, dans la mesure où l'éclectisme méthodologique constitue, par rapport au problème de la complexité didactique, une réponse intuitive et d'une certaine efficacité immédiate. 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, surtout aux époques de dogmes officiels et même au prix d'une certaine culpabilisation: tout dogme en effet, de par sa nature même, interdit plus qu'il n'autorise, appauvrit plus qu'il n'enrichit, et rend plus difficile la tâche de l'enseignant en l'empêchant de la complexifier. (PUREN, 1998, p. 3)

Nous le voyons: tout cela a un impact sur les pratiques des enseignant-es puisqu'ils et elles sont pris-es au milieu de discours et d'interdiscours que Dominique Maingueneau définit ainsi (2009, p. 77):

---

De manière restrictive, on appelle parfois *interdiscours* un ensemble de discours (d'un même champ discursif ou de champs distincts...). Ainsi, J.-J. Courtine appelle-t-il *interdiscours* « une articulation contradictoire de formations discursives référant à des formations idéologiques antagonistes » (1981:54).

On appelle aussi *interdiscours* l'ensemble des unités discursives (relevant de discours antérieurs du même genre, de discours contemporains d'autres genres, etc.) avec lesquelles un discours particulier entre en relation implicite ou explicite.

Nous nous proposons donc à présent de décrire une de ces relations: le lien entre théories et pratiques.

### 3 L'IMPACT DES DISCOURS OFFICIELS SUR LA PRATIQUE ENSEIGNANTE

De par leur nature, les textes officiels sont une prescription, c'est-à-dire, selon le *CNRTL* en ligne (en octobre 2019), un « commandement, précepte, règle à suivre » ou encore un « ordre formel, catégorique ». Les enseignant-es, fonctionnaires d'État, sont donc sommé-es de les respecter et de les appliquer. Or, parce que les prescriptions se succèdent et se combinent, comme nous l'avons vu, elles viennent orienter, de façon plus ou moins significative, les méthodes d'enseignement-apprentissage des LVER.

Partant des théories néo-institutionnelles (MEYER; ROWAN, 1977; SCOTT, MEYER, 1983), nous pourrions avancer que l'approche la plus courante – dans notre cas l'approche actionnelle – n'est pas retenue parce qu'étant la mieux appropriée pour répondre aux besoins liés aux contextes d'apprentissage français mais parce que l'institution porte et transmet des normes et valeurs qu'elle tente de légitimer (cf. les références à l'éducation ou à l'interculturalité dans les textes cités précédemment) et parce que les phénomènes de mimétisme sont forts dans l'Éducation nationale (cf. le rôle de la formation et des inspecteurs-trices dans la diffusion de pratiques).

Nous avons vu que l'une des conséquences est l'usage des échelles du CECRL comme "boussole" des programmes et de l'évaluation, alors que le CECRL ne dit nulle part comment atteindre les six niveaux (A1 à C2), pas plus que les repères de progressivité observés, ce qui fait écrire à Emmanuelle Huver (2018, p. 29):

Si, pendant un temps, une certaine prudence a été observée, quant à l'affirmation de la prévalence d'une logique sur l'autre, le doute n'est aujourd'hui plus de mise, tant est massive l'influence de la logique standardisante et uniformisante, à différents niveaux de réflexion et d'intervention en DddL (Huver, 2014 ; Castellotti, 2015, entre autres). On peut citer par exemple, au plan des méthodologies d'enseignement, la domination sans partage de la perspective actionnelle, ou encore, au plan de l'évaluation et de l'organisation des curricula, la forte prévalence des certifications et des formations indexées sur les niveaux du CECR. A ces formes évidentes de domination s'ajoutent des formes plus subreptices, liées à l'absorption et à l'assimilation, par la logique standardisante et homogénéisante de certaines des notions relevant plus explicitement de l'autre logique (notions de compétence plurilingue ou de médiation, par exemple, comme le montrent encore les choix effectués dans la version amplifiée du CECR [...]).

Sur cet aspect, l'autre conséquence de la volonté de développer l'approche plurilingue et interculturelle est de passer d'une logique d'enseignement de contenus (grammaticaux, lexicaux, culturels...) à une mise en place de situations d'apprentissage dans lesquelles l'apprenant joue un rôle actif et responsable (cf. la notion « d'acteur social » contenue dans le CECRL). Dans ce glissement, se joue à la fois le passage (ou la combinaison) de programmes à référentiels mais aussi de connaissances à compétences. Or, comme l'écrit Claire Bourguignon (2011, p. 5):

Empruntons un exemple à la cuisine. Pour réussir un gâteau, il ne suffit pas de connaître des ingrédients, ni d'être capable de casser des œufs ou de les battre en neige ! La maîtrise des connaissances (les ingrédients utiles) et des capacités (être capable de casser les œufs, être capable de faire des œufs en neige) ne suffit pas. En revanche, il est vrai qu'on ne peut pas réussir un gâteau si l'on n'est pas capable de mobiliser des connaissances (quels ingrédients choisir) et des capacités (qu'est-ce qu'il faut savoir faire avec les œufs). Voilà toute la difficulté et le problème qu'il faut résoudre.

Mais les enseignant-es ne sont pas placés-es dans une situation permettant de le faire puisque les textes officiels, comme nous l'avons montré, "jonglent" avec différentes théories, parfois de façon contradictoire, donc "n'éclairent" pas la pratique.

Pire, dans le cas de l'évaluation, ils et elles sont "conditionné-es" à répondre aux normes du CECRL. Michaël Dervelois, analysant le rapport entre sociologie de l'action et les évaluations basées sur le CECRL, notamment les outils certificateurs que sont le DELF et le DALF<sup>6</sup>, décrit la situation d'une manière qui nous paraît applicable à toutes les langues:

---

<sup>6</sup> Diplôme d'Études en Langue Française et Diplôme Approfondi de Langue Française, certifications en français langue étrangère pour valider les compétences en français, sur des niveaux adossés au CECRL.

---

Dans un tel contexte d'évaluation, l'interrogation est forte sur la capacité d'action de l'enseignant. L'évaluation est formatée par une grille d'attribution de points répartis entre des nouvelles rubriques qui représentent les regroupements de descripteurs. Le mode d'évaluation s'impose à l'enseignant qui n'est plus libre de trancher globalement la qualité d'une copie. Il doit vérifier chacune de ces rubriques pour asseoir son jugement et se retrouve lié totalement au Cadre. (DERVELOIS, 2015, p. 69)

Autrement dit, les aspects théoriques, contenus dans les textes officiels, ont une influence sur les pratiques des enseignant-es puisqu'ils et elles tentent de se les approprier, pour répondre au besoin de légitimisation de leur enseignement, afin de le rendre « conforme » aux textes en vigueur et aux attendus institutionnels.

## EN GUISE DE CONCLUSION

À l'arrivée, les enseignant-es de LVER se retrouvent dans une situation complexe: les textes officiels leur demandent – à l'heure d'une mondialisation qui ne fait que renforcer l'importance des compétences de communication – à la fois de faire acquérir des connaissances, comme cela est le cas "depuis toujours" dans la didactique des langues et cultures, et des compétences, dans le cadre d'une perspective actionnelle qui veut faire de l'apprenant-e un-e acteur-trice social-e au sein même de la classe, dont le niveau en langue doit être positionné sur les échelles du CECRL. L'analyse de discours permet de faire émerger les représentations sociolinguistiques et sociodidactiques des textes institutionnels et, à partir de là, de tenter de dépasser les éventuelles contradictions qu'ils contiennent ; contradictions qui sont le fruit de conceptions pédagogiques et/ou idéologiques particulières car, comme l'écrit Eni Orlandi (1996, p. 117) « *Na perspectiva do discurso, o texto é lugar de jogo de sentidos, de trabalho da linguagem, de funcionamento da discursividade* »<sup>7</sup>.

## RÉFÉRENCES

BOURGUIGNON, C. L'enseignement des langues et le CECRL: d'une logique de contenu à une logique de projet. *In*: 5<sup>o</sup> COLLOQUE INTERNATIONAL DE

---

<sup>7</sup> Du point de vue du discours, le texte est le lieu d'un jeu de significations, de travail du langage, du fonctionnement du discours (traduction personnelle).

L'A.D.C.U.E.F.E. L'ENSEIGNANT AU SEIN DU DISPOSITIF D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE LA LANGUE ETRANGERE, 5., 2011, Dijon. **Anais** [...] Dijon: [s. n.], 2011. p. 1-10.

BOURGUIGNON, C. **Pour enseigner les langues avec le CECRL**. Paris: Delagrave, 2010.

BOYER, H. **Introduction à la sociolinguistique**. Paris: Dunod, 2017.

CHARAUDEAU, P. ; MAINGUENEAU, D. **Dictionnaire d'analyse du discours**. Paris: Seuil, 2002.

CONSEIL DE L'EUROPE. **Cadre européen commun de référence pour les langues**. Paris: Didier, 2001.

DEMOUGIN, F. La didactique des langues – cultures à la croisée des méthodes. **Tréma [en ligne]**, [s. l.], n. 30, p. 101-111, 2008. URL: <http://journals.openedition.org/trema/427>. Consulté en octobre 2019.

DERVELOIS, M. Les politiques d'évaluation basées sur le CECRL: regard de la sociologie de l'action. **Language, Culture, and Communication**, [s. l.], v. 7, 2015.

FRANCE. **Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture**. [S. l.]: Journal Officiel de la République Française n°0078, du 2 avril 2015.

FRANCE. **Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4), B.O spécial n°11 du 26 novembre 2015, arrêté du 9-11-2015**. [S. l.]: J.O. (Journal Officiel), du 24-11-2015.

FRANCE. **Décret n°2005-1011 du 22 août 2005 relatif à l'organisation de l'enseignement des langues vivantes étrangères dans l'enseignement scolaire, à la réglementation applicable à certains diplômes nationaux et à la commission académique sur l'enseignement des langues vivantes étrangères**. [S. l.]: JORF (Journal Officiel de la République Française) n°197. du 25 août 2005.

GALISSON, R. **De la langue à la culture par les mots**. Paris: Clé international, 1991.

GILLY, M. Les représentations sociales dans le champ éducatif. *In*: JODELET, D. (éd.). **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 2003. p. 383-406.

HUVER, E.; SPRINGER, C. **L'évaluation en langues**. Paris: Didier, 2011.

HUVER, E. Peut-on (encore) penser à partir du CECR? Perspectives critiques sur la version amplifiée. **Mélanges [en ligne]**, CRAPEL, 38/1, 2018. En ligne: <http://www.atilf.fr/spip.php?rubrique650>. Consulté en octobre 2019.

JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. *In*: JODELET, D. (éd.). **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 2003. p. 45-78.

MAINGUENEAU, D. **Les termes clés de l'analyse du discours**. Paris: Seuil, 2009.

MARTINEZ, P. **La didactique des langues étrangères**. Paris: PUF, 2011.

MAURER, B. **Enseignement des langues et construction européenne**. Paris: Éditions des archives contemporaines, 2011.

ORLANDI, E. Texto e discurso. **Organon**, [S. l.], v. 9, n. 23, p. 111-118, 1995.

PUREN, C. Configurations didactiques, constructions méthodologiques et objets didactiques en didactique des langues-cultures: perspective historique et situation actuelle. In: CHRISTIAN PUREN. [S. l.], 2012. En ligne: <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2012f/>. Consulté en octobre 2019.

PUREN, C. Éclectisme et complexité en didactique scolaire des langues étrangères. **Les Cahiers pédagogiques**, [s. l.], n. 360, p. 13-16, janvier 1998. En ligne: <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1998b/>. Consulté en octobre 2019.

RISPAIL, M. **ABCdaire de sociodidactique**. Saint-Etienne: Publications de l'Université, 2017.

ZARATE, G. **Enseigner une culture étrangère**. Paris: Hachette, 1986.

### **Sobre o autor**

#### **Marc Rollin**

Doutorando em ciências da linguagem na Universidade Paul Valéry, em Montpellier, França. Professor diplomado do ensino secundário em língua espanhola, literatura e civilização, possui Mestrado em Sociodidática, Contatos de Idiomas e Culturas ; ensina o espanhol em uma escola em Lyon, França, no ciclo 4 (ciclo de aprofundamento que abrange o 7º, o 8º e o 9º ano) e na seção de língua e cultura espanhola.

#### **L'auteur**

#### **Marc Rollin**

Doctorant en Sciences du Langage à l'Université Paul Valéry de Montpellier, France. Enseignant certifié en langue, littérature et civilisation espagnoles et titulaire d'un Master de Sociodidactique, Contacts des Langues et des Cultures, il enseigne l'espagnol dans un collège de Lyon, en France, au cycle 4 (cycle des approfondissements qui recouvre les classes de 5º, 4º et 3º) et en section de langue et culture espagnoles.