

Christian PUREN

Cours collaboratif en ligne « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche »

<http://www.christianpuren.com/cours-collaboratif-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/>

DOSSIER N° 8

**LA PERSPECTIVE DIDACTOLOGIQUE (2/2) :
L'IDÉOLOGIE ET LA DÉONTOLOGIE**

CORRIGÉ DU DOSSIER N° 8

MISE EN LIGNE 8 NOVEMBRE 2011

SOMMAIRE

Avant-propos (errata)	2
Activité 1	2
Activité 2	3
Activité 3	6
Activité 4	9
Activité 5	10
Activité 6	14

Avant-propos (errata)

Je dois ici commencer par corriger... le Dossier n° 8 lui-même, où se sont glissés deux erreurs.

1) En haut de la page 6, à la fin du chapitre « 1.3 L'idéologie dans les trois perspectives didactiques », au lieu de :

En ce qui concerne la *perspective **didactologique***, les didactiques constituées (constructions historiques produites par cette perspective : « didactique du FLE », « didactique scolaire de l'espagnol langue étrangère en France », etc.) sont elles-mêmes des systèmes d'idées relatives à la conception des différents éléments du champ didactique et de leurs relations.

il fallait lire :

En ce qui concerne la *perspective **didactique***, les didactiques constituées (constructions historiques produites par cette perspective : « didactique du FLE », « didactique scolaire de l'espagnol langue étrangère en France », etc.) sont elles-mêmes des systèmes d'idées relatives à la conception des différents éléments du champ didactique et de leurs relations

2) Dans la consigne de l'Activité 4, p. 11, au lieu de :

Repérez dans ces énoncés ceux qui relèvent de chacun des **positionnements didactologiques**, ou d'une combinaison entre eux, en argumentant vos réponses.

il fallait lire :

Repérez dans ces énoncés ceux qui relèvent de chacun des **positionnements disciplinaires (méthodologique, didactique ou didactologique)**, ou d'une combinaison entre eux, en argumentant vos réponses.

Veillez m'excuser pour ces deux erreurs, d'autant plus regrettables qu'elles portent sur des distinctions que mes lecteurs ont souvent du mal sinon à comprendre, du moins à mettre en œuvre eux-mêmes. Je les ai corrigées dans la version actuellement sur le site.

D'autre part, le corrigé de l'Activité 2 propose une documentation différente de celle annoncée dans la première version du Dossier n° 8 (voir note 6 page 9 de ce Dossier n° 8 dans sa version actuelle).

Activité 1

Rappel de la consigne

Cette activité a pour support l'article [1997d](#). « Que reste-t-il de l'idée de progrès en didactique des langues », ainsi que sur sa postface de 2008, qui prolonge la réflexion jusqu'à ces deux grands éléments de l'actualité didactique que constituent le *CECRL* et la perspective actionnelle.

Il s'agit pour vous, sur la base de vos convictions, réflexions et expériences personnelles :

a) de réagir aux quatre propositions de ce texte et à leurs illustrations, pour les contredire ou au contraire pour les appuyer, en mobilisant vos propres illustrations. Ces quatre propositions sont les suivantes :

1. *La perception du progrès dépend étroitement des valeurs dominantes du moment.*
2. *Le progrès dans la connaissance peut être progrès dans l'incertitude.*
3. *Le progrès dans un domaine peut provoquer des régressions dans un autre.*
4. *Le progrès des uns peut constituer une régression pour les autres.*

b) de donner votre avis sur les « quelques valeurs qui me semblent devoir être sauvées », et qui sont les vertus de la conscience, de la diversité, de la responsabilité, liberté et créativité, du mouvement, enfin de la discussion, dissension, discordance, divergence et dissidence.

Comme à la suite de cette consigne, il ne peut y avoir de « corrigé » possible pour cette Activité 1. Mes quatre propositions sont de nature **épistémologique**, mais elles sont fortement liées :

- à **l'éthique**, *i.e.* aux valeurs que j'affirme par ailleurs dans cet article – « les vertus de la conscience, de la diversité, de la responsabilité, liberté et créativité, du mouvement, enfin de la discussion, dissension, discordance, divergence et dissidence » –, que l'on peut classer sous l'étiquette commune de « valeurs démocratiques » ;
- et à **l'idéologie**, en l'occurrence à ce système de pensée que l'on appelle la « pensée complexe », qui s'efforce de toujours prendre en compte la diversité, l'hétérogénéité, la variabilité, l'instabilité, l'interrelation, la sensibilité au contexte, la contradiction et l'inclusion de l'observateur.

On peut bien entendu ne pas partager – ou ne pas partager entièrement – cet ensemble d'idées qui sont les miennes, mais ce sont elles qui fondent la cohérence de la conception que j'ai de la discipline Didactique des langues-cultures. Et il me semble indispensable, lorsque l'ouvrage présente sa conception de la discipline ou qu'en en discute avec d'autres, qu'à un moment ou à un autre la question soit abordée de l'idée que l'on se fait de son *épistémologie*.

Activité 2

Rappel de la consigne

Personnellement ou collectivement – à partir d'une discussion collective et en vous aidant des contenus de ces documents [[1994b](#), [1998d](#), [2010b](#), [2010e](#)], rédigez ce que devrait être à votre avis le « code de déontologie » ou la « charte éthique » de l'enseignant de langue-culture.

Je reproduis ci-dessous textuellement les Chartes rédigées par mes étudiants du Master Recherche 2^e année « Français langue étrangère ou seconde et Didactique des langues-cultures » de l'Université de Saint-Étienne) à la fin des années universitaires 2004-2005 (Document A), 2005-2006 (Document B) et 2006-2007 (Document C). Je proposerai ensuite une analyse comparative de ces trois documents, qui vous pourrez comparer aussi avec votre propre Charte, si vous l'avez rédigée auparavant.

Document A

Université Jean Monnet de Saint-Étienne
Master recherche 2^e année « Français langue étrangère ou seconde et Didactique des langues-cultures »
Année 2005-2006

Charte universelle de l'enseignant de langue-culture

Article 1 : L'enseignant de langue-culture est formé à la Didactique des langues et des cultures étrangères.

Article 2 : L'enseignant de langue-culture doit se rendre autonome, notamment en s'auto-formant et en s'auto-informant continuellement en didactique des langues et des cultures.

Article 3 : La vérité pédagogique n'existe pas pour l'enseignant de langue-culture ; il ne répond pas forcément à un modèle de cohérence globale.

Article 4 : L'enseignant de langue-culture répond aux situations d'enseignement-apprentissage complexes en créant des dispositifs de cohérence partiels.

Article 5 : L'enseignant doit manifester une curiosité intellectuelle et une ouverture au monde. Il considère la culture comme étant dynamique et en perpétuel renouvellement et non comme un objet figé.

Article 6 : Les valeurs fondamentales que tout enseignement de langue-culture cherche à promouvoir sont le respect des différences, le développement de l'esprit de tolérance, l'intercompréhension et le dialogue entre les peuples.

Article 7 : L'enseignant de langue-culture se gardera de toute forme de discrimination ou de préférence liée à un groupe, qu'il soit national, ethnique, social, religieux, politique, sexuel, etc.

Article 8 : Quelles que soient les idées de l'enseignant de langue-culture, il devra toujours se conformer au devoir de réserve vis-à-vis de la culture, du système politique et de l'idéologie des apprenants. Il appliquera avec discernement le même devoir de réserve au pays de la langue et de la culture qu'il enseigne.

Article 9 : L'enseignant de langue-culture est une personne qui a conscience de la responsabilité de ses choix didactiques ; en conséquence, il est capable de les justifier et de les expliquer à une autorité, une institution, un apprenant ou à toutes autres personnes de l'environnement de son intervention.

Document B

Université Jean Monnet de Saint-Étienne

Master recherche 2^e année « Français langue étrangère ou seconde et Didactique des langues-cultures »

Année 2005-2006

Projet de Charte universelle de l'enseignant de langues-cultures

Article 1 : L'enseignant de langue-culture fait ses choix didactiques en toute conscience, il est donc capable de les justifier et de les expliquer à toutes personnes impliquées dans l'environnement dans lequel il intervient et de s'efforcer de les en tenir informés (régulièrement).

Article 2 : L'enseignant de langue-culture est libre de choisir entre différentes options méthodologiques selon le contexte ; cette liberté étant intimement liée, soumise à la notion de responsabilité.

Article 3 : L'enseignant de langue-culture répond à la diversité des situations d'enseignement/-apprentissage en créant constamment 'de nouvelles cohérences partielles, temporaires et plurielles'. L'abandon des pratiques issues des méthodologies constituées et le choix de l'éclectisme méthodologique ne confèrent aucun droit à l'anarchie méthodologique.

Article 4 : L'enseignant de langue-culture est formé à la Didactique des langues-cultures. Il a le droit à une formation continue de qualité non soumise à l'approbation du chef d'établissement. Cette formation incluant une auto-formation de la part de l'enseignant qui dès lors doit continuer à se former en s'informant des nouveaux modèles didactiques issus de la recherche, étant par là capable de les modifier et les adapter à ses besoins, voire d'en proposer.

Article 5 : L'enseignant de langue-culture a le devoir de se remettre en cause de façon permanente; cette remise en cause repose d'une part, sur un processus d'auto-évaluation par l'enseignant de ses propres pratiques, d'autre part, sur une évaluation de ses pratiques par ses pairs mais également par ses apprenants. Cette évaluation requiert de dissocier la qualité d'enseignement et qualité d'apprentissage dans la mesure où l'enseignant n'est pas seul responsable, elle implique également de tenir compte dans l'évaluation des conditions dans lesquelles elles ont été réalisées. L'évaluation doit être réalisée dans l'optique d'une critique argumentée ayant pour objectif d'améliorer la qualité d'enseignement-apprentissage; cette évaluation ne pouvant pas justifier de sanctions éventuelles à l'encontre de l'enseignant.

Article 6 : L'enseignant de langue-culture a le devoir de respecter l'apprenant son silence, sa personnalité, ses modes et rythmes d'apprentissages, sa langue et sa culture d'origine. L'enseignant ne doit également pas subir de discrimination de par sa nationalité, son statut (titulaire ou non) par les personnes impliquées dans l'environnement dans lequel il intervient. L'enseignant de langue-culture doit aider l'apprenant à se responsabiliser en développement des stratégies d'apprentissages qui lui sont propres (formation à l'autonomie).

Document C

Université Jean Monnet de Saint-Étienne

Master recherche 2^e année « Français langue étrangère ou seconde et Didactique des langues-culture »

Année 2006-2007

CHARTRE 2006-2007

Préambule : Les valeurs fondamentales que tout enseignant de langue-culture cherche à promouvoir sont le respect des différences, le développement de l'esprit de tolérance, l'intercompréhension et le dialogue entre les peuples. Comme tout enseignant, il a un rôle essentiel à jouer dans le progrès de la formation des esprits et doit contribuer au développement de la personnalité humaine et de la société.

Article 1 : l'enseignant de langue-culture fait ses choix didactiques en toute conscience; il est donc capable de les justifier auprès de toute personne impliquée dans l'environnement dans lequel il intervient et s'efforce de l'en informer.

Article 2 : l'enseignant de langue-culture répond à la diversité de situations d'enseignement/apprentissage complexes. Il est libre de choisir entre différentes options méthodologiques selon le contexte.

Article 3 : l'enseignant de langue-culture a le devoir de respecter l'apprenant: ses modes et ses rythmes d'apprentissage, sa langue et sa culture d'origine, sa personnalité. Il doit se garder de toute

discrimination ou de préférence liée à un groupe, qu'il soit national, ethnique, religieux, politique, social ou sexuel.

Article 4 : l'enseignant de langue-culture a droit au respect que ce soit de la part de l'apprenant, de l'institution dans laquelle il exerce ou tout autre acteur extérieur (comme les parents) quant à ses choix pédagogiques, ses méthodes d'enseignement.

Article 5 : l'enseignant de langue-culture doit s'efforcer de favoriser l'apprentissage de sa discipline par l'apprenant en lui proposant l'acquisition de savoirs et de savoirs-faire adaptés, et en particulier en l'aidant à développer des stratégies d'apprentissage.

Article 6 : L'enseignant de langue- culture doit adapter son enseignement au public. Il prend en compte les difficultés de chacun ainsi que les objectifs visés. Il tient compte aussi des différences entre les apprenants dans leurs stratégies et rythmes d'apprentissage. Loin d'imposer ses propres stratégies, il favorise le partage entre les apprenants de chemins différents pour atteindre leurs objectifs. A l'écoute des apprenants, il valorise aussi leur travail.

Article 7 : l'enseignant de langue-culture manifeste lui-même et favorise chez l'apprenant une curiosité intellectuelle et une ouverture au monde.

Article 8 : L'enseignant de langue- culture doit favoriser l'échange entre l'apprenant et lui-même afin de créer un climat détendu où l'apprenant se sentira à l'aise et pourra s'exprimer sur ce qui lui plaît ou ce qui lui pose problème dans son apprentissage de la langue.

Article 9 : l'enseignant de langue-culture a droit à une formation continue et l'institution dans laquelle il exerce a le devoir de tout mettre en œuvre pour le lui permettre et l'inciter à le faire (offre de stages, aménagement des emplois du temps pour libérer un temps pour la formation, voire une aide financière).

Article 10 : l'enseignant de langue-culture a droit à la reconnaissance sociale et celle-ci passe notamment par la rémunération.

Article 11 : l'enseignant de langue-culture a le droit de s'associer afin d'échanger des connaissances, des expériences, de trouver des solutions communes à des problèmes communs... Ce droit même s'il est officiellement reconnu reste souvent entravé par certaines administrations...

Article 12 : L'enseignant de langue- culture doit être discret quant à toutes les informations qu'il pourrait obtenir de la part de l'administration pour laquelle il travaille tout comme de la part des apprenants. Il ne doit divulguer aucune information confidentielle.

Les rédacteurs des documents B et C connaissaient les documents produits les années antérieures, puisqu'on retrouve de l'un à l'autre des reprises plus ou moins textuelles. Il suffit de comparer par exemple A9, B1 et C1¹, ou encore B6 et C3. Les différences entre les trois documents sont donc d'autant plus significatives qu'elles ont été volontaires de la part des étudiants des deux dernières années.

Les réflexions globales que me suggère l'étude comparative de ces trois documents sont les suivantes :

– Entre le A et le B, il y a un basculement très clair d'une priorité accordée aux devoirs (A) à une priorité accordée aux droits (B) :

- L'article 9 (le dernier) du Document A, qui peut être interprété comme un droit (le droit à faire ses choix didactiques) devient le premier article du B.
- On notera la différence de formulation entre « L'enseignant de langue-culture est une personne qui a conscience de la responsabilité de ses choix » (A) et « L'enseignant de langue-culture fait ses choix didactiques en toute conscience » (B) : la formulation même est orientée vers le devoir dans A, vers le droit dans B.
- La plupart des articles du B portent sur les droits : 1, 2, 3 et 4. Les articles 5 et 6 commencent par poser des devoirs, mais ceux-ci sont à chaque fois relativisés par les devoirs assignés à d'autres : derrière la question de l'évaluation de l'enseignant (B5) et l'expression « les personnes impliquées dans l'environnement dans lequel [l'enseignant] intervient » (B6), il est fait allusion à la hiérarchie dont dépend l'enseignant (chef d'établissement, inspection,...).

Le C reprend l'article initial du B affirmant le droit aux choix didactiques, mais l'ensemble du texte C rééquilibre devoirs (3, 5, 6, 7, 8, 8, 10) et droits (1, 2, 4, 9, 10, 11). Ce qui me paraît logique : il est normal qu'une Charte des enseignants, en tant que code de déontologie, mette en avant les devoirs de ces enseignants, mais on voit bien qu'au devoir, pour les enseignants, d'une bonne formation initiale et continue dans leur discipline, correspond, de la part de l'institution le devoir de leur fournir les moyens de cette formation ; ou encore que les

¹ Code utilisé : A9 = Document 1, article 9. B1 = Document B, article 1. C1 = Document C, article 1.

enseignants ne peuvent exercer leur autonomie et leur responsabilité dans leurs choix didactiques que si leur hiérarchie respecte en ce domaine leur liberté pleine et entière : il ne s'agit donc pas à proprement parler d'un équilibre qui serait à respecter entre devoirs et droits, mais de rapports réciproques structurel qu'il faut affirmer entre eux : les devoirs impliquent des droits correspondants, et *vice versa*.

Les droits sont posés dans B et C par rapport à la hiérarchie, qui est plus « ciblée » explicitement ou implicitement dans le C – c'est l'employeur, l'institution, l'administration – avec des expressions telles que « l'institution » (4 et 9, où on assigne à celle-ci un « devoir » vis-à-vis de l'enseignant), « rémunération » (10), « droit de s'associer » (11, avec la dénonciation de certaines « administrations » qui entravent ce droit), « administration » à nouveau (12). Le rééquilibrage en faveur des devoirs, dans le C, s'y accompagne logiquement d'une exigence plus forte vis-à-vis des droits qui permettent de respecter ces devoirs.

– Dans les trois textes, les valeurs affichées concernent toutes l'enseignant dans ses relations personnelles avec ses apprenants. Il n'est fait aucune allusion aux valeurs qui seraient celles de l'institution en tant que telle (comme ces « valeurs de l'entreprise » dont on parle en management), ni aux devoirs que l'enseignant aurait vis-à-vis de son institution. L'article C12 est intéressant à analyser de ce point de vue : la question de la confidentialité y est en quelque sorte « orientée apprenant » (ne pas utiliser en cours ou divulguer aux autres apprenants des informations délicates fournies par l'administration), et la question correspondante qui serait « orientée entreprise » n'est pas posée : l'enseignant a-t-il le devoir de communiquer – ou à l'inverse : de ne pas communiquer – à l'administration certaines informations confidentielles recueillies en classe ou communiquées par des apprenants ?.

– Dernière remarque : dans A, les fondements mobilisés sont d'abord la discipline « didactique des langues-cultures » et sa conception (cf. les cinq premiers articles), où je retrouve clairement des éléments de ma propre conception d'une « didactique complexe » (cf. A3 et A4). Dans B, je retrouve les notions d'« environnement » (B1), de « cohérences partielles, temporaires et plurielles » et d'« éclectisme méthodologique » (B3). Dans C, je retrouve certes la notion d'« environnement » (C1) et l'affirmation de son importance dans les choix méthodologiques (C2), mais la référence aux contenus de mon séminaire est moins claire (en C2 est d'ailleurs utilisé la notion de « contexte », et non pas celle d'« environnement »). J'ai donc l'impression que les marques de ma formation s'atténuent progressivement d'un document à l'autre, ou, dit d'une autre manière, que les valeurs fondant la déontologie de l'enseignant de langue-culture sont plus affirmées d'emblée en tant que telles, sans que l'on considère nécessaire de les appuyer par des considérations épistémologiques. À vrai dire, je ne sais pas trop si je dois le déplorer, ou m'en réjouir... Je vous laisse en juger vous-même, de même que je vous laisse, bien entendu, comparer ces trois Chartes avec la vôtre, pour en tirer les conclusions qui vous paraîtront s'imposer.

Activité 3

Rappel de la consigne

Repérez dans mon article [1994a](#). « « Quelques remarques sur l'évolution des conceptions formatives en français langue étrangère de 1925 à 1975 » » quelques exemples caractéristiques de chacun des positionnements [épistémologique, idéologique et déontologique], et de leurs éventuelles combinaisons.

« Prendre tel positionnement » peut se réduire à « prendre telle ou telle position personnelle » : pour prendre un exemple de positionnement épistémologique, on va ainsi critiquer des pratiques éclectiques au nom d'une conception très exigeante de la cohérence. On peut parler d'un « positionnement-produit » : on part d'une certaine conception dans le domaine épistémologique. Mais il peut s'agir au contraire – et c'est ce qui constitue pour moi l'essence de la réflexion didactique – d'un « positionnement-processus » : on va réfléchir à partir de l'un de ces domaines (épistémologique, idéologique et déontologique) en utilisant tous les outils et tous les modèles qui y sont disponibles. Pour reprendre le même exemple, il s'agira de considérer la perception de l'éclectisme comme un « effet d'optique » dû à l'attente d'une cohérence unique, d'interpréter l'éclectisme des enseignants comme une réponse

empirique à la complexité de leur pratique, de l'analyser par rapport à toutes les formes possibles de cohérence, de proposer aux enseignants des modes de gestion de cette complexité qui forcément seront eux-aussi complexes.

En italique, mes commentaires.

<p>1. Positionnement épistémologique</p>	<p>1.1 Il nous semble possible de repérer l'apparition successive de trois modèles dans l'évolution des conceptions formatives en FLE pendant ce demi-siècle, succession qui ne génère cependant pas de périodisation claire. D'une part parce que ces modèles ont une force de structuration limitée, la complexité de certains paramètres de base, – tels que les différentes politiques formatives des institutions, la durée des séquences formatives, l'hétérogénéité des publics et la diversité des objectifs formatifs – ayant constamment tendu à limiter le degré de cohérence d'ensemble des conceptions formatives. D'autre part parce que chaque modèle vient se superposer en s'enchaînant au précédent, dans un mouvement global de complexification du problème de la formation qui rendra finalement nécessaire le saut dans la réflexion méta-formative: problème de l'enseignement, puis problématique de l'enseignement et problème de la formation, enfin problématique de la formation [...]. (pp 2-3)</p> <p>1.2 Ce qui définit le premier modèle formatif, c'est le principe de l'homologie entre les démarches formatives et les démarches d'enseignement proposées. (p. 3)</p> <p>1.3 On retrouve, entre la composante méthodologique et la composante académique des formations en FLE de l'époque, la division déjà ancienne dans l'Enseignement scolaire français entre la formation pratique en liaison directe avec la classe, assignée à l'Inspection, et la formation académique, confiée à l'Université. (p. 5) <i>Dans la mesure où cette division épistémologique (entre formation académique et formation pratique) est instrumentalisée par des groupes d'acteurs pour protéger leur territoire et asseoir leur pouvoir, on peut aussi dire que l'analyse ci-dessus utilise (ou du moins implique) un positionnement idéologique.</i></p> <p>1.4 [...] Les méthodologues de FLE en restent clairement jusqu'au début des années 60 à un type de conception formative qui s'est mis en place au tout début du XX^e siècle, à un moment où la méthodologie de l'enseignement des langues vivantes n'avait pu être durci et figé par le recours à des disciplines contributives « dures ». La psychologie expérimentale, comme le note V. Isambert, en était encore à cette époque à « des connaissances fragmentaires, ne portant pas souvent sur les processus supérieurs » (p. 289), et l'orientation historique de la discipline linguistique alors en pointe (la philologie) était en complète opposition avec celle de l'enseignement des langues vivantes. Il ne faut d'ailleurs pas se laisser de répéter à ce propos, à l'adresse des irréductibles de la Linguistique Appliquée et de ses nouveaux convertis, ce fait historique majeur : la première révolution méthodologique dans l'enseignement des langues, la plus fondamentale et la plus radicale sans doute, celle de la méthodologie directe, s'est faite sans nul changement de la linguistique de référence, qui est restée celle de la « grammaire traditionnelle ». (pp. 7-8)</p> <p>1.5 Dans le modèle initial simplificateur – prolongé par les sgavistes – le problème de l'enseignement est résolu par l'application d'une méthodologie unique qui fournit elle-même le principe unique de la formation; dans le nouveau modèle, plus complexe parce que cherchant à répondre à une réalité ressentie comme plus complexe, c'est la formation elle-même qui pose problème parce que l'enseignement est devenu une problématique. Comme toujours face à une montée brutale de la complexité, les différentes réponses nouvelles vont être imaginées dans des passages au « méta », en l'occurrence au "méta-méthodologique", et c'est ce qui rapproche, nous semble-t-il, au-delà de tout ce qui les sépare par ailleurs : [...] (p. 10)</p> <p>1.6 Le troisième modèle formatif apparaît dans le mouvement de poursuite de cette complexification, lorsque c'est au tour de la formation de devenir elle-même une problématique. F. Debyser écrit ainsi dans le numéro de 1975 du <i>Français dans le Monde</i>, premier numéro consacré entièrement à la formation : [...] Or cette formation de formateurs pose de manière incontournable la nécessité du passage au « méta », puisqu'elle représente une problématique de troisième degré par</p>
--	---

	<p>rapport aux problèmes de l'enseignement. Dans l'article de 1975 cité plus haut, F. Debyser introduit ainsi une réflexion sur ce qu'il appelle lui-même le « deuxième degré ». (p. 11)</p> <p>1.7 La discussion est dominée par les thèmes suivants : pluralité des objectifs en raison de la diversité des besoins et de la multiplicité des « parties concernées », d'où une plus grande complexité et, généralement, une hétérogénéité caractéristique des stages en France. [...] Cela amène la table ronde à s'interroger sur l'intérêt pédagogique de la complexité et de l'hétérogénéité des finalités qui semblent caractériser la plupart des stages en France » (p. 25). (p. 12)</p>
<p>2. Positionnement idéologique</p>	<p>2.1 Dans la première composante de ce modèle, celle de la formation méthodologique, la MAV SGAV vient en effet prendre la place de la méthodologie antérieure active, l'information sur les principes SGAV remplaçant l'information sur les principes actifs, et la formation à l'utilisation des cours audiovisuels se substituant à la formation pratique antérieure. L'aspect « pratique et utilitaire » y conserve tout son poids, comme on peut le voir au cours de la rencontre du 22 février 1965 dans les déclarations de Paul Rivenc (Directeur adjoint du CREDIF), qui « ne conçoit pas de stage pédagogique sans classes de démonstration et sans classes d'application » (p. 7) ; ou encore dans celles d'un autre participant, Charles Bouton (Directeur adjoint de l'École Pratique de l'Alliance française), pour qui « à la fin [du stage], ce sont [les stagiaires] qui prennent la décision de faire la classe, d'essayer les méthodes ». En 1970 encore, dans ses <i>Éléments pour l'établissement d'un bilan de stage de formateurs</i>, Session 1969-70, Daniel Coste définit le formateur comme une sorte de super-enseignant ; dans le « portrait-robot idéal du formateur une fois formé » qu'il dresse pour le CREDIF apparaît au point 1) : « capable de faire une classe de démonstration ».</p> <p>Dans sa seconde composante, celle de la formation académique, les contenus de linguistique théorique viennent tout naturellement prendre la place précédemment occupée par les cours de philologie, de grammaire, de littérature et d'explication de textes. Comme le critiquera Francis Debyser (Directeur du BELC) en 1975 : « Les changements sont souvent limités aux contenus; or ce n'est pas parce que l'on a mis à côté ou à la place d'un cours de philologie romane un enseignement de grammaire générative que l'on a amélioré la formation des futurs professeurs » (p. 6).</p> <p><i>Voir au point 1.3 ci-dessus ma remarque en italique. Dans la mesure où ici, l'analyse que je fais met l'accent sur le fait que le découpage épistémologique entre formation académique et formation pratique se reproduit d'une méthodologie à une autre, on peut considérer qu'il fonctionne comme une idéologie (dans le sens de système d'idées fermé fonctionnant sur lui-même). Les implications déontologiques sont claires : les enseignants sont en situation de dépendance, non seulement en ce qui concerne l'aspect théorique, mais aussi l'aspect pratique de leur formation(cf. le formateur défini comme « une sorte de super-enseignant »9), mais cette perspective déontologique n'est pas mise en œuvre dans l'analyse telle qu'elle est conduite ici. Voir ci-dessous point 3. Positionnement déontologique</i></p>
<p>3. Positionnement déontologique</p>	<p><i>[Suite du paragraphe ci-dessus, le dernier du point 2. Positionnement épistémologique]</i></p> <p><i>Je fais allusion au positionnement déontologique à la fin de cet article :</i></p> <p>« Cette table ronde montre qu'est arrivée alors à son terme l'évolution d'un demi-siècle que nous avons ici retracée à grands traits, et on pourrait y montrer comment la prise en compte de la complexité à tous les niveaux - celui de l'enseignement-apprentissage, celui de la formation des enseignants et celui de la formation des formateurs - y provoque l'apparition des problématiques qui lui sont toujours liées, et qui sont encore les grandes problématiques actuelles, en particulier celles de la cohérence, de l'autonomie et de la déontologie. (p. 2, je souligne)</p>

En conclusion, cet article est massivement centré sur la perspective épistémologique, ce qui est normal puisqu'il s'agit de retracer les trois phases au cours desquelles la discipline « Didactique des langues-cultures » s'est construite en tant que discipline, avec ses trois perspectives internes.

Activité 4

Rappel de la consigne

Voici les sept « lois scientifiques » (entre guillemets...) que j'ai pour ma part dégagés de près de quatre décennies de recherche en Didactique des langues-cultures : [...]. Repérez dans ces énoncés ceux qui relèvent de chacun des positionnements didactologiques, ou d'une combinaison entre eux, en argumentant vos réponses.

1. Toute proposition méthodologique est fonction de la personne qui la formule et de l'environnement par rapport auquel elle la formule.

Positionnement épistémologique : dans cette phrase est affirmé un principe épistémologique qui est celui du relativisme de toute proposition méthodologique, relativisme compris dans le sens du *relationnisme* de Karl Mannheim, que je rappelle dans le [Dossier n° 7](#), p. 6, avec un renvoi à mon article [2011e](#), chap. 3, où je cite p. 9 ce philosophe, pour qui « il est impossible de concevoir une vérité absolue existant indépendamment des valeurs et des positions du sujet et sans relation avec le contexte social. » Il en est bien sûr de même du contexte professionnel, celui de l'enseignant dans sa classe.

2. Plus une idée est concrète, et plus son utilité est réduite à l'environnement singulier dans lequel elle a été élaborée.

Positionnement épistémologique : même affirmation de relationnisme rappelée ci-dessus.

3. Toute recherche conduite par des spécialistes mobilisant des enseignants choisis dans des situations construites produit des résultats et des recommandations dont le niveau d'excellence théorique est inversement proportionnel à leur possibilité de généralisation pratique.

Positionnement épistémologique : même affirmation de relationnisme rappelée ci-dessus.

4. Le nombre de certitudes méthodologiques d'un enseignant ou d'un formateur d'enseignants est inversement proportionnel à son niveau de formation didactique.

Positionnement épistémologique, cet énoncé relevant d'une problématique classique de la réflexion épistémologique, qui est le rapport à la vérité ; elle renvoie à la conception de la didactique comme mécanisme de questionnement méthodologique (et non de réponses méthodologiques). On se rappellera peut-être que cette citation était déjà utilisée dans le [Dossier n° 3](#), p. 5 :

*Un méthodologue **construit** en fonction d'un environnement d'enseignement-apprentissage donné, alors qu'un didacticien **déconstruit** pour donner aux enseignants la capacité de reconstruire eux-mêmes de différentes manières avec des matériaux différents en fonction de la diversité de leurs environnements (apprenants, objectifs, niveaux, durée, etc.). L'une des rares lois « scientifiques » de la didactique des langues-cultures, à laquelle j'ai donné pour m'amuser une formulation de postulat mathématique, est la suivante : « La compétence didactique d'un formateur ou d'un enseignant est inversement proportionnelle au nombre de ses certitudes méthodologiques ». En d'autres termes, plus on approfondit sa formation didactique, et moins on a de certitudes méthodologiques. La logique fondamentale de la perspective didactique est en effet une logique contextuelle : à toute question méthodologique générale (Est-ce qu'on peut / ne peut pas... ? Est-ce qu'on doit / ne doit pas... ? Est-ce qu'il faut / ne faut pas... ?), un didacticien n'a qu'une seule et unique réponse à donner : « Ça dépend !... ».*

5. La variation des méthodes d'enseignement doit être au moins égale à la variété des méthodes d'apprentissage.

Positionnement épistémologique. Le verbe « doit », utilisé ici, alerte cependant sur l'implicite de cet énoncé, que l'on peut reformuler ainsi : « Les enseignants doivent varier leurs méthodes d'enseignement de manière à permettre à tous les élèves d'utiliser leurs propres méthodes. J'ai présenté dans le Dossier n° 8 (p. 8) l'idée qu'il existe une liaison structurelle à double sens entre éthique et éclectisme (chacun exigeant l'autre), avec la reproduction d'un passage de mon article de 1994b où je développe cette idée (p. 4). Je parle dans cet article d'« éthique », mais si j'applique la distinction entre éthique et déontologie présentée en page 7 de ce dossier, c'est de « déontologie » que je devrais parler, puisqu'il s'agit de la mise en œuvre d'une valeur (l'équité, qui consiste à donner le maximum de chances à chacun des apprenants) dans un environnement professionnel, celui du professeur de langue-culture dans sa classe.

6. L'efficacité de toute formation d'enseignants est une fonction directe non des contenus transmis par le formateur, mais des effets provoqués chez ses étudiants.

Positionnement déontologique, cet énoncé posant un principe de responsabilité du formateur, responsabilité qui ne se situe pas par rapport aux contenus (dire ce qu'il pense être la vérité) mais par rapport au processus de formation de ses stagiaires (provoquer des effets de formation).

7. Le niveau de culpabilité de tout formateur d'enseignants est directement proportionnel au niveau de culpabilisation de ses étudiants.

Cet énoncé relève clairement d'un positionnement déontologique.

Activité 5

Rappel de la consigne

Cette activité se base sur le document proposé en Annexe, « Les compétences attendues du professeur de langue vivante » [voir Dossier n° 8, pp. 12-14]. Je vous propose d'en faire une analyse critique (dans le sens universitaire de l'expression) en mobilisant pour ce faire toutes les perspectives disciplinaires (méthodologique, didactique et didactologique).

La première chose que l'on remarque est le découpage des références disciplinaires du professeur de langue-culture en deux « domaines » : la « didactique » et la « pédagogie ». Je reprends pour les commenter les deux descriptions qui en sont données dans l'introduction de ce document :

1. « La première [la didactique] relève d'une démarche personnelle d'analyse, de définition d'objectifs et de choix de stratégies d'enseignement au moment de la préparation du cours, guidée par des savoirs de tous types. »

Mes remarques sur ces trois lignes :

1.1 La didactique y est définie par rapport aux *savoirs* (relation apprenants-savoirs, donc), contrairement à la pédagogie qui porterait sur la relation apprenants-enseignant. C'est une définition classique et acceptable, me semble-t-il, pour les didacticiens des langues-cultures, à condition de considérer qu'il s'agit dans le cas des langues étrangères plus de savoir-faire proprement dit (à savoir les composantes de la compétence langagière et de la compétence culturelle) que de savoirs, ceux-ci étant principalement des moyens d'acquisition des savoir-faire : on le voit bien par exemple dans le cas des savoirs grammaticaux (la connaissance des paradigmes verbaux et des règles syntaxiques, par exemple), qui ne visent qu'à aider l'apprenant, à un certain moment, dans un processus d'apprentissage dont l'objectif final est l'assimilation, c'est-à-dire la capacité à réutiliser spontanément ces formes grammaticales pour sa communication et son action personnelles en langue étrangère. Cf. par exemple, en

Bibliothèque de travail, le [Document 009](#) « Procédure standard de l'enseignement scolaire de la grammaire ». Cette opposition est décrite actuellement par les didacticiens en termes d'opposition entre *savoirs* et *compétences* (le concept de compétence étant plus large que celui de savoir-faire, puisqu'il englobe non seulement les savoir-faire mais la capacité à les mobiliser en même temps que toutes les autres ressources disponibles (aides d'autres personnes, de dictionnaires, etc.). Ce document de l'inspection générale date de 1999 : il est probable que s'il était réécrit maintenant par les mêmes auteurs, c'est le concept de « compétence », et non celui de « savoir », qui serait mis en avant (du moins faut-il l'espérer, les instructions officielles françaises se référant explicitement au CECRL depuis 2005).

1.2 Il est curieux que l'on y écrive que la didactique « relève d'une démarche personnelle », la didactique des langues-cultures ayant, comme toute discipline constituée, une dimension historique et collective, et faisant l'objet de formations universitaires, de publications, de colloques, etc.

L'explication en est que le document s'adresse à chaque enseignant (il se veut un « outil de réflexion » et un « référentiel » pour leur usage) en le considérant *essentiellement* (dans le sens fort du mot !) devant ses élèves, dans les temps et dans les murs de sa classe, ou juste avant (cf. « au moment de la préparation du cours », qui serait, curieusement aussi, le moment où les compétences didactiques seraient préférentiellement mises en œuvre).

Ce choix d'une approche « individualisante » peut être critiqué en lui-même : il est regrettable par exemple que dans ce document ne figure aucune référence à la capacité des enseignants à travailler entre eux dans la durée, ou encore à se maintenir au courant des évolutions de leur discipline au moyen d'une formation/ autoformation continue.

Cela dit, le côté positif de cette formule au premier abord surprenante pour un didacticien (la didactique « relève d'une démarche personnelle [...] au moment de la préparation du cours ») est qu'ainsi est reconnue, au moins implicitement, la nécessité pour l'enseignant de définir des « choix stratégiques » de manière « personnelle », qu'on peut comprendre comme adaptée par lui-même à son propre environnement. C'est sans doute là qu'il aurait fallu ajouter que la démarche d'analyse didactique doit porter non seulement sur l'amont de la pratique (la préparation des cours), mais aussi sur l'aval : il faut aller chercher tout à la fin du texte, et curieusement placé dans le domaine « pédagogie », l'activité d' « auto-analyse ».

2. « La seconde [la pédagogie] ressortit à la mise en œuvre des objectifs dans le cadre de la relation maître-élève. »

2.1 J'ai écrit plus haut que cette définition de la « pédagogie » pouvait convenir à un didacticien de langues-cultures, mais à condition que ce que l'on entend par « pédagogie » couvre effectivement, comme il semble ici annoncé, tout ce qui concerne le « relationnel », c'est-à-dire la relation enseignant-apprenants. Il aurait déjà fallu mettre « élèves » au pluriel, la relation « maître-élève » n'étant pas duelle puisque le professeur est confronté à un groupe avec tous les phénomènes qui y sont liés (on parle de « dynamique de groupe »), tant entre membres du groupe que vis-à-vis de lui.

2.2 Mais les contenus de la rubrique « pédagogie » de ce document dépassent largement le cadre des relations enseignant-apprenants. En fait, la distinction entre didactique et pédagogie repose ici sur une base qu'un didacticien ne peut accepter : la didactique serait de l'ordre du projet (des supports et activités en fonction des objectifs), et la pédagogie de l'ordre des pratiques de classe (conduite de la classe, techniques de classe) et de la réflexion sur ces pratiques. Cette distinction, qui relève épistémologiquement d'une opposition simpliste entre la « théorie » (qui relèverait de la didactique) et la « pratique » (qui relèverait de la pédagogie) est très courante en France chez les inspecteurs et leurs formateurs « de terrain » (les tuteurs de stage, en

particulier), mais elle est inacceptable un didacticien de langues-cultures : la didactique des langues-cultures a vocation à prendre en compte la conception, la mise en œuvre et l'analyse des pratiques ; les relations théorie-pratique sont complexes (cf. le chapitre 5 du [Dossier n° 7](#), consacré à cette question), et cette complexité doit être gérée à l'intérieur de la didactique elle-même, qui en a les moyens, en particulier grâce à ses trois perspectives conjointes (méthodologique, didactique et didactologique).

3. Les composantes du domaine « didactique »

3.1. Le document se limite aux « objectifs ». Il est curieux qu'un rappel des deux types d'objectifs fondamentaux n'y soit pas fait (objectifs langagiers et objectifs culturels), alors même qu'on y demande le recours à « des documents riches d'un contenu culturel et civilisationnel ». Mais cela aurait amené de la part des rédacteurs à problématiser la mise en relation de la langue et la culture en classe : comment, par exemple, établir des « programmations à court, moyen et long termes rigoureuses » pour les contenus culturels, en quoi peuvent consister les « performances » des élèves en culture, comment articuler la programmation des contenus langagiers et celle des contenus culturels... : ce sont là des questions « complexes » qui ne règlent pas par deux lignes de descripteur dans un référentiel.

3.2 C'est l'ensemble de ce texte, d'ailleurs, qui se présente comme un ensemble de points supposés pouvoir être correctement traités si l'on dispose des compétences nécessaires, ce qui est à l'opposé de la nature même de la perspective didactique. Nous avons vu plus haut que ce document fait aussi l'impasse sur la perspective didactologique : il se limite, en fait, à la perspective méthodologique, et relève donc d'une conception de la discipline qui date des années 1960, d'un demi-siècle.

3.3 La référence méthodologique d'arrière-fond de ce document est très précisément celui de la méthodologie active des années 1920-1960, comme on le voit avec le premier item du point A, où les objectifs sont décrits d'emblée comme « s'appuyant sur des documents riches d'un contenu culturel et civilisationnel » : il s'agit là, clairement, d'une entrée par les documents littéraires, caractéristiques de la configuration didactique de la première moitié du XX^e siècle, et dont j'ai rappelé à plusieurs reprises, dans ce cours et ailleurs, qu'elle reste encore actuellement le modèle de l'évaluation en langue vivante au baccalauréat français. Ce type de dispositif didactique génère mécaniquement une intégration didactique maximale dont on retrouve la trace dans l'exigence que les activités soient « intégrées et non juxtaposées » (point C). Sur le concept d'intégration didactique et sa forme « maximaliste », cf. par exemple mon article [2000d](#). « De l'enseignement par les textes à l'apprentissage par les tâches ».

On se reportera éventuellement, sur cette question de la méthodologie de référence de ce texte de l'inspection générale, en Bibliothèque de travail au [Document 029](#) « Évolution historique des configurations didactiques »(ce texte est marqué par les conceptions de la configuration n° 2) ainsi qu'au [Document 040](#) « Modélisation de l'évolution historique des types de cohérence des unités didactiques ("entrées") en didactique scolaire des langues-cultures étrangères en France ». Le fait que les « supports et leur choix » soit abordés, dans cette partie « Didactique », avant les « activités », est lui aussi très significatif (les activités sont mises au service des documents) : il serait intéressant de voir si un texte de ce type, rédigé maintenant, en 2011, inverserait cet ordre : dans la perspective actionnelle en effet, ce sont les documents qui sont au service des activités.

En 1999, date de publication de ce texte, l'orientation officielle de l'enseignement scolaire des langues en France est celle de l'approche communicative. On trouve effectivement l'objectif de communication cité dès le départ (dans le premier item 1.A), mais il s'agit d'une communication « s'appuyant sur des documents », et l'activité des élèves y relève plus, par conséquent, du commentaire de documents en classe (configuration n° 2, celle de la méthodologie active) que de l'interaction communicative (configuration n° 3, celle de l'approche communicative). On notera à ce propos que

nulle part dans le texte il n'est fait référence aux simulations, aux jeux de rôles ou encore aux jeux, qui permettent assurément, plus que la communication scolaire sur des documents, cette « diversification des schéma d'échanges » par ailleurs demandée au point C (« Les activités »). Que les « supports » envisagés au point B sont exclusivement des documents. Que les questions du professeur sont présentées comme la « stratégie essentielle dans la mise en place de la compréhension / expression » (point B.4). Ou encore que les activités citées comme étant « de nature à favoriser la créativité » (devoir d'imitation, pastiche, production de rédaction, de comptes rendus divers) sont toutes envisageables à partir de supports documentaires.

On peut en conclure que ce texte constitue vraiment une belle illustration de la prégnance du modèle de l'évaluation terminale (les épreuves du baccalauréat, qui partent toutes d'un document) sur la conception de l'ensemble du cursus de langue.

3.4. J'ai déjà parlé plus haut (au 2^e paragraphe du point 2.3) de la présentation normative de ce descriptif des activités « Elles **doivent** être :... ». Cela est d'autant plus dommageable que le modèle proposé est en réalité impossible à respecter en permanence par les enseignants, non pas en raison de leur incompétence, mais parce que la variation exigée de ces activités devrait précisément porter sur les caractéristiques par ailleurs présentées comme uniques et constantes ! D'un point de vue véritablement didactique, c'est-à-dire prenant en compte la complexité des pratiques d'enseignement-apprentissage, il est faux de dire, et donc inacceptable d'exiger :

– que les activités « doivent être interactives » : il faut bien évidemment des moments de réflexion individuelle, par exemple, ou encore des exercices mécaniques, ce qui me fournit une transition pour la critique suivante... ;

– que les activités doivent être « explicitement contextualisées, ce qui n'exclut pas une certaine mécanicité » : le flou conceptuel et l'expression concessive servent à occulter (je ne peux pas penser que ce n'est pas dans une certaine mesure conscient et volontaire...) le fait qu'il faut parfois des activités contextualisées, et parfois des activités décontextualisées ;

– que les activités doivent être « toujours [*sic* !!] orientées vers une construction du sens », ou encore « de nature à induire le transfert » ou « de nature à favoriser la créativité » ; si je prends à nouveau la procédure standard d'enseignement de la grammaire (cf. plus haut, avec le renvoi au [Document 009](#) en Bibliothèque de travail), seule la dernière activité, celle de « réemploi », répond à cette triple exigence.

On est là, dans ce texte, face à une description normative de l'activité d'apprentissage qui compile en réalité artificiellement toutes les caractéristiques considérées comme les plus positives, en termes d'objectifs terminaux, et qui ne correspond pas à la réalité de la classe ni aux exigences du processus de l'apprentissage scolaire. À moins de considérer que les « activités » ici décrites n'incluent pas les « exercices », et que la capacité à élaborer un QCM sur un texte ou un exercice à trous sur du lexique, ou encore celle de conduire un exercice de conceptualisation, ne feraient pas partie des compétences d'un enseignant de langue. On conseille pourtant aux enseignants, dans la partie « pédagogie », de « faire appel au « par cœur », ce qui va forcément exiger de proposer aux apprenants des exercices de pure et simple... récitation.

On arrive dans ce point 1.C, avec cette accumulation de caractéristiques idéales croisées où aucune problématisation n'émerge, à des exigences irréalistes qui ne peuvent produire, chez les enseignants, que frustration et culpabilisation. On est là à l'opposé d'une réflexion véritablement didactique, où l'on penserait en termes d'équilibre (rarement possible), de compromis (parfois réalisables), et de gestion des contraintes antagonistes (cf. l'exemple, au niveau micro-méthodologique, l'exemple des « oppositions méthodologiques fondamentales », Bibliothèque de travail, [Document 008](#)).

4. En guise de conclusion de cette analyse

Ce document n'aborde absolument pas la perspective didactologique. Le titre « Les compétences attendues du professeur de langue vivante » occulte l'identité de celui qui attend, et l'analyse de ce document montre qu'il se limite à ce que peut attendre un inspecteur venant... inspecter un enseignant dans sa classe. L'expression « [Les activités] **doivent** être :... », qui introduit les items du point 1.C, est de l'ordre du lapsus trahissant la normativité imposée par une hiérarchie, parce qu'elle n'a pas sa place dans un véritable « référentiel » professionnel (le terme de « référentiel » n'est d'ailleurs pas utilisé).

Cette normativité est logique dans un document rédigé par l'inspection générale, mais il aurait été bon de préciser qu'il s'agissait d'une grille d'évaluation, et non d'un référentiel ; et aussi de s'interroger sur la question de savoir si cette perspective **institutionnelle** (celle de l'évaluation par les inspecteurs) peut fournir un modèle suffisant de réflexion et d'auto-évaluation **personnelles** pour l'enseignant (cf. « [Ce document] sera un outil de réflexion pour les professeurs en formation et constituera un référentiel permettant à tout professeur d'évaluer au quotidien sa pratique et son efficacité. »). On peut aussi se demander si un même document peut servir à la fois à la formation initiale des enseignants et à leur auto-formation continue. Pour moi, la réponse à ces deux questions est résolument négative : sur les effets pervers de la confusion entre formation et évaluation institutionnelles, je renvoie à mon article [1998d](#). « L'inspection en question : pour un débat sur l'évaluation des enseignants de langues ».

Activité 6

Rappel de la consigne

Mon manifeste [2003b](#). « Pour une didactique des langues-cultures » présente de manière synthétique la conception que j'ai de la recherche dans cette discipline sous la forme des sept « approches » fondamentales qui me semblent devoir être les siennes : [voir Dossier n° 8 : il s'agit des approches compréhensive, environnementaliste, qualitative, pragmatiste, complexe, constructiviste et comparatiste].

Je vous propose, pour la toute dernière activité de ce cours consacré à « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche », d'analyser et de commenter *globalement* (et non pas approche par approche) cette conception que j'ai de notre discipline en fonction de vos intérêts personnels et au moyen des outils qui vous paraîtront les plus adéquats.

Je ne peux pas non plus, sur cette activité, vous proposer de « corrigé », puisque j'y demandais « d'analyser et de commenter [...] cette conception que j'ai de notre discipline en fonction de vos intérêts personnels et au moyen des outils qui vous paraîtront les plus adéquats ».

Je vous signale à nouveau, pour ce Dossier n° 8 comme sur pour les précédents, la disponibilité d'un [Forum](#) sur lequel laisser le résultat de votre travail sur cette activité, ou sur les autres, que ce soit sous forme de questions, remarques, suggestions, demandes d'aides, signalement de bibliographie complémentaire, etc. Vous pouvez aussi, si vous le souhaitez, m'écrire directement en utilisant sur le site le lien [Me contacter](#).

Et si vous avez à faire sur ce cours « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche », un commentaire général que vous souhaitez rendre visible à tous les visiteurs du site, n'oubliez pas que vous avez à votre disposition le [Livre d'or](#)...

----- **FIN DU CORRIGÉ DU DOSSIER N° 8** -----