

MONIKA GRABOWSKA
ORCID : 0000-0001-7828-0821
Université de Wrocław
Faculté de Philologie
monika.grabowska@uwr.edu.pl

L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES
ÉTRANGÈRES SOUS L'ÉCLAIRAGE DE LA THÉORIE
DES SYSTÈMES COMPLEXES ET DYNAMIQUES.
EXEMPLE DE PHILOGIE FRANÇAISE
À L'UNIVERSITÉ DE WROCLAW

1. CADRE THÉORIQUE ET OBJET DE RECHERCHE

La théorie des systèmes complexes et dynamiques (désormais : SCD), appelée aussi théorie de complexité, trouve ses origines dans les mathématiques et la physique newtonienne. Depuis les années 1990, elle a aussi été implantée dans le champ des sciences humaines : en psychologie¹ et en linguistique², où elle est tributaire des épistémologies situationnistes, connexionnistes, interactionnistes et socio-constructivistes. Elle peut s'appliquer à tout processus qui a pour propriété intrinsèque d'être à la fois stable et variable, à l'instar du corps humain composé de cellules qui se régénèrent en continu sans atteindre à l'unité et à l'homéostasie de l'organisme. Comme domaines d'application de la théorie de complexité, on peut mentionner : le système de transport, le système écologique, la bourse, le

¹ E. Thelen, L. Smith, *A Dynamic Systems Approach to the Development of Cognition and Action*, The MIT Press, Cambridge (MA) 1994.

² D. Larsen-Freeman, L. Cameron, *Complex Systems and Applied Linguistics*, Oxford University Press, 2008.

climat, la ville, la langue, la communauté linguistique, l'acquisition et l'apprentissage des langues.

Dans le présent article, dans un premier temps, nous présenterons les traits distinctifs des SCD, en les illustrant d'exemples et en insistant sur leur affinités avec le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères (LE). Dans un deuxième temps, nous nous focaliserons sur un aspect développemental particulier des SCD qui est leur sensibilité aux conditions initiales, à l'exemple du processus d'apprentissage du FLE (un SCD) à la philologie française de l'Université de Wrocław, en démontrant à quel point ces conditions constituent un défi pour le SCD annexe – celui de l'enseignement. Finalement, nous essayerons de répondre à la question : « Sommes-nous prêts, à l'université, à une didactique des LE conforme à la théorie de la complexité? ».

2. APPLICATION DE LA THÉORIE DES SYSTÈMES COMPLEXES ET DYNAMIQUES (SCD) AU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE DES LE

Les SCD se caractérisent par le faisceau de traits distinctifs suivants : complexité, interconnectivité, dynamique, non-linéarité, auto-organisation, ouverture, adaptation, émergence ; ils sont parfois chaotiques.

2.1. COMPLEXITÉ

Dans les systèmes simples, un petit ensemble de composants similaires sont connectés de manière prévisible et immuable. Les jours de la semaine ou les feux de circulation sont des exemples de systèmes simples. La complexité d'un système résulte de l'hétérogénéité de ses composants, englobant des agents, des éléments et des processus dont certains sont eux aussi des systèmes complexes, selon la logique fractale (un composant est aussi complexe que l'ensemble dont il fait partie). Telle est, par exemple, la forêt qui inclut la faune et la flore, les phénomènes météorologiques, les formes de relief, le type de sol, les cours d'eau, l'activité humaine, etc., ces éléments étant interdépendants³.

Le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère à l'université est un tel écosystème qui englobe :

- des agents : l'étudiant (avec ses trois aspects : physique, psychologique et social) et ses homologues, les enseignants, le personnel administratif (bibliothèques, secrétariats), les autorités universitaires, les décideurs politiques au niveau national, des influenceurs européens, etc. ;
- des éléments : des cours, des examens, des diplômes, des ressources disponibles dans le contexte universitaire (le contenu des bibliothèques, les savoirs

³ D. Larsen-Freeman, L. Cameron, *op. cit.*, p. 28.

et les savoir-faire des enseignants) et extra-universitaire (des voyages, des rencontres, des manifestations culturelles, des ressources numériques), ces ressources étant souvent saisies en termes d'affordances à l'apprentissage (terme de Gibson⁴, cf. aussi Van Lier⁵) ;

– des processus : l'apprentissage formel, non-formel et informel⁶ en relation avec la théorie personnelle de l'apprentissage ; l'enseignement en relation avec la méthodologie sous-jacente et les théories personnelles de l'enseignement ; l'apprentissage/enseignement des composantes de la compétence de communication – actuel et antérieur, formant un parcours personnel unique saisi par le biais de la métaphore de la trajectoire d'apprentissage.

Il est difficile de dresser une liste exhaustive des composants, puisque le contexte fait aussi partie du SCD.

2.2. INTERCONNECTIVITÉ

Les composants sont interdépendants et interagissent entre eux de différentes manières. La théorie des SCD examine ces interactions et le changement de système qu'elles induisent sans toutefois chercher à distinguer la variable-clé. Dans le contexte des SCD humains, c'est une méthodologie tirant à conséquence vu la complexité des composantes de différente nature : physiques, cognitifs, affectifs et sociaux, qui sont tous interconnectés. Cela rend le fonctionnement des SCD humains à la fois unique et imprévisible⁷. L'apprentissage d'une LE est un SCD où chaque apprenant va présenter une trajectoire développementale qui lui est spécifique, sujette à une grande variabilité, tributaire de relations à chaque fois uniques entre les composants du système et de son contexte.

L'examen oral de LE à l'université peut servir d'exemple montrant à quel point son résultat est imprévisible compte tenu de l'interconnexion des différentes variables, même si l'étudiant a bien validé le module de cours. Le processus de passation peut être fort influencé par un malaise physique du candidat, par sa

⁴ J. J. Gibson, *The Ecological Approach to Visual Perception*, Houghton Mifflin, Boston 1979.

⁵ L. van Lier, « From input to affordance. Social-interactive learning from an ecological perspective », [dans :] J. P. Lantolf (éd.), *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford University Press, 2000, pp. 245–259.

⁶ Pour les précisions conceptuelles, cf. D. Schugurensky, « “Vingt mille lieues sous les mers” : les quatre défis de l'apprentissage informel », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation* 160, pp. 13–27, <<http://rfp.revues.org/583>> [consulté le 02.07.2021] ; G. Sockett, « La prise en compte des apprentissages informels en didactique des langues étrangères », *Mélanges CRAPEL* 36, 2015, pp. 127–136 ; G. Sockett, *The online informal learning of English*, Palgrave Macmillan, Houndmills, Basingstoke 2014 ; D. Toffoli, *Informal Learning and Institution-Wide Language Provision : University Language Learners in the 21st Century*, Palgrave Macmillan, London 2021.

⁷ D. Larsen-Freeman, L. Cameron, *op. cit.*, p. 34.

mauvaise gestion du stress⁸ ou par une posture du jury ressentie comme n'étant pas neutre (trop d'hilarité pouvant être pris pour de la moquerie, peu d'aménité pouvant être pris pour de l'hostilité...). Il est donc impossible d'admettre qu'une des composantes du SCD ait un impact décisif sur le résultat de l'examen, le procédé de compensation pouvant jouer un rôle important. Ainsi, un manque de compétence langagière peut être compensé par une compétence interpersonnelle (comme la politesse et l'ouverture) et intrapersonnelle (par exemple, au travers de la mise en valeur de ses atouts tels que l'érudition générale, l'ingéniosité, l'enthousiasme, voire des éléments de langage non-verbal). D'autre part, des membres du jury, suite à un jeu de facteurs de différents ordres, peuvent se trouver dans un état de générosité particulière ou, au contraire, manifester une sévérité excessive. C'est ainsi que des situations où l'on a vu un candidat faible réussir à un examen ou, au contraire, un candidat bien préparé y échouer ne sont pas exceptionnelles.

Bien sûr, dans l'évolution d'un SCD, certaines trajectoires sont privilégiées : d'habitude, un candidat préparé à l'examen réussit et un candidat non préparé échoue. Un modèle de SCD valide doit toutefois pouvoir expliquer autant les trajectoires régulières que les inhabituelles et les exceptionnelles.

2.3. DYNAMICITÉ

L'idée de dynamique est intrinsèque à un SCD au point que même ce qu'on appelle « état » n'en est pas non plus dépourvu.

Le développement d'un système s'explique en termes d'attracteurs. Un attracteur peut être comparé à un espace vers lequel le système a tendance à se déplacer⁹ ou bien à un état ou, mieux, à un comportement que le système « préfère »¹⁰. Un excellent exemple en est le début d'un nouveau travail, qui implique beaucoup de changements. Mais au bout d'un certain temps, les choses se calment et une routine s'installe. On va alors dire que le SCD de la personne au travail est dans un état attracteur. Cependant, même lorsqu'un SCD a atteint un état d'attraction temporaire, il est toujours en évolution. Dans l'exemple du nouveau travail, des fluctuations peuvent être produites par des facteurs externes, tels un changement d'équipe de gestion, de tâches, de bureau, de salaire, ou internes, tels l'ennui, la fatigue, une nouvelle compétence acquise, ou même le jour de la semaine. Un système complexe manifesterait donc de la variabilité même autour de la stabilité.

Les attracteurs peuvent être stables, cycliques ou chaotiques.

⁸ Cf. les travaux de J.-C. Martin sur l'interaction en situation de stress (par ex. Y. Gaffary, J. Martin, M. Ammi, « Haptic Expression and Perception of Spontaneous Stress », *IEEE Transactions on Affective Computing* 11/1, 2020, pp. 138–150).

⁹ D. Larsen-Freeman, L. Cameron, *op. cit.*, p. 50.

¹⁰ E. Thelen, L. Smith, *op. cit.*, p. 56.

L'attracteur stable est le plus simple, il représente un système tendant vers un état stable et préféré, comme un pendule qui oscille jusqu'à s'immobiliser finalement. En apprentissage de LE, l'attracteur stable est par exemple l'interlangue de l'apprenant, comprise comme un système langagier intériorisé dont l'apprenant se sert sans effort excessif.

Un attracteur cyclique implique que le système se déplace périodiquement entre différents états attracteurs. Cela explique par exemple la dynamique des systèmes écologiques où c'est tantôt la population des prédateurs, tantôt la population des proies qui domine en nombre. En apprentissage de LE, le rôle de cet attracteur incombe par exemple à la motivation. L'exemple donné par Van Geert¹¹ concerne la relation entre l'effort fourni par l'apprenant et la qualité de la performance : plus d'effort se traduit par une meilleure performance qui, à son tour, accroît la motivation et encourage l'investissement d'effort :

effort → performance → motivation → effort → performance → motivation → ...
 (+) (+) (+) (++) (++) (++)

Cependant, la dynamique développementale ne s'arrête pas là. L'effort augmente la qualité de la performance, mais aussi le niveau de fatigue ; un haut degré de fatigue entraîne une baisse du niveau de performance :

effort → performance → fatigue → performance → effort → ...
 (+) (+) (+) (-) (++)

Ce type de relation réciproque mais asymétrique entre l'effort et la fatigue est susceptible de produire des motifs oscillants dans l'apprentissage, en l'occurrence des ondulations entre les pics de performance et ceux de fatigue. C'est le cas de la trajectoire d'apprentissage des étudiants des universités pendant la session d'examens.

Un attracteur chaotique implique un comportement sauvage et instable lorsque la moindre perturbation le fait passer d'un état à l'autre : un battement d'ailes d'un papillon au Brésil peut déclencher une tornade au Texas¹². Le terme « chaotique » ne doit pas toutefois être interprété par le biais du langage usuel, où il a une connotation péjorative ; en mathématiques, le chaos signifie un comportement qui n'est pas prévisible, mais qui n'est pas complètement aléatoire non plus.

Les systèmes qui se déplacent vers des attracteurs chaotiques sont l'objet de la théorie du chaos. Même si elle concerne plutôt des SCD non-humains, comme le climat ou la météo, les systèmes humains peuvent aussi se trouver parfois « au bord du chaos » – une métaphore attrayante et suggestive¹³ pour un système qui

¹¹ P. van Geert, « The dynamic systems approach in the study of L1 and L2 acquisition : an introduction », *Modern Language Journal* 92, 2008, p. 190.

¹² Formule tirée de la fameuse conférence d'Edward Lorenz (1972) : « Predictability : Does the Flap of a Butterfly's Wings in Brazil Set off a Tornado in Texas ? ».

¹³ D. Larsen-Freeman, L. Cameron, *op. cit.*, p. 58.

évolue avec un équilibre optimal entre la stabilité et la flexibilité. Un bon exemple peut être fourni par l'innovation dans le langage des jeunes. Jouant avec la grammaire et le vocabulaire (autant sur la forme que sur le sens), il garde un équilibre fragile entre la norme et le hors-norme et signale le bord du chaos. Tel peut être aussi l'usage d'une LE par un apprenant plurilingue qui mélange les codes.

2.4. NON-LINÉARITÉ

Dans un SCD, les effets ne sont pas proportionnels à l'action : un changement dans une variable ne provoquera pas forcément le même changement proportionnel dans les autres variables. Ce trait explique par exemple le seuil critique où, en dessous d'un certain paramètre, aucune action ne se produit ; une fois le paramètre acquis, le phénomène se déclenche : par exemple l'eau bout à 100 degrés.

L'apprentissage d'une LE n'est pas non plus un algorithme programmant le passage d'un état de non-connaissance à l'état de connaissance. Mais la non-linéarité signifie aussi qu'il n'y a pas de relation directe entre une cause et une conséquence. La divergence entre l'*input* (cause) et l'*intake* (conséquence) a été argumentée dans les recherches de Laufer¹⁴ et Meara¹⁵ sur l'apprentissage du vocabulaire : le début est lent, mais, une fois un certain nombre d'unités acquis, le répertoire s'étend rapidement jusqu'à un niveau qui semble recouvrir de façon satisfaisante les besoins de l'apprenant, après quoi le rythme ralentit de nouveau – peu importe la qualité et la richesse de l'*input* linguistique.

2.5. AUTO-ORGANISATION

Le passage d'un SCD à un nouvel état attracteur peut être doux et harmonieux (comme passer d'un niveau de compétence inférieur en LE à un niveau supérieur pendant des études formelles étalées sur des années), ou, au contraire, brusque et radical (comme lors d'une immersion). À chaque fois, le système s'auto-organise dans un nouveau mode de comportement : « le changement est auto-organisé (plutôt qu'« hétéro-organisé ») parce que ce sont les propriétés dynamiques du système qui induisent le changement, et non une force organisatrice externe »¹⁶. Le comportement du SCD après le changement est significativement différent du

¹⁴ B. Laufer, « The development of L2 lexis in the expression of the advanced learner », *The Modern Language Journal* 75, 1991, pp. 440–448.

¹⁵ P. Meara, « Towards a new approach to modelling vocabulary acquisition », [dans :] N. Schmitt, M. McCarthy (éds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge University Press, 1997, pp. 109–121.

¹⁶ D. Larsen-Freeman, L. Cameron, *op. cit.*, p. 58, nous traduisons.

comportement antérieur, comme l'évoque cet exemple suggestif¹⁷ : le SCD formé par un cavalier et un cheval se comporte différemment après le passage du trot au galop. Parallèlement, un apprenant interagit différemment en LE dès le déphasage de son système linguistique du niveau B1 au niveau B2, par exemple.

D'autre part, les performances instables en LE ne signifient pas forcément des lacunes de compétence conceptualisables didactiquement en termes de défaillances du système, mais témoignent d'une auto-organisation des éléments du système évoluant vers un nouvel état attracteur, compte tenu des affordances, des pressions communicatives du moment, mais aussi de l'histoire de l'utilisation de la LE par l'apprenant.

2.6. OUVERTURE ET CONTEXTE

L'ouverture signifie qu'un SCD n'a pas de frontières discrètes. La question qui aurait été posée par Gregory Bateson sur la frontière entre le monde et la canne d'un aveugle¹⁸ convient parfaitement pour présenter métaphoriquement ce trait.

Par conséquent, le contexte, défini par Esther Thelen et Linda B. Smith¹⁹ comme un *hic et nunc* dans lequel le système est actif, ne doit pas être traité comme séparé d'un SCD mais faisant partie de sa complexité. Diane Larsen-Freeman et Lynne Cameron²⁰ illustrent cette idée par l'image d'un marcheur qui, en traversant un champ, doit adapter à tout moment son corps à la nature du terrain. Le champ fait partie du processus de marcher. De même, l'usage de la langue au quotidien est un continuels processus d'ajustement au contexte (*ibid.*).

Deuxièmement, chaque SCD admet un enrichissement extérieur, énergétique ou matériel. Grâce à la facilité d'adaptation, le déséquilibre provoqué initialement par un nouvel apport ou une nouvelle contribution au système est nivelé, et la stabilité peut être maintenue. Comme exemple, on peut citer le plurilinguisme, tel qu'il est représenté dans le CECR²¹. En effet, dans le système cognitif plurilingue d'un individu, chaque nouvelle LE déséquilibre momentanément l'état des connaissances, en apportant des éléments, des catégories et des règles qu'il convient d'intégrer, ou – mieux, dans la terminologie des SCD – auxquelles il convient d'adapter l'état précédent. La compétence plurilingue n'est pas une simple addition d'une nouvelle langue au répertoire déjà maîtrisé, mais entraîne un changement foncier du système de LE intériorisé. L'apprentissage d'une nou-

¹⁷ *Ibidem.*

¹⁸ D. Larsen-Freeman, « On Language Learner Agency: A Complex Dynamic Systems Theory Perspective », *Modern Language Journal* 103, 2019, pp. 61–79.

¹⁹ E. Thelen, L. B. Smith, *op. cit.*, p. 217.

²⁰ D. Larsen-Freeman, L. Cameron, *op. cit.*, p. 34.

²¹ Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe/Didier, Paris 2001, p. 11.

velle LE par des individus monolingues, bilingues et plurilingues est donc différent en fonction des conditions initiales auxquelles les SCD sont très sensibles.

De même, pendant le processus d'apprentissage d'une LE, chaque nouvelle règle grammaticale déséquilibre le système existant et peut être vécue soit comme un enrichissement soit comme une menace pour le système existant, dont le coût de stabilisation a souvent été élevé. Prenons, pour le FLE, l'exemple de l'accord du participe passé avec le COD, règle qui apparaît d'habitude au moment où l'apprenant est arrivé à interioriser celle de l'accord du participe passé avec le sujet des verbes se conjuguant avec l'auxiliaire « être ». Pour que l'apprentissage ait lieu, le SCD de l'interlangue doit s'adapter à ce nouvel apport : la règle ne peut pas être « refusée » par le système.

Pour conclure, le trait d'ouverture du SCD entraîne une conséquence épistémique de taille pour le statut du contexte. Il n'est plus un cadre qui entoure le comportement, mais un des paramètres du système qui joue un rôle dans ses reconfigurations.

2.7. L'ADAPTATION ET LA CO-ADAPTATION

L'adaptation et la co-adaptation sont des processus cruciaux au sein des SCD adaptatifs, qui sont un sous-ensemble des SCD. Dans le cas de systèmes adaptatifs, un changement dans une aire, couche ou domaine du système, conduit au changement du système dans sa totalité. Tel est, dans l'exemplification de Larsen-Freeman et Cameron²², le cas d'un nageur qui adapte en continu ses mouvements dans le but de ne pas se noyer, en causant en contrepartie une réadaptation de la flottabilité de la piscine.

La co-adaptation est par ailleurs capable d'expliquer l'acquisition de la LM : lorsqu'un enfant d'un côté, et un parent de l'autre, interagissent, leurs ressources langagières sont dynamiquement adaptées. Même si le bébé ne répond pas verbalement, la mère interprète toujours son comportement comme une réponse et continue leur « conversation »²³. La co-adaptation a aussi lieu lors d'une communication exolingue : un locuteur natif ajuste sa prononciation, son débit, ses structures lexicales et grammaticales au locuteur non-natif et vice-versa, le locuteur non-natif peut s'aligner sur l'accent ou le registre du locuteur natif.

Un autre exemple est celui de la co-adaptation constante entre le système d'enseignement des LE et le système d'évaluation. Cameron et Larsen-Freeman²⁴ en mentionnent notamment une conséquence, fâcheuse quoique bien connue, portant en anglais le nom de *washback*. Elle consiste à orienter l'enseignement de LE

²² D. Larsen-Freeman, L. Cameron, *op. cit.*, p. 33.

²³ *Ibidem*, p. 127.

²⁴ *Ibidem*.

sur l'évaluation au point que celle-ci devient le vecteur principal de la progression au détriment de la compétence de communication.

2.8. ÉMERGENCE, ÉMERGENTISME

On attribue le terme « émergence » à John Stuart Mill qui a observé que les résultats des réactions chimiques ne sont pas la somme des éléments impliqués : en examinant les atomes d'hydrogène et les atomes d'oxygène, on n'aura pas pour autant l'idée de l'eau²⁵. « Émergence », utilisé tout d'abord dans les sciences naturelles, ensuite dans les sciences sociales, a donné lieu à « émergentisme », vu par certains comme une métathéorie opposée d'un côté à l'holisme, et de l'autre, au réductionnisme²⁶.

Dans la théorie des SCD, l'émergence est définie comme : « l'apparition dans un système complexe d'un nouvel état à un niveau d'organisation supérieur au précédent » qui a « une certaine "intégrité" reconnaissable »²⁷. La métaphore du tas de sable est souvent donnée pour visualiser ce phénomène : en ajoutant des grains à un tas de sable, on finira par provoquer une avalanche, sans qu'il soit possible de prévoir ni son moment exact, ni sa direction, ni son ampleur²⁸.

À travers l'auto-organisation et l'émergence, des systèmes aux agents et règles d'interaction simples peuvent produire des comportements, des processus ou des phénomènes extrêmement complexes. D'un autre point de vue, on doit toutefois admettre qu'en même temps, l'émergence produit la simplicité de la complexité : une peinture est en un certain sens plus simple que les multiples interactions de couleurs et de formes dont elle émerge²⁹.

Voici quelques autres exemples de phénomènes émergents :

- l'évolution biologique qui se déroule à travers des séries d'espèces émergentes ;
- quand un enfant apprend à marcher ou à lire, à un certain moment, son comportement émergent mérite d'être appelé « marche » ou « lecture » ;
- une langue émerge des interactions de ses utilisateurs ; une fois qu'elle est reconnue par un acte socio-politique, son usage est influencé par son statut ;
- finalement, l'apprentissage d'une LE n'est même pas un procès d'émergence unique, mais une série, ou un cycle, d'émergences de nouveaux systèmes plus complexes.

²⁵ Cf. L. van Lier, *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*, Kluwer Academic Publishers, Boston 2004, p. 82.

²⁶ G. Miras (réd.), *Notions en questions – émergentisme, Recherches en didactique des langues et des cultures* 14–1, 2017, <<https://journals.openedition.org/rdlc/1082>> [consulté le 29.08.2021].

²⁷ D. Larsen-Freeman, L. Cameron, *op. cit.*, p. 59, nous traduisons.

²⁸ *Ibidem*, p. 231.

²⁹ *Ibidem*, p. 60.

Pour conclure, l'apprentissage d'une LE dans la perspective des SCD est défini comme un processus individuel dans lequel de nombreux sous-systèmes interagissent en permanence entre eux et avec l'environnement dans la mise en forme du développement linguistique : « L'apprenant/e évolue, progresse, sans trop s'en rendre compte, puis, à un moment donné, constate qu'il/elle a des compétences qu'il/elle n'avait pas avant »³⁰.

3. LE RÔLE DES CONDITIONS INITIALES DANS L'APPRENTISSAGE DU FLE PAR LES ÉTUDIANTS DE PHILOLOGIE FRANÇAISE DE L'UNIVERSITÉ DE WROCLAW

Le processus d'apprentissage du FLE à la faculté de philologie française de l'Université de Wrocław est incontestablement un SCD. Il se développe (→dynamisme) selon des trajectoires d'apprentissage personnelles (→non-linéarité, →auto-organisation) pendant 3 ou 5 ans (licence/master) sous l'influence de différents agents, éléments et autres processus (→complexité, →interconnectivité), en acceptant des enrichissements du contexte local ou étranger (→ouverture) dans un mouvement d'ajustement continu aux contraintes du parcours universitaire, qui à leur tour s'adaptent aux besoins des futurs professionnels de la langue (→co-adaptation), en menant à l'émergence de compétences de communication croissantes en FLE. Le processus est, comme tous les SCD, tributaire de ses conditions initiales. Or, ces conditions sont d'une extrême diversité à la philologie française, ce qui a un impact capital sur le processus d'enseignement. En effet, l'hétérogénéité des niveaux de compétence des nouveaux étudiants implique des adaptations pédagogiques annuelles à chaque configuration de compétences originale.

Dans la suite, nous présenterons les résultats d'un questionnaire soumis annuellement aux nouveaux étudiants de licence en philologie française de l'Université de Wrocław en vue du partage en groupes débutants (filière A) et non-débutants (filière B). L'enquête contient un ensemble de questions concernant la biographie langagière des étudiants. Ceux qui ont été recrutés avec une connaissance préalable du français sont notamment invités à préciser le cadre d'apprentissage (formel, non-formel, informel), les certificats de compétences obtenus, les méthodes de FLE utilisées. Ces données corrélées au test de placement permettent à l'équipe enseignante de répartir les étudiants en groupes de FLE selon leurs niveaux de compétence (débutants, faux débutants, plus ou moins avancés...), ainsi que de mettre en œuvre des principes de pédagogie différenciée tout en tenant compte de deux défis didactiques importants : 1) la fusion des filières au terme de trois semestres d'apprentissage et 2) l'objectif de niveau C1 du CECR à la fin du premier cycle d'études.

³⁰ D. Toffoli, *L'apprenant.e de langue 2020 : profil, dynamiques, dispositifs. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches*, sous la direction d'A. Rivens Mompean, Université de Lille, 2018, p. 26.

Dans la présente étude, le questionnaire permettra de mettre en évidence les différences de conditions initiales d'apprentissage du FLE pour les étudiants des deux filières (partagés en trois ou quatre groupes d'apprentissage). Ces conditions, auxquelles les SCD sont très sensibles, déterminent le développement linguistique tant des groupes d'apprenants de LE que des individus qui en font partie³¹.

Ainsi, à la rentrée 2020/2021, 47 des 65 étudiants (72%) déclarent avoir déjà fait du FLE. Cependant, une des premières questions portant sur la filière dans laquelle l'étudiant souhaiterait être placé témoigne d'un décalage entre les 18 étudiants s'étant déclarés *tabula rasa* en FLE et les 32 qui demandent à intégrer la filière prévue pour les candidats sans connaissance préalable du FLE, ce qui augure de la présence de faux-débutants dans la filière A. Toujours est-il que la filière A ne pose pas de grands problèmes du point de vue didactique : les faux-débutants seront censés s'adapter aux vrais débutants. C'est l'adaptation du programme de FLE aux groupes B qui constitue souvent un vrai défi.

Une question suivante concernait les contextes dans lesquels les non-débutants ont appris le FLE :

- formels : école primaire – 6 personnes, collège – 23, lycée – 39,
- non-formels : école de langue privée – 9, cours particuliers – 15,
- ou informels : dans un pays francophone – 6, ou en autonomie – 15.

Il est intéressant d'observer à quel point les étudiants combinent les différentes affordances (les réponses multiples à ce propos ayant été possibles). Le cadre scolaire (exclusivement) a été indiqué par 22 personnes, le cadre extrascolaire (exclusivement) par 8, et la combinaison des deux (dans des configurations allant de 2 à 6 options) par 20 personnes.

La sélection de plusieurs options ne s'effectue pas toutefois forcément synchroniquement et correspond parfois simplement au développement linguistique vertical dans le contexte formel, de l'école primaire au lycée, voire à l'université, ce qui est illustré dans le schéma suivant :

école primaire	école primaire	école primaire				
	collège	collège	collège	collège	collège	
		lycée		lycée	lycée	lycée
					études supérieures	
0	0	6	2	13	2	18

Schéma 1. Types de trajectoires d'apprentissage verticales dans le cadre formel (avec les nombres d'étudiants correspondants).

³¹ Évidemment, les différents niveaux de compétence n'épuisent pas le sujet des conditions initiales, les systèmes humains étant extrêmement complexes. Le questionnaire en vise d'ailleurs certains autres.

Les apprenants évaluent leur temps d'apprentissage de FLE à une durée allant de moins d'un an jusqu'à 12 ans. Vingt-sept étudiants détiennent le diplôme de baccalauréat de français, dont 6 en version « standard », correspondant au niveau A2, et 21 en version « élargie » (ou « renforcée »), pouvant témoigner d'une compétence de niveau B1 ou B2, selon le résultat obtenu. En outre, 17 étudiants possèdent d'autres certificats de FLE, dont notamment les diplômes du DELF A2 (ou TELC A2), B1 et B2 ; trois personnes détiennent le certificat de classe bilingue, et une personne est finaliste du concours national de français. Dans ces deux derniers cas, la compétence peut s'élever jusqu'aux niveaux C1/C2, au moins en réception.

Une dernière question portait sur le statut de la philologie française comme première (43 réponses) ou deuxième (23) faculté, rendant compte de différences dans le savoir-être et le savoir-apprendre des étudiants dues à la maturation psycho-cognitive et à l'adaptation au cadre d'apprentissage universitaire.

Ce petit questionnaire n'est pas assez développé pour préciser différents contextes d'apprentissage informel (dont l'apprentissage à l'étranger et en autonomie) ; toujours est-il qu'il n'y a pas deux candidats dans les groupes B qui partagent les mêmes conditions initiales compte tenu de leur apprentissage préalable du français. Cependant leurs trajectoires divergent aussi en fonction de nombreux facteurs internes et externes.

Face à de telles disparités, l'effort d'adaptation des contenus du programme de FLE doit être fourni en continu. À défaut de dispositifs adéquats prévus par le système éducatif, cet effort incombe aux enseignants, qui n'y sont pas tous forcément préparés.

4. CONCLUSION : SOMMES-NOUS PRÊTS, À L'UNIVERSITÉ, À UNE DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES CONFORME À LA THÉORIE DE LA COMPLEXITÉ ?

Comme on peut s'y attendre, la réponse est complexe.

Du point de vue épistémologique, et dans un cadre didactique plus large, le postulat émergentiste de la théorie des SCD refuse le démontage de l'objet de recherche en vue de la reconnaissance d'une (ou plusieurs) variables-clés capables d'expliquer les changements du système comme ses causes directes, contrairement à la tradition positiviste érigeant la prévisibilité en objectif de recherche. Nous pouvons en tirer une conclusion qui n'est pas contre-intuitive : le succès d'un processus d'enseignement/apprentissage n'est pas garanti à force de répéter exactement la même expérience (le même programme, le même cursus) puisque les conditions initiales sont à chaque fois différentes. La modélisation d'un processus d'enseignement/apprentissage se rapprocherait par conséquent de la modé-

lisation de la météo, qui peut être facilement « rétrovue », mais moins facilement prévue. De même, il est plus facile de constater ce qui a été bénéfique pour un apprentissage que de prévoir ce qui le sera. Cela met aussi en doute les recherches sur le bon élève de LE qui attribuent le succès individuel à un, voire plusieurs facteurs précis.

Pareillement, du point de vue du processus d'enseignement, les principes d'émergence et de non-linéarité seraient susceptibles d'entraîner de sérieuses conséquences éthiques et politiques. Les programmes et les évaluations doivent permettre de prédire les performances, tandis que les trajectoires d'apprentissage divergentes ne se laissent pas facilement objectiver, standardiser et modéliser pour les besoins de la docimologie. Cette théorie devrait donc non seulement étayer les pratiques didactiques, mais aussi tout un modèle éducatif.

Cependant, la compréhension des concepts soutenant la théorie des systèmes complexes et dynamiques permet de mieux comprendre comment l'apprenant des langues apprend dans un contexte particulier (ici : en Pologne, plus précisément à Wrocław), au sein de structures particulières (ici : à la faculté de philologie française) et selon sa trajectoire personnelle.

En effet, jusqu'aux années 1980–1990, les groupes d'étudiants étaient (relativement) homogènes : les apprenants commençant une formation langagière se trouvaient au même point de leur curriculum langagier, se servaient des mêmes ressources (gérées par l'enseignant) et progressaient au même rythme. Le choix des activités extrascolaires était limité aux ressources traditionnelles (livres, disques, correspondants épistolaires) – jusqu'à l'arrivée d'internet, qui a personnalisé l'apprentissage à une échelle inédite dans l'histoire. Ainsi, si la didactique d'aujourd'hui doit se concentrer sur quoi que ce soit, c'est plus sur l'apprentissage que sur l'enseignement (en sachant que cet apprentissage est non seulement formel, mais aussi informel et non-formel).

À l'université, nous devons donc être prêts à une didactique tenant compte de la théorie de complexité, parce que nous n'avons pas vraiment d'alternative. Les trajectoires d'apprentissage seront de plus en plus diversifiées, contribuant à une hétérogénéité croissante des compétences des groupes et des individus. Le défi principal réside dans la construction des passerelles entre l'enseignement formel et l'apprentissage informel – disponible dans une infinité d'expériences (mot utilisé en toute connaissance de cause, gommant la frontière entre la communication et l'apprentissage) à partir d'un simple smartphone, la plus commune affordance d'apprentissage.

TEACHING/LEARNING FOREIGN LANGUAGE IN LIGHT
OF THE THEORY OF COMPLEX AND DYNAMIC SYSTEMS:
EXAMPLE OF THE FRENCH DEPARTMENT
AT THE UNIVERSITY OF WROCŁAW

Abstract

The paper presents the distinctive features of dynamic and complex systems, stressing their affinities with the foreign language teaching and learning process. Afterwards, we describe the initial conditions of the first-year-students learning French at the French department of the University of Wrocław, showing to what extent those conditions constitute a challenge for a connected complex system, namely the process of teaching French. Finally, we try to answer the question: “Are we ready, at the university, to teach Foreign Languages in accordance with the theory of complexity?”.

Key words: foreign language learning/teaching, French department, complexity theory, complex and dynamic system, initial conditions.

Mots-clés: apprentissage/enseignement de langues étrangères, philologie française, théorie de complexité, système complexe et dynamique, conditions initiales.