

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° 7

LA PERSPECTIVE DIDACTOLOGIQUE 1/2 : L'ÉPISTÉMOLOGIE

CORRIGÉ DU DOSSIER N° 7

MISE EN LIGNE JUILLET 2011

SOMMAIRE

Tâche 1	2
Tâche 2	11
Tâche 3	12
Tâche 4	13
Tâche 5	15
Tâche 6	18

Ce document constitue le corrigé du [Dossier n° 7](#).

Tâche 1

Rappel de la consigne

Reliez les idées exprimées dans ce manifeste avec un maximum d'auteurs (avec éventuellement de courtes citations de leurs textes) auxquels je me réfère implicitement. Cette activité vous demande de parcourir rapidement au moins mes articles cités plus haut dans ce dossier ainsi que le Dossier n° 1 et le Dossier n° 2 de ce cours. Vous en présenterez le résultat sous forme de deux colonnes, avec dans l'une les passages de ce manifeste, dans l'autre les références correspondantes, en faisant en sorte que l'ensemble soit le plus synthétique possible tout en restant parfaitement compréhensible pour tout lecteur, et qu'il apporte à ce lecteur des développements ou compléments d'information utiles.

Le « corrigé » de cette Tâche 1 est sans doute l'un de ceux, dans ce cours, où le terme de « corrigé » mérite mal son nom. On peut en effet avoir choisi de retenir d'autres « idées » et d'autres concepts que ceux que j'ai choisis ici (le fait de retenir certains concepts comme fondamentaux pour une discipline est en soi l'expression d'une « idée » sur la nature de celle-ci), et ils auraient pu être illustrés par bien d'autres citations.

Tel qu'il est, cependant, ce « corrigé », pour lequel j'ai choisi me semble pouvoir donner aux étudiants une idée d'une activité qu'ils doivent réaliser très tôt pour toute recherche, que ce soit au niveau de ces grandes idées ou de ces concepts de base. Et c'est :

- de *les questionner* : une recherche telle que celle que je présente ci-dessous, si elle était élargie à d'autres auteurs (que ceux que je cite... et que moi-même), ferait forcément et immédiatement apparaître entre didacticiens des différences plus ou moins importantes (depuis la nuance jusqu'à la divergence voire l'opposition) ;
- de *prendre position* : il ne suffit pas de faire apparaître ces différences, il faut impérativement, puisque l'on va devoir utiliser ces idées et concepts soi-même, soit choisir entre ces différents auteurs, soit définir une position / proposer une définition personnelles.

N.B. Si aucun auteur n'est cité, il s'agit d'un passage rédigé par moi-même (C. Puren).

Idées retenues dans 2003b	Reprises de ces idées dans d'autres textes
<p><i>La recherche en didactique des langues-cultures relève en partie de l'épistémologie des sciences de l'ingénierie » [...]</i></p>	<p>2006e « L'enseignant est un concepteur de dispositifs d'enseignement-apprentissage, c'est-à-dire que sa pratique consiste en partie en de l'ingénierie, activité professionnelle qu'Herbert A. Simon considère comme relevant des « sciences de l'artificiel » (<i>Sciences des systèmes, sciences de l'artificiel</i>, trad. Paris : Dunod, coll. « afcet Système », 1991).</p> <p>2009b Chap. 5. « L'agir d'apprentissage et l'agir d'enseignement, des agir fonctionnellement artificiels » Dans la perspective de l'agir social, les apprenants agissent réellement avec les autres apprenants – lors de projets menés en classe, bien entendu, mais tout autant lors des exercices collectifs centrés sur l'apprentissage de la langue. Ces tâches d'apprentissage sont en même temps artificielles ; mais que l'on connote négativement cette artificialité est une autre affaire, et qui prête assurément à discussion : une paire de lunettes, une paire de béquilles, un pont routier ou un pontage cardiaque sont assurément des artefacts, mais ils aident à lire, à marcher, à circuler et même à vivre ceux qui ne pourraient le faire sans cela : il apparaîtrait tout-à-fait saugrenu de critiquer ces artefacts parce que non « naturels ». Il devrait en être de même en DLC, parce que l'artificialité y correspond très précisément à l'aide spécifique que peut apporter un dispositif d'enseignement-apprentissage d'une langue par rapport à une situation d'acquisition naturelle. On parle parfois</p>

	<p>d' « ingénierie didactique », parce que l'on considère que l'enseignant, en tant que concepteur de dispositifs d'apprentissage, est d'abord un ingénieur, c'est-à-dire un inventeur d'artéfacts ; un « professionnel de l'artificiel fonctionnel », pour reprendre sinon une expression, du moins une idée d'Herbert A. SIMON⁹, qu'il a longuement développée dans son ouvrage le plus connu, <i>Sciences des systèmes, sciences de l'artificiel</i> (1969).</p> <p>2011b. – La totalité de cet article, intitulé « Projet pédagogique et ingénierie de l'unité didactique ». – Passages particuliers : Pour ma part, j'appuie ma conception de la didactique des langues-cultures – son épistémologie – sur trois auteurs de référence : [...] [3] Herbert SIMON, pour son <i>épistémologie de l'ingénierie</i>. Cet auteur est sans doute peu connu des enseignants de langues, mais il est célèbre dans d'autres domaines : il a reçu la « Médaille Turing » (le « Nobel de l'Informatique ») en 1975 pour ses recherches sur l'Intelligence Artificielle et la Science de la Cognition, et le Prix Nobel de Sciences Économiques en 1978. Il a publié en particulier en 1969 un ouvrage intitulé <i>Sciences des systèmes, sciences de l'artificiel</i>⁶, dans lequel il définit l'ingénieur comme un concepteur d'artéfacts – d'où sa définition des sciences de l'ingénieur comme des « sciences de l'artificiel ». Or les dispositifs d'enseignement-apprentissage dans une classe de langue sont des artéfacts destinés non seulement à suppléer à l'absence d'acquisition naturelle (au « bain linguistique »), mais aussi à éviter ses risques ; de la même manière qu'un pont est un artéfact conçu par un ingénieur pour éviter que l'on doive traverser les cours d'eau à la nage.</p> <p>Étant donné la prégnance historique de la métaphore du « bain linguistique » dans notre discipline, on voit où je veux en venir avec cette métaphore du pont, que je lui oppose : le principal intérêt d'une classe de langue réside dans son artificialité même ; dans sa capacité à proposer des dispositifs artificiels qui vont guider et aider les apprenants dans leur voyage entre les deux rives de leur langue maternelle et de la langue étrangère, leur faciliter leurs déplacements au sein de leur « interlangue ». L'épistémologie simonienne de l'ingénierie, appliquée à la didactique des langues-cultures, permet de rompre avec le projet de l'approche communicative, qui consistait à l'inverse, par le recours systématique à la « simulation », à transformer la salle de classe en un mini-bain linguistique. Certains se noient dans les grandes eaux linguistiques (la plongée brutale en pays étranger), d'autres à l'inverse ne trouvent pas leur compte parce que la rivière se réduit à un petit filet (celui des heures réduites de cours). C'est cela, le génie de l'ingénieur des ponts et chaussées : de faire un ouvrage d'art qui permet de passer d'une rive à l'autre aussi bien quand la rivière est en crue, que quand son lit est à sec...</p>
<p><i>Cette approche compréhensive correspond à l'émergence d'un paradigme compréhensif dans l'ensemble des sciences sociales [...].</i></p>	<p>1997b. Le nouveau paradigme qui selon F. Dosse commence à renouveler les sciences humaines en France s'inspire précisément de ce pragmatisme qui prolonge la longue tradition empiriste anglo-saxonne. Il repose sur une « réhabilitation de la part explicite et réfléchie de l'action » (Marcel Gauchet, cité par F. Dosse 1995, p. 164), et, contrairement au paradigme critique antérieur qui « avait son expression philosophique dans les pensées du soupçon, les stratégies de dévoilement, avec l'idée que la vérité scientifique est accessible mais cachée, voilée » (<i>id.</i>, p. 163), il implique « de prendre au sérieux le dire des acteurs, de leur reconnaître une compétence propre à analyser leur situation » (<i>id.</i>, p. 167).</p>
<p><i>Paradigmes scientifiques</i></p>	<p>1994b (note 15 p. 4) Je prends le terme de paradigme dans le sens où l'entend Thomas S. Kuhn (<i>La structure des révolutions scientifiques</i>, trad. fr. 1983 [1^{re} éd. 1962], Paris, Flammarion, 288 p.) : ensemble restreint de postulats fondamentaux commandant toute l'orientation d'une science donnée (et donc toute sa cohérence théorique). Cf., en astronomie, la succession des paradigmes ptoléméen (la terre est le centre de l'univers), copernicien (la terre tourne autour du soleil) et hubbléen (l'univers n'a pas de centre).</p> <p>Un historien des sciences, T. S. Kuhn (1970), a avancé l'idée que ces simplifications s'opèrent dans les sciences grâce à ce qu'il appelle des « paradigmes », qui sont des noyaux durs de principes en nombre très limité, très puissants et fortement</p>

	<p>interreliés, qui vont commander dans les sciences à la fois le mode de perception de la réalité, la délimitation des problématiques, la formation des hypothèses, les orientations des programmes de recherche, et les méthodes elles-mêmes de la recherche. Mais il élargit lui aussi leur application au fonctionnement ordinaire de l'esprit humain : <i>On en arrive à penser que quelque chose qui ressemble à un paradigme est indispensable à la perception même. Ce que voit un sujet dépend à la fois de ce qu'il regarde et de ce que son expérience antérieure, visuelle et conceptuelle, lui a appris à voir. En l'absence de cet apprentissage, il ne peut y avoir, selon le mot de William James, qu' « une confusion bourdonnante et foisonnante »</i> (p. 160)1.</p> <p>1994e</p> <p>Je partage l'avis d'E. MORIN concernant le rôle du paradigme dans le processus de simplification de la réalité : <i>Toute connaissance opère par sélection de données significatives et rejet de données non significatives : sépare (distingue ou disjoint) et unit (associe, identifie) ; hiérarchise (le principal, le secondaire) et centralise (en fonction d'un noyau de notions maîtresses). Ces opérations, qui utilisent la logique, sont en fait commandées par des principes "supra-logiques" d'organisation de la pensée ou paradigmes, principes occultes qui gouvernent notre vision des choses et du monde sans que nous en ayons conscience</i> (1990a, p. 16). Mais j'en reste à la définition que fait T. S. KUHN du paradigme, où à côté d'éléments inconscients entrent les règles explicites admises par les spécialistes d'une discipline ou science donnée, les problèmes types qu'ils se posent et les solutions reconnues comme acceptables ; je considère par conséquent, comme semble le montrer l'histoire de la DLE, que des postulats explicités peuvent parfaitement fonctionner comme des éléments de paradigmes. (note 1 p. 81)</p>
<p>Le projet de la DLC est « résolument interventionniste » : c'est l'amélioration du processus d'enseignement-apprentissage.</p>	<p>1994e</p> <p>– Chap. 2.3.5 pp. 171-181, « Diachronie et synchronie », chapitre consacré à la mobilisation nécessaire de l'histoire de la discipline</p> <p>– Note 59 p. 195</p> <p>Cf. aussi la stratégie d'intervention didactique de R. RICHTERICH et N. SCHERER dans <i>Communication orale et apprentissage des langues</i> (1975) : <i>Nous considérons la classe de type classique comme donnée de base pour voir quelles sont les interventions nécessaires pour y introduire les activités proposées. Il ne s'agit en aucun cas de bouleverser quoi que ce soit, mais simplement de prendre quelques mesures d'organisation</i> (Introduction, p. 6).</p> <p>– p. 201</p> <p>La préoccupation pour la déontologie en didactique, dans les travaux de R. Galisson, apparaît liée à sa nature de discipline d'intervention. Il écrit ainsi en 1988 : <i>Comment imaginer, en effet, qu'une discipline qui œuvre pour une meilleure communication entre les hommes, donc pour leur équilibre psychique et affectif, ne se soucie pas des devoirs de sa charge, alors que la médecine (qui travaille à l'équilibre physique des hommes) offre l'exemple d'une constante réflexion sur les problèmes moraux que pose son exercice ?</i> (p. 84).</p> <p>Et elle apparaît simultanément liée à sa recherche de légitimation disciplinaire : <i>Cette discipline a d'autant plus d'intérêt à remplir ses obligations éthiques qu'elles constituent des marques de spécificité précieuses pour son image : comme toutes les disciplines d'intervention, son action engage sa responsabilité morale et c'est du respect des règles qu'elle se donne que naît le respect qu'on lui porte</i> (ibidem).</p> <p>1998b</p> <p>[Conclusion]</p> <p>Dans les lignes suivantes (extraites de son ouvrage <i>Éléments</i>), Claude Lefort définit à mon avis la philosophie qui devrait être aussi de nos jours celle de la recherche et de l'intervention didactiques :</p> <p><i>En vain se fierait-on au mouvement qui nous détache de nos anciennes croyances. Il y a, sans doute, des illusions que nous sommes sûrs d'avoir détruites, et le bénéfique parfois n'est pas mince. Mais le sol sur lequel elles poussaient nourrit d'autres germes. Quand nous goûtons l'ivresse, amère, de renverser nos premières thèses, c'est peut-être alors que nous restons le plus captif de leurs principes. En tout cas, tant de désirs s'investissent au registre de la politique que le progrès de la connaissance déplace avec lui ses propres bornes, plutôt qu'il ne les supprime ; et</i></p>

	<p><i>chaque fois que devant nous de nouvelles portes s'ouvrent, il nous faut supposer qu'ailleurs d'autres verrous se poussent.</i></p> <p>L'enjeu d'une didactique complexe, c'est de lutter le plus efficacement possible contre ce mécanisme, en ouvrant aux enseignants de nouvelles perspectives didactiques sans simultanément leur en faire verrouiller d'autres, en faisant passer les formateurs d'une logique du "recyclage" à celle de l'"enrichissement", et les didacticiens d'une rationalisation forcée à une rationalité ouverte.</p> <p>1998c [R. Richterich et N. Scherer 1975] font valoir la possibilité de « faire avec » ces contraintes en jouant sur les marges de manœuvre possibles : <i>Nous considérons la classe de type classique comme donnée de base pour voir quelles sont les interventions nécessaires pour y introduire les activités proposées. Il ne s'agit en aucun cas de bouleverser quoi que ce soit, mais simplement de prendre quelques mesures d'organisation</i> ("Introduction", p. 6).</p> <p>1998h Edgar Morin parle à propos de tels phénomènes d'« écologie de l'action » [<i>Science avec conscience</i>, Paris, Seuil, nouv. éd. 1990, 320 p., p. 109] : dans les interventions en milieu humain (et la classe en est un), les interventions les mieux intentionnées du monde peuvent provoquer les effets les plus contraires, et la puissance de telle ou telle théorie linguistique à l'intérieur de son propre domaine de référence ne change absolument rien à affaire.</p> <p>2009b Je me suis personnellement inspiré de la théorie de la complexité d'Edgar Morin pour proposer en 2005 un modèle complexe de relation enseignement-apprentissage composé de sept modes de relation différents qui peuvent être sélectionnés, combinés et articulés différemment. Pour élaborer une théorie de la didactique des langues-cultures en tant que discipline, c'est-à-dire son épistémologie, je suis allé chercher mes idées à nouveau dans les travaux d'Edgar MORIN pour la pensée complexe (par ex. 1990), de Richard RORTY pour la philosophie pragmatiste (par ex. 1995), et d'Herbert A. SIMON pour l'ingénierie de l'artificiel (par ex. 1969, déjà cité), parce qu'ils m'ont semblé tous trois particulièrement utiles pour concevoir la DLC en tant que « discipline d'intervention », selon l'expression bien connue de Robert Galisson ; en d'autres termes en tant qu'une discipline qui s'est donnée à elle-même comme perspective constitutive celle de son propre agir social.</p>
<p><i>L'approche compréhensive</i></p>	<p>1997b Le nouveau paradigme qui selon F. Dosse commence à renouveler les sciences humaines en France s'inspire précisément de ce pragmatisme qui prolonge la longue tradition empiriste anglo-saxonne. Il repose sur une « réhabilitation de la part explicite et réfléchie de l'action » (Marcel Gauchet, cité par F. Dosse 1995, p. 164), et, contrairement au paradigme critique antérieur qui « avait son expression philosophique dans les pensées du soupçon, les stratégies de dévoilement, avec l'idée que la vérité scientifique est accessible mais cachée, voilée » (<i>id.</i>, p. 163), il implique « de prendre au sérieux le dire des acteurs, de leur reconnaître une compétence propre à analyser leur situation » (<i>id.</i>, p. 167). On trouve une mise en œuvre de ce nouveau paradigme en particulier dans la nouvelle sociologie – dite compréhensive – qui se construit actuellement en Europe en opposition avec la « sociologie critique » dominante, et pour laquelle il s'agit d'« adopter une démarche <i>symétrique</i> entre chercheur et acteur. La connaissance ordinaire, le sens commun est alors reconnu comme gisements de savoirs et de savoir-faire » (<i>ibid.</i>)¹⁶.</p> <p>Ce modèle épistémologique pragmatiste – où l'on part du postulat que c'est la perception et l'action qui déterminent les idées –, s'oppose au <i>paradigme critique</i> encore dominant dans l'Université française, dans lequel on part du postulat inverse que toute perception et toute action seraient déterminées par des idées déjà présentes et agissantes. Dans la version forte de ce dernier paradigme (vraisemblablement influencée par les dites « théories du soupçon » – le marxisme, la psychanalyse et la sociologie critique, très diffusés à la même époque en France et qui s'appuyaient en partie sur la linguistique structurale alors triomphante –), les idées inconscientes seraient en définitive plus déterminantes que les idées conscientes.</p>

	<p>Remarque personnelle (C. Puren, juillet 2011) Il est dommage que le concept de « compréhensif » n'ait pas été repris par les traducteurs de la version anglaise du Cadre : "A comprehensive, transparent and coherent frame of reference for language learning, teaching and assessment must relate to a very general view of language use and learning." <i>Un cadre de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes, transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible, doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues.</i></p>
<p><i>intentionnalité</i></p>	<p>PUREN 1994d. « Psychopédagogie et didactique des langues. À propos d'observation formative des pratiques de classe ». Les considérations concernant l'intentionnalité dans cet article s'appuient sur NEUBERG, Marc (dir.), <i>Théorie de l'action. Textes majeurs de la philosophie analytique de l'action</i>, Liège, Pierre Mardaga éd., 1991, 318 p.</p> <hr/> <p>Pour un didacticien de langues, tout au moins, il n'est ni rationnellement ni déontologiquement envisageable de critiquer un « comportement d'enseignant » déterminé, tel qu'une utilisation donnée de la méthode interrogative, s'il ne peut sur le champ :</p> <ul style="list-style-type: none"> a) expliquer à l'enseignant pour quelle(s) raison(s) spécifiquement didactique(s) ce comportement a pu être intentionnellement adopté ; b) confronter ces raisons avec celles données par l'enseignant ; c) et proposer à cet enseignant des comportements alternatifs, c'est-à-dire qui soient à la fois pédagogiquement meilleurs et didactiquement au moins aussi efficaces. <p>La première hypothèse porte sur le caractère central de l'intentionnalité didactique dans l'observation formative des enseignants de langues: la rationalisation de leurs comportements par ces enseignants eux-mêmes ne peut être recherchée qu'en référence constante et explicite à la raison première de leurs actes, à savoir l'enseignement de la langue et de la culture étrangères. En d'autres termes, le noyau de l'observation formative des pratiques de classe est l'enseignant dans son « statut d'agent intentionnel » [J'emprunte cette expression à F. STOUTLAND 1991, p. 149.], même si, à partir de ce noyau et dans un second temps, la description, l'analyse et l'interprétation des actes d'enseignement peuvent être enrichies par des approches différentes</p> <hr/> <p>1998b Comme l'a fait récemment un inspecteur belge, Daniel Salomon, en écrivant dans la <i>Revue de l'Inspection diocésaine</i> de Tournai (n° 2, oct. 1997, <i>Supplément</i>, p. B.8) : « Il n'y a pas de pratique bonne en soi ; il faut prendre en compte le contexte (type d'enseignement, importance du groupe, caractéristiques des élèves, matériel disponible, locaux, contingences horaires,...) ». Je compléterais pour ma part ses points de suspension avec un autre paramètre important, à savoir le <i>projet</i> de l'enseignant, mais l'essentiel est bien là, dans cette exigence de <i>contextualisation</i> qui est maintenant première dans la réflexion et l'intervention didactiques, et qui amène à évaluer la qualité du travail d'un enseignant non sur l'adéquation à des modèles et normes méthodologiques <i>a priori</i>, mais sur la présence d'une cohérence construite intentionnellement au service d'une recherche d'efficacité en contexte ; en d'autres termes, de ce que l'on appelle un « dispositif d'apprentissage ».</p>
<p><i>Modélisation / modèle</i></p>	<p>1994e Note 6 p. 84 Je retrouve chez T. S. KUHN l'idée de niveaux-relais entre les paradigmes, très abstraits et généraux, et la pratique concrète. Il considère ainsi que la « tradition de recherche », qui dirige la conduite de la « science normale » dans le cadre d'un paradigme déterminé, est régentée par des "règles" (appelées aussi « points de vue adoptés », ou encore « préconceptions ») <i>qui sont des composantes de la science normale de niveau inférieur et plus concret que celui des lois et des théories</i> (1970, p. 67).</p>

<p><i>L'approche pragmatiste</i></p>	<p>1998b [Conclusion] Le modèle épistémologique qui me semble le mieux adapté aux spécificités de la didactique des langues est proche de celui de ces pragmatistes américains qui, comme Richard Rorty, « remplacent la théorie qui tranche dans le vif de la réalité par l'idée d'une explication maximale efficace d'un ensemble d'informations élargi au maximum » (1995, p. 119), pour qui le critère du « vrai » n'est pas la correspondance avec la réalité, mais plus modestement la pertinence et l'efficacité pour la réalisation des projets humains dans l'environnement où ils se situent (1993, p. 19, p. 22), et qui pour cela « renonc[ent] à la connaissance de la vérité en elle-même au profit de la recherche d'un accord commun » (1995, p. 119). Dans son ouvrage de 1993, le même auteur, de manière très éclairante (et très pertinente me semble-t-il pour la discipline d'intervention qu'est la DLE), oppose la conception positiviste de la connaissance comme <i>représentation de la réalité</i> à la conception pragmatiste de la connaissance comme <i>confrontation avec la réalité</i>, « comme le fait d'avoir affaire à elle » (p. 362).</p>
<p><i>Approche environnementaliste</i></p>	<p>1998h Edgard Morin parle a propos de tels phénomènes d' « écologie de l'action »¹ : dans les interventions en milieu humain (et la classe en est un), les interventions les mieux intentionnés du monde peuvent provoquer les effets les plus contraires, et la puissance de telle ou telle théorie linguistique à l'intérieur de son propre domaine de référence ne change absolument rien à affaire. --- 1. <i>Science avec conscience</i>, Paris, Seuil, nouv. éd. 1990, 320 p., p. 109.</p> <p>1994e Chap. « L'«éco-méthodologie" », pp. 191-193 Deux citations faites dans ce chapitre – <i>Il faut admettre et faire admettre qu'il n'y a pas de pratiques pédagogiques meilleures que d'autres dans l'absolu, a fortiori supérieures aux autres. Chaque méthode a ses avantages et ses inconvénients plus ou moins bien ajustés à des groupes-classes déterminés</i> (A. De Péretti 1985, p. 20). – <i>Le métier d'enseignant est d'abord un métier de prise de décision dans des systèmes complexes où interagissent de nombreuses variables dont l'enseignant fait partie. Ainsi l'enseignant doit-il disposer d'outils lui permettant cette gestion du complexe et la prise de décision rapide. Ces outils sont à chercher du côté de l'observation, de l'analyse, de la gestion, de la régulation et de l'évaluation des situations éducatives</i> (J.-P. Astolfi et M. Develay 1989, p. 113).</p>
<p><i>Paradigme de l'optimisation versus paradigme de l'adéquation</i></p>	<p>2004a Autrement dit, nous devons désormais passer en didactique des langues – comme d'autres l'on fait avant nous, en particulier en management d'entreprise – d'un <i>paradigme de l'optimisation</i> – où l'on recherche les meilleurs procédés dans l'absolu – à un <i>paradigme de l'adéquation</i> – où l'on recherche pour chaque configuration apprenants-environnement-dispositif le procédé le plus efficace parmi tous ceux qui sont disponibles dans la panoplie disciplinaire. L'un des tous premiers à avoir annoncé ce nécessaire changement dès la fin des années 60 a été Herbert A. Simon, Prix Nobel de Sciences Économiques en 1978 et Médaille Turing (le « Nobel de l'Informatique ») en 1975 pour ses recherches sur l'Intelligence Artificielle et la Science de la Cognition. Ce qu'il dit de l'homme économique dans son ouvrage de 1969 me paraît s'appliquer exactement à l'enseignant dans sa classe : <i>Les théories normatives de l'économie ont montré que les solutions exactes aux grands problèmes d'optimisation du monde réel sont hors de vue ou hors d'atteinte. Confrontées à cette complexité, les entreprises du monde réel se tournent vers des procédures qui permettent d'élaborer des réponses « assez bonnes » aux questions dont les réponses « idéales » ne peuvent être trouvées. Ainsi, la micro-économie normative, en montrant que l'optimisation du monde réel est impossible, démontre que l'homme économique est en fait un « adéquateur » (satisficier), une personne qui accepte des solutions « assez bonnes », plutôt qu'un « optimisateur » ; non pas parce qu'il préfère le moins au plus, mais parce qu'il ne peut pas trouver « la meilleure ». Même s'il le veut, il n'a pas le choix.</i> (p. 32)</p>

	<p>2004e</p> <p>Dans l'histoire de la didactique scolaire des langues, à l'instar des sciences comme le montrent les travaux de Bruno Latour³ [Cf. par ex. <i>La science en action</i>, trad. fr. Paris, Gallimard, 1995 [1e éd. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1987), 663 p.], c'est d'ailleurs ce même paradigme de l'adéquation qui a fonctionné de manière plus ou moins inconsciente dans l'esprit des acteurs. Les décisions concernant les langues et leurs objectifs d'apprentissage – à savoir la sélection, l'équilibrage, la combinaison et l'articulation de ces langues et de ces objectifs au long des différents cursus – ont en fait toujours émergé d'un réseau de facteurs hétérogènes parmi lesquels on trouve par exemple la politique extérieure, la politique linguistique, les orientations de tel ou tel inspecteur général, les stratégies de positionnement des langues les unes vis-à-vis des autres sur le marché scolaire⁴, les contraintes humaines, administratives et matérielles, les syndicats et associations de spécialistes, les institutions de recherche didactique ou encore l'émergence de nouvelles technologies et de nouvelles théories de référence.</p> <hr/> <p>2006c [citation de A. Mougeol] <i>Les grammaires modernes de toute l'Europe sont calquées sur la grammaire latine, c'est-à-dire sur un modèle qui n'est pas fait pour elles : il faut non seulement les ramener à leurs vraies lois, mais ce qui est plus difficile, faire accepter la vérité, si on la trouve, des auteurs et des éditeurs qui ont intérêt à la repousser. Il y a donc un grand travail de linguistique à accomplir, et à exécuter un autre travail, celui-là de pédagogie, pour pouvoir enseigner plus vite et mieux les langues vivantes. On peut dire la même chose de presque tous les enseignements : pour les rendre plus courts il faut les rendre plus vrais, et pour les rendre plus vrais, il faut que la science ait marché (p. 7).</i> [Mon commentaire, C. Puren :] On voit aussi que la « scientificité » de la linguistique est conçue classiquement par A. Mougeol (dans la pure lignée cartésienne), en termes d'adéquation à la « vérité », la recherche scientifique consistant à dégager les lois qui régissent rationnellement la « réalité » en soi des choses. (p. 378)</p>
<p>modélisation</p>	<p>1994e Essai sur l'éclectisme La modélisation p. 166 sqq. En part. note 43 p. 186 : Pour l'analyse des fonctions de la modélisation dans l'approche de problèmes complexes, cf. par ex. A. A. MOLES, 1990, pp. 179-187, et surtout les chap. V, VI et VII de B. WALLISER (1977) sur la syntaxe, la sémantique et la pragmatique des modèles.</p> <p>En bibliothèque de travail : – Document 014 « Modélisation et modèles » (basé sur WALLISER) – Document 015 « Théories externes " versus " modélisations internes " » Richard Rorty et Edgard Morin</p> <p>2001g Je reprends là une distinction importante en épistémologie : par rapport à la théorie, qui prétend décrire la réalité telle qu'en elle-même elle fonctionne et dont le critère de validité est donc l'adéquation à cette réalité (critère de vérité), le modèle cherche seulement à agir sur la réalité, et ses critères sont donc l'adéquation à l'action visée (critère de pertinence) et les résultats obtenus (critère d'efficacité). <i>Stricto sensu</i>, on n' « applique » pas un modèle, mais on le « fait fonctionner » dans le sens où l'on dit que l'on « fait tourner » un programme informatique : l'évaluation des résultats que sa mise en œuvre génère se fait pragmatiquement et <i>a posteriori</i>, et n'est aucunement lié à une adéquation que l'on postulerait <i>a priori</i> entre le modèle et la réalité.</p>

<p>Analyse qualitative</p>	<p>Un des auteurs de référence proposés en ce qui concerne les méthodes de recherche: HUBERMAN A. Michael, MILES Matthew B. 1991 : Analyse des données qualitatives, trad. fr. Bruxelles, De Boeck-Wesmael s.a. (coll. « Pédagogies en développement. Méthodologie de la recherche »), 480 p.</p> <p>Principales références dans deux articles : 1997b et 2001a</p> <p>1997b. « Concepts et conceptualisation en didactique des langues : pour une épistémologie disciplinaire. Chap. 4. Didactique des langues-cultures étrangères et "analyse qualitative" (pp. 8 sqq.) La dimension et les objectifs institutionnels de l'enseignement scolaire des langues étrangères, ainsi que la fonction centrale des interactions langagières en classe de langue depuis la méthodologie directe des années 1900 – encore renforcée tout récemment par l'approche communicative –, font que la DLE, d'un point de vue épistémologique, est a priori au moins aussi proche des sciences sociales que des sciences du langage. A.M. Huberman & M.B. Miles 1991 définissent l'analyse qualitative telle qu'ils la proposent pour la recherche en sciences sociales :</p> <ul style="list-style-type: none"> – par son objet, à savoir des données empiriques constituées non de chiffres mais de mots organisés en textes, et recueillies par des observations, des entretiens, des extraits de documents ou des enregistrements ; – et par sa méthodologie principalement de type inductif, qui consiste : <ol style="list-style-type: none"> 1) à « condenser » les données empiriques par « sélection, centration, simplification, abstraction et transformation » (p. 35) ; 2) à les présenter sous forme de matrices, graphiques, diagrammes et tableaux de manière à « tirer des conclusions et passer à l'action » (p. 36) ; 3) enfin à élaborer/vérifier ces conclusions par un travail approfondi de reproduction d'un résultat dans un autre ensemble de données, ou par « des discussions entre collègues visant à développer un consensus intersubjectif » (p. 37)¹⁴. En ce qui concerne les sciences humaines en effet, selon les auteurs, « il n'existe pas de canons, règles de décision, algorithmes ou même d'heuristique reconnue en recherche qualitative permettant d'indiquer si les conclusions sont valables et les procédures solides » (p. 374). <p>L'objectif que se proposent ainsi A.M. Huberman & M.B. Miles est d'atteindre progressivement " une cohérence conceptuelle/théorique " (p. 413) en reliant chaque donnée recueillie sur le terrain à d'autres données, puis en les regroupant sous des « éléments conceptuels » (<i>constructs</i>) de plus en plus larges ; ces éléments conceptuels vont enfin être reliés eux-mêmes dans une « théorie », celle-ci étant définie comme un « cadre conceptuel » consistant en une description des concepts-clés (dimensions, facteurs, variables) ainsi que de leurs relations et interactions. En réalité, démarches inductive et déductive sont mises en œuvre simultanément de manière dialectique, le chercheur partant toujours d'une certaine conception d'ensemble préétablie qu'il modifie constamment au cours de son travail, de sorte qu' « un cadre conceptuel est simplement une version momentanée de la carte du territoire exploré par le chercheur ». (p. 54).</p> <p>2001a</p> <p>3.1 L'opération de réduction</p> <p>G. Bachelard a été le premier épistémologue français à définir la démarche scientifique comme une simplification heuristique, au sein de laquelle on retrouve une opération indispensable pour tout type de connaissance, comme le rappelle Edgar Morin, à savoir « [la] sélection de données significatives et [le] rejet de données non significatives » (1990, p. 16). Il n'est donc pas étonnant que ce type de réduction se trouve au départ de cette technique de « condensation » qui constitue pour A.M. Huberman & M.B. Miles la première des méthodes mises en œuvre dans l'analyse qualitative : « La condensation est une forme d'analyse qui consiste à élaguer, trier, distinguer, rejeter et organiser les données de telle sorte qu'on puisse en tirer des conclusions "finales" pour les vérifier » (1991, p. 35, je souligne). (p. 10)</p> <p>Comme nous l'avons vu dans la Partie 2, l'analyse qualitative, telle du moins que la définissent M. Huberman et M.B. Miles (1991), s'appuie sur des textes traités par la démarche inductive, ne vise pas l'objectivité des sciences dites « exactes » mais le consensus intersubjectif. (p. 14)</p>
----------------------------	--

	<p>Il est intéressant de constater que A.M. Huberman & M.B. Miles affirment eux aussi la nécessité de combiner ces deux opérations pour la recherche qualitative en général, et ils notent que les enseignants, en particulier, les combinent spontanément dans leur pratique professionnelle :</p> <p>Dans sa forme la plus achevée, la méthode [de l'analyse qualitative] combine deux cycles imbriqués. Le premier s'intitule « induction par énumération », qui consiste à recueillir des exemples nombreux et variés allant tous dans la même direction. Le second est l'« induction par élimination », où l'on teste son hypothèse en la confrontant à d'autres, et où l'on cherche soigneusement les éléments pouvant limiter la généralité de sa démonstration. [...] La logique du « <i>modus operandi</i> » utilisé comme outil de localisation de problèmes dans plusieurs professions – médecins légistes, garagistes, cliniciens, officiers de police, enseignants – reflète bien ce va-et-vient entre l'induction par énumération et l'induction par élimination (1991, pp. 412-413, je souligne). (p. 17)</p>
<p><i>Récurtivité</i> <i>Boucle réursive</i></p>	<p>1994e Chapitre « Le "paradigme de complexité" » D'où la définition suivante [d'E. Morin] de ce que serait un « paradigme de complexité » : « Ce serait un paradigme qui se fonderait sur l'union de la distinction, qui est nécessaire pour concevoir des objets ou des phénomènes, et de la conjonction, qui est nécessaire pour établir les interrelations et les articulations. Il ne réduirait pas le complexe au simple, mais intégrerait le simple dans le complexe. Un paradigme de complexité, ce serait un paradigme où ce serait non pas la logique qui contrôle la pensée, mais la pensée qui contrôle la logique. » (1991a, p. 292). (p. 141)</p> <p>Le principe réursif Ce principe met en jeu un type de processus, appelé « boucle réursive » ou « réursion organisationnelle », ou encore « récurtivité rotative », où les produits et les effets sont en même temps causes et producteurs de ce qui les produit (1990a, p. 99). [...] L'idée réursive – écrit E. Morin – est donc une idée en rupture avec l'idée linéaire de cause/effet, de produit/producteur, de structure/superstructure, puisque tout ce qui est produit revient sur ce qui le produit dans un cycle lui-même auto-constitutif, auto-organisateur et auto-producteur (1990a, pp. 99-100)⁸³. La réursion pour E. Morin se distingue de la rétroaction ou feed-back, comme l'explique clairement D. Bougnoux : Le « feed-back » est un prélévement d'information sur l'effet ou la sortie d'un phénomène pour rapporter celle-ci à sa cause ; la réursion est une ré-entrée globale, énergétique autant qu'informationnelle, de l'effet sur la cause, comme dans l'« exemple si pur du tourbillon », ou le fameux dessin d'Escher d'une main dessinant une main. Le propre de ces dispositifs circulaires est qu'on ne peut les « ponctuer » par une hiérarchie de la cause et de l'effet (1990, p. 27).</p>
<p><i>Applicationnisme</i></p>	<p>1995b Note 7 pp. 2-3 (À propos de « théorisation externe » : « expression de R. GALISSON (à paraître), qui oppose la "théorisation externe" propre à l'applicationnisme (les problématiques retenues et les modèles de théorisation utilisés y sont ceux de disciplines autres telles que la linguistique ou la psychologie) et la "théorisation interne" propre à la démarche d'autonomisation de la DLE (dans laquelle celle-ci se définit ses propres problématiques et les théorise avec ses propres moyens).</p> <p>1998c Chapitre 5, 5. La pratique et la théorie (applicationnisme / implicationnisme), pp. 15 <i>sqq.</i></p> <p>2001g Ce qui définit épistémologiquement l'applicationnisme, c'est essentiellement cela : sa prétention à fournir une perspective méta-méthodologique à partir d'une position extérieure au champ didactique, les recherches sur la langue et la psychologie de l'apprentissage des langues étant supposées fournir un ensemble cohérent de réponses « scientifiques » à la question « Comment enseigner/apprendre les langues ? ». [...]</p>

	<p>Certaines orientations actuelles, par exemple, semblent commencer à dessiner une nouvelle idéologie scientiste s'appuyant cette fois sur l'informatique, le multimédia, Internet et plus généralement sur les « environnements virtuels », et qui serait une version renouvelée de l'applicationnisme, une sorte d' « applicationnisme technologique ».</p> <p>2002a</p> <p>Ce qui définit l'essence de l'applicationnisme (linguistique, en l'occurrence), c'en effet la combinaison des trois éléments suivants : 1) la position « méta » que les linguistes revendiquent par rapport à la méthodologie d'enseignement des langues ; 2) leur utilisation épistémologiquement erronée de cette position « méta » comme une position de contrôle, les données circulant à sens unique depuis leur seule position, et non de manière récursive ; 3) la localisation de leur position à l'extérieur de la discipline didactique.</p> <p>[...]</p> <p>les applicationnismes linguistique et psychologique correspondent en didactique des langues- cultures à une épistémologie positiviste (on y considère que l'enseignement doit s'appuyer sur les vérités scientifiques que ces deux « théories externes de référence » fourniraient sur le fonctionnement réel de la langue apprise et du cerveau de l'apprenant), alors que la revendication autonomiste se réclame d'une épistémologie pragmatiste (on y considère que la didactique des langues-cultures doit créer ses propres « modèles internes de référence » sur la base du seul critère d'efficacité pratique).</p>
--	--

Tâche 2

Rappel de la consigne

Ma conception de l'épistémologie de la DLC est loin d'être partagée par tous les autres didacticiens de langues-cultures, même si, dans mon manifeste, j'affirme, dans un élan volontariste propre à ce genre textuel, que « d'ores et déjà [...] s'est réalisé un large consensus sur les six grandes approches suivantes »...

Cette Tâche 2 consiste à rechercher et sélectionner, dans les textes d'autres didacticiens, de courts passages exprimant des positions différentes des miennes, voire opposées. On pourra aussi en présenter le résultat, comme celui de la Tâche 1, sous la forme de deux colonnes.

Il ne me revient vraiment pas, étant donné le choix que j'ai fait, dans ce cours, de présenter de manière la plus cohérente possible (certains diront sans doute « de manière unilatérale »...) ma propre conception de notre discipline, de proposer ici quelque « corrigé » que ce soit, même en mettant ce mot entre parenthèses pour en signaler l'inadéquation, comme je l'ai fait pour la Tâche 1 ci-dessus. Je me limiterai ici à pointer les trois thèmes majeurs sur lesquels il me semble que d'autres didacticiens divergent voire s'opposent à moi quant à la conception de la discipline :

1) La « matière » dont est constituée la discipline, qui est pour certains uniquement du *discours* (celui des spécialistes qui l'étudient, à savoir les didacticiens), alors que pour moi aussi bien les *pratiques* (celle des enseignants) que les *outils* (les matériels didactiques) en font partie de plein droit et au même titre.

2) Le statut épistémologique de la discipline, pour lequel certains considèrent que le modèle de référence est celui des sciences dites « dures » ou « exactes », alors que pour moi son objet complexe (cf. Edgar Morin), son projet interventionniste de conception de dispositifs d'enseignement-apprentissage (cf. l'ingénierie d'Herbert Simon) et sa démarche pragmatiste (cf. Richard Rorty) en font, à l'instar de toutes les Sciences humaines, une « science molle » ou une « science de l'imprécis » (cf. Abraham A. Moles).

3) La relation avec les autres disciplines étudiant tout ou partie du même domaine, en particulier les sciences cognitives, la linguistique et la sociolinguistique, qui constituent pour certains des « disciplines de référence » devant nécessairement être mobilisées systématiquement et conjointement pour que la didactique des langues-cultures puisse prétendre à un niveau minimal de « scientificité », alors que pour moi les unes ou les autres

sont des disciplines « annexes » auxquelles il peut être utile ou nécessaire de faire appel dans certains cas.

Ma position concernant le relativisme – ou plutôt le « relationnisme » : cf. au chap. 3 du Dossier 7, mon allusion à ce concept de Karl Mannheim – est elle-même à relativiser, ou plutôt, donc, à mettre en relation, en l'occurrence avec le débat actuel entre didacticiens des langues-cultures. Dans la situation de rapport de forces défavorable qui est la sienne face à d'autres disciplines universitaires mieux reconnues, la didactique des langues-cultures n'a que deux grandes stratégies possibles : rechercher soit *l'assimilation* (et on va alors tout faire pour la « durcir » du point de vue épistémologique pour la faire ressembler à ces autres disciplines qui paraissent plus « scientifiques »), soit *la différenciation* : c'est ce dernier choix que j'ai fait pour ma part, en revendiquant pour elle, comme ce qui fait sa force en tant que science, précisément ce qui, aux yeux de certains, en fait sa faiblesse, à savoir cet objet, ce projet et cette démarche que je rappelle au point 2 ci-dessus.

Je ne peux que réaffirmer ici à ce sujet ce que j'ai dit dans mon intervention au colloque de Poitiers en [2000\(b\)](#), en reprenant l'une des grandes idées du sociologue des sciences Bruno LATOUR, qu'il défend entre autres dans son ouvrage *Nous n'avons jamais été modernes. Essai d'anthropologie symétrique* (Éditions La Découverte, 1991, 213 p.) : la réponse à la question « la didactique est-elle une science ou une praxéologie ? » n'a pas de sens en soi ; elle ne l'a que par rapport aux jeux et enjeux de pouvoir entre spécialistes de disciplines différentes. Cela vaut pour toutes les disciplines : l'épistémologie d'une discipline n'est pas autre chose que ce que ses spécialistes, à un certain moment, se sont laissés imposer ou ont réussi à imposer dans l'espace scientifique ; il n'y a pas d'autre « vérité » que cela, qui relève du rapport de forces et non de la « nature en soi » de telle ou telle discipline.

Tâche 3

Rappel de la consigne

Comparez les conceptions de M. Dabène et celles de D. Girard quant à la discipline DLC à la fois entre elles et par rapport à ma conception personnelle, celle des trois perspectives constitutives (méthodologique, didactique et didactologique) en relation récursive (cf. Document [002](#)).

Les positionnements affichés de M. Dabène et de D. Girard sont d'une grande similitude. On y retrouve en effet, reliées dans la même chaîne argumentative, les trois idées suivantes :

- 1) La didactique des langues n'est pas une application de la linguistique.
- 2) Elle a recours tout autant aux apports d'autres disciplines que la linguistique.
- 3) Elle a toute légitimité à s'affirmer comme une véritable science autonome.

L'autre accord entre les deux auteurs se fait sur la même appellation, pour cette discipline, de « didactique des langues ». D. Girard s'inspire pour ce faire (comme sans doute M. Dabène) de l'ouvrage nouvellement publié en français de W.F. Mackey, mais une meilleure connaissance de l'histoire de la didactique scolaire des langues en Europe aurait pu les amener à se réclamer de la *didaktik* germanique, ou encore du titre de cet ouvrage que j'ai redécouvert à l'occasion de mes recherches sur l'histoire des méthodologies, rédigé par l'un des rares théoriciens de la « méthodologie active » des années 1920-1960, le Belge François CLOSSET : *Didactique des langues vivantes* (Paris-Bruxelles : Didier, 1950, 252 p.).

Le discours de M. Dabène et D. Girard est marqué – pour reprendre l'idée exposée à la fin du corrigé de la tâche précédente – par le rapport de forces existant à leur époque, massivement en faveur de la linguistique. Ce qui explique d'abord leur refus de l'applicationnisme linguistique ; ensuite l'affirmation, pour les « éclairages » ou « apports » (M. Dabène), « emprunts » ou « applications » (D. Girard) d'origine extérieure, d'une nécessaire diversité/diversification de ces disciplines contributives au-delà de la seule linguistique ; enfin, en dernier lieu, la revendication pour la discipline d'un véritable statut de science autonome (sous-entendu, autonome par rapport à la linguistique).

– Ce discours est encore malheureusement le mien. « Malheureusement », parce que la situation de dépendance de la didactique des langues-cultures n'a pas disparu, comme je le dénonce dans ma conférence de [2001\(g\)](#) et encore plus récemment dans celle de [2009\(f\)](#).

– Ce discours est encore d'actualité, donc, mais il doit être prolongé. Ces deux auteurs, en effet, se situent au moment où ce qu'ils proposent d'appeler la « didactique des langues » est en train de se constituer en tant que perspective « méta » par rapport à l'enseignement. Cf., dans le texte de M. Dabène, l'idée que la « théorie didactique » [doit se définir] compte tenu aussi de la nature de l'acte pédagogique mis en œuvre dans l'enseignement d'une langue » ; et, dans le texte de D. Girard, qui parle au nom des « spécialistes de la méthodologie des langues », « la méthodologie de l'enseignement des langues est tout autre chose qu'une sous-branche de la linguistique » et que « l'enseignement des langues a le droit d'exister indépendamment non plus seulement comme un art, mais comme une science [...]. » Une quinzaine d'années plus tard, Robert Galisson introduit, avec le concept de « didactologie », la nécessité de penser l'épistémologie de la didactique des langues-cultures sous un angle nouveau, celui de la perspective méta-didactique.

– Enfin, les deux auteurs revendiquent pour la didactique une scientificité égale à celle de la linguistique et des autres disciplines contributives : M. Dabène veut en fait une « discipline spécifique [...] portant en elle-même les conditions de sa propre application », et pour D. Girard, « l'enseignement des langues [...] a déjà acquis dans les meilleurs des cas, une certaine rigueur scientifique ». Mais ils ne se posent pas encore la question de son épistémologie propre, différente de celle de ces autres disciplines tout particulièrement en raison de son projet interventionniste.

Tâche 4

Rappel de la consigne

Analysez les positions épistémologiques de W.F. Mackey, que l'on comparera avec celles que je défends dans ce cours.

Je traiterai ici cette tâche comme la précédente, de manière très synthétique, c'est-à-dire en donnant ce que considère être les clés de l'analyse et de l'interprétation.

On ne s'étonnera pas que la première clé, à mon avis, est le passage de la perspective méthodologique à la perspective didactique, qui est par définition, je le rappelle, « méta-méthodologique ». Dès le premier paragraphe de cette introduction – c'est-à-dire dès le tout début de cet ouvrage –, l'objectif annoncé est d'ébaucher une « théorie et une technique » « **pour évaluer les méthodes d'enseignement des langues** » (je souligne). Ce projet est en cohérence avec ce qui est annoncé dans le titre de l'ouvrage : « Principes de didactique analytique. Analyse scientifique de l'enseignement des langues », où « enseignement » désigne bien l'activité de l'enseignant dans sa classe, comme on le voit dans la définition donnée de ce concept à la fin de l'extrait :

3. L'enseignement

L'enseignement même d'une langue peut changer selon l'analyse de ce que l'on doit enseigner, selon la préparation des leçons, selon les techniques utilisées, selon le type et la portion d'enseignement qui peut être fait par l'intermédiaire de moyens mécaniques et finalement, selon la façon de tester ce qui a été appris.

Ce passage correspond parfaitement au fonctionnement de mon modèle du champ (de la perspective) didactique (cf. [Dossier 3](#), p. 3) : cet enseignement qui « peut changer », c'est bien la méthodologie, et W. Mackey énumère des facteurs relevant, dans ce modèle, de la méthodologie elle-même (« la préparation des leçons » et « les techniques utilisées »), mais aussi de facteurs extra-méthodologiques, ici, en l'occurrence, les matériels (les « moyens mécaniques ») et l'évaluation (la « façon de tester ce qui a été appris »).

On ne s'étonnera pas non plus, dans cette introduction, du poids que conserve la linguistique dans la conception de la perspective didactique. La « langue » est le premier des trois « domaines de recherche » assignés à la didactique, et les théories linguistes sont considérées comme devant influencer directement la méthodologie :

Les différences en théories du langage touchent l'enseignement des langues de deux façons. Elles peuvent d'abord influencer l'analyse de la langue sur laquelle la méthode repose en introduisant, par exemple, différents types de grammaire. Elles peuvent aussi déterminer l'introduction en classe de techniques d'enseignement en insistant par exemple, soit sur le contenu, soit sur la forme.

Il y a donc bien apparition du champ (de la perspective) didactique, mais dans ce champ, la linguistique conserve la position hiérarchiquement supérieure qui est la sienne dans la linguistique appliquée, comme on le voit dans le postulat selon lequel il existe une relation de cause à effet entre la connaissance du fonctionnement de la langue et l'efficacité de la méthode d'enseignement : « Plus on connaît le système de la langue, plus on peut rendre la méthode complète ». On est bien là dans ce que j'ai appelé une « orientation objet » extrême, caractéristique de la linguistique appliquée (cf. mon article [1998f](#)), qu'aucun didacticien de langue-culture, je pense, ne défendrait aujourd'hui.

La conséquence logiquement tirée de cette supériorité hiérarchique est celle d'une priorité chronologique :

Une théorie de l'analyse de l'enseignement des langues doit donc commencer par une étude des différentes conceptions du langage (les théories), par faire l'inventaire des différents moyens d'analyser le système particulier d'une langue (les descriptions), par mettre en évidence les différences que présentent les langues secondes au regard de la langue maternelle (les différences), [...].

La phrase ci-dessus se termine ainsi : « [...] par faire le point sur les différences de conceptions de l'apprentissage des langues (l'apprentissage) ». De même que la conception de l'enseignement est placée sous le contrôle des théories linguistiques, la conception de l'apprentissage est placée sous le contrôle des théories psycholinguistiques (nous dirions maintenant, « cognitives »)

Plus généralement, du point de vue de l'épistémologie générale dont relève cette introduction, on remarque une cohérence logique entre le projet de « scientification » de l'enseignement des langues et la démarche cartésienne de découpage et d'analyse séparée en tant que préalables à l'étude des relations : « Un bon enseignement doit tenir compte des processus de l'apprentissage, puisque son but est de promouvoir un bon apprentissage. Mais l'un peut exister et en fait existe sans l'autre. On doit donc d'abord les analyser séparément, car chacun contient son propre réseau de facteurs ». Au regard de toute l'épistémologie de la complexité que je propose pour la didactique des langues, une telle démarche peut assurément être qualifiée de « scientifique », comme relevant du paradigme de la « théorie », et non de celui du « modèle », pour reprendre l'opposition présentée dans le Document 015, auquel je vous renvoie pour le détail des caractéristiques opposées de ces deux paradigmes.

Tâche 5

Rappel de la consigne

Repérez et analysez les différentes représentations de la relation théorie-pratique dans les différentes citations suivantes...

Comme aide à ces tâches, je vous proposais, en Annexe du Dossier n° 7, le « modèle interprétatif » suivant des différentes représentations possibles de la relation dite « théorie-pratique » :

	« théorie » - « pratique »
1.	théories - implication (des théories)
2.	modèles - mise en pratique (des modèles)
3.	principes - application (des principes)
4.	savoirs - transmission (des savoirs)
5.	abstrait - concret
6.	normes - respect (des normes)
7.	déclaratif - procédural

Je commencerai, ici, par utiliser ce modèle pour chacune des citations, en les rappelant pour faciliter la lecture de ce corrigé.

1. *Nous ne voulons pas faire de la théorie pure. Pour nous le problème est celui-ci : Comment, dans le temps et avec les moyens dont nous disposons, arriverons-nous à apprendre aux élèves le plus d'allemand possible ?* (p. 80).

GIRARD Maurice, « De la Méthode dans les Classes Élémentaires [I] », *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes*, n° 3, mai 1884, pp. 80-84

Cette première citation n'était pas la plus facile à interpréter... Elle date de 1884, d'une période où la tradition est de commencer chaque unité didactique par la « leçon » de grammaire dans le sens de la *lectio* latine, c'est-à-dire par un exposé magistral. « Faire de la théorie pure » ici, signifie « faire des cours magistraux de grammaire » sans se préoccuper de ce qui sera effectivement retenu par les élèves étant donné le peu d'heures consacré à l'enseignement des langues (2h/semaine au maximum à l'époque). On est donc dans un cas où « théorie » renvoie à « savoirs », le « temps » disponible renvoyant à la question de leur transmission (la possibilité et l'efficacité de leur transmission) : opposition n° 4 dans le modèle proposé, donc (« savoirs » *versus* « transmission (des savoirs) »).

2. *Le Ministère peut organiser des choses / [...] / euh des petits stages / ils peuvent nous envoyer par exemple des petits manuels qui peuvent nous aider à à organiser un cours (...) / parce que j'ai comme l'impression que le Ministère confectionne des documents qui ne tiennent pas compte vraiment de la RÉALITÉ de l'enseignement de la langue au Gabon [...] / c'est... c'est toujours de la THÉORIE quoi ! / on emprunte des... des choses venues d'ailleurs / une méthodologie venue d'ailleurs.*

Eugénie Eyeang, *L'enseignement/apprentissage de l'espagnol au Gabon. Éléments de recherche pour une adaptation socio-didactique*, thèse soutenue à l'Université de Grenoble-III, oct. 1997, p. 314.

[Transcription de l'interview d'un enseignant gabonais d'espagnol]

Ces « choses venues d'ailleurs », ce sont les modèles méthodologiques européens, dont la mise en pratique serait impossible parce que l'environnement d'enseignement-apprentissage du Gabon ne le permettrait pas : opposition n° 2, donc (« modèles » *versus* « mise en pratique des modèles »).

3. *Le français théoriquement n'est pas le bienvenu en classe de langue étrangère.*

Mémoire de russe, IUFM de Paris, 1997.

Ici, l'expression « n'est pas le bienvenu », sous la plume d'une stagiaire d'IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres), fait clairement allusion à une interdiction que ses

formateurs lui ont faite. On est donc dans le cas de l'opposition n° 6 (« normes » *versus* « respect des normes »). Les interdictions ont pu être justifiées par ces formateurs par le recours à des théories, à des principes ou à des modèles, mais le problème n'est pas là : dans la tête de ce/cette stagiaire d'IUFM, il s'agit bien d'une norme, qu'elle a apparemment du mal à respecter dans ses classe avec ses élèves.

4. La pratique raisonnée de la langue vise à accroître les compétences de compréhension et d'expression des élèves. Elle contribue à approfondir leur formation intellectuelle en leur faisant découvrir une certaine logique de la langue. Elle ne consiste pas à faire des cours théoriques de grammaire.

Enseigner au collège, 2001, Espagnol LV1-LV2, Programmes et accompagnements. Paris : MEN.

« Cours théoriques » a ici le sens de « cours magistraux ». En face (face à la théorie), il y a l'exigence d'accroissement des compétences (cf. « compétences de compréhension et d'expression des élèves), c'est-à-dire l'utilisation effective de ces savoirs dans l'action. Il s'agit de l'opposition n° 7 (« déclaratif » *versus* « procédural »).

5. La notion d'enjeu est importante pour les élèves, il faut qu'il y ait un but concret et immédiat aux efforts qu'ils produisent. Dans la plupart des cas, le professeur aborde les documents, le plus souvent des textes, selon une approche très théorique, par le biais de l'explication de texte, avec un objectif linguistique comme finalité du cours. (p. 5) [...]

Ce type d'activité [le jeu dramatique] permet de faire comprendre des formes grammaticales, des tournures idiomatiques ou des textes d'une façon différente : certains élèves ont du mal à comprendre les textes en espagnol en raison du caractère trop abstrait de l'approche pédagogique (le plus souvent par l'explication de texte) : ce type d'activité permet de passer par le langage du corps et l'appropriation physique des notions à assimiler. (p. 13)

Cécile Delannoy (PLC2 espagnol), *Les avantages et les apports du jeu dramatique en classe d'espagnol*, mémoire PLC2 IUFM de Paris, mai 2002, 38 p., dactyl.

Ici, « approche trop théorique » a le sens d'« approche trop abstraite », par opposition à « approche concrète : cf. la critique du « caractère trop abstrait de l'approche pédagogique ». la relation « abstrait-concret ». Il s'agit donc de l'opposition n° 5 dans le modèle proposé (« abstrait » *versus* « concret »).

6. Informatique : Je maîtrise très bien Word que j'utilise fréquemment. Par contre, je n'ai qu'une connaissance théorique des autres logiciels de Windows Office.

[Étudiant de Master Recherche 2^e année], *Curriculum Vitae*, septembre 2005

Ce qui est opposé ici, c'est le savoir déclaratif (« connaissance théorique ») au savoir procédure (cf. « je maîtrise [parce que] j'utilise fréquemment. Opposition n° 7, donc (« déclaratif » *versus* « procédural »).

7. Au cours des deux années, les contenus de formation feront l'objet d'une programmation flexible ; elle partira d'une réponse concrète à des besoins immédiats pour aborder ensuite des apports plus distancés et théorisés.

Dossier de presse : « La rénovation de la formation des maîtres : les mesures concrètes d'application ». 3 mars 2002. *Accompagnement de l'entrée dans le métier des enseignants des premier et second degrés.*

La démarche inductive présentée ici va du concret à l'abstrait (cf. « [la programmation] partira d'une réponse concrète à des besoins immédiats »), de l'application de modèles (non pensée ou non explicitée en tant que telle) aux modèles eux-mêmes, les « apports théorisés » pouvant être des théories dont on montrerait que les réponses pratiques sont une application, éventuellement, elle aussi, non pensée ou non explicitée en tant que telle. Selon les cas, le concept de « théorie » renvoie ici, par conséquent, à l'opposition n° 5, 2 et/ou 1. C'est le grand avantage de la démarche inductive (ici appliquée à la réflexion sur la formation, mais elle peut l'être aussi à la réflexion sur la langue ou sur la culture) que de permettre cette flexibilité, qui permet de s'adapter à l'environnement, et d'abord, ici, aux « besoins immédiats » des stagiaires en formation.

8. Cette formation [des enseignants] est essentiellement théorique, elle se limite à des cours magistraux sur les méthodologies constituées. Dans de rares cas, comme celui de la faculté des Jeunes Filles, on demande aux étudiants, après un cours théorique, par exemple sur les documents authentiques, d'appliquer les critères de sélection sur d'autres documents qu'elles sélectionnent et présentent au groupe dans le cadre d'une simulation de classe. (pp. 109-110)

Dina Essawy, *L'autonomie de l'enseignant de français dans les écoles publiques égyptiennes : quel avenir, quelle formation ?* Université Paris-III, lundi 10 juin 2002. Direction : Robert Galisson, 328 p.

Il y a dans ce passage assimilation entre « cours magistraux » et « cours théoriques » : l'exemple donné est celui d'un cours sur les critères de sélection des documents authentiques en classe de langue, qui se situe donc au niveau des principes et/ou des modèles didactiques (cf. la demande, à la suite du cours, d'une « application »), et non d'une quelconque « théorie » linguistique ou cognitive. Opposition n° 4, donc (« savoirs » *versus* « transmission des savoirs »).

9. Le bilan du stage [d'enseignants de FLE] à Rouen [en 2000] : « Les stagiaires trouvent insuffisants et trop théoriques les cours de méthodologie de FLE. Ils réclament une méthodologie adaptée à leurs besoins, ce qui révèle les lacunes de leur formation initiale : ils ne se sentent pas capables de créer leurs outils car ils ont l'habitude de consommer du « prêt à enseigner ».

Est considéré comme « théorique » par les stagiaires ce qu'ils ressentent comme non directement adapté à leur pratique méthodologique sur le terrain : ils souhaitent sans doute qu'on leur donne directement des mises en pratique, des applications, du concret.

« Théorie » renvoie donc chez eux aux oppositions 2 (« modèles » *versus* « mise en pratique des modèles »), 3 (« principes » *versus* « application des principes ») et 4 (« abstrait » *versus* « concret »).

En conclusion de cette tâche

La problématique de la « relation théorie-pratique » ne peut se traiter qu'à deux conditions minimales :

1) Il faut démêler un à un tous les fils qui le composent – en l'occurrence, les conceptions très différentes de ce que l'on appelle « théorie » et « pratique », et leurs relations.

2) La « théorie » *stricto sensu* (ensemble cohérent de connaissances et/ou hypothèses scientifiques, en particulier linguistiques et cognitives) ne peut être mise en relation avec les pratiques d'enseignement-apprentissage sans intercaler entre les deux cette interface indispensable que constituent les « modèles » didactiques (cf. à nouveau le [Document 015](#), et, dans le [Dossier n° 3](#), le chapitre 2.1 intitulé « Le concept de "modèle", entre théorie et pratique », pp. 9 *sqq.*). Il est d'ailleurs significatif que dans aucune des citations analysées (et j'ai recueilli mon corpus sans en écarter aucune) le concept de « théorie » n'est utilisé dans le sens strict avec lequel il apparaît dans l'opposition n° 1, « théories » *versus* « implications des théories ».

Tâche 6

Rappel de la consigne

Le terme de « didactique » est communément utilisé pour désigner des domaines de réflexion et d'intervention spécifiques, découpés selon les composantes de l'objet d'enseignement-apprentissage (didactique de la grammaire, du lexique, de la culture,...), les activités langagières (didactique de l'oral, didactique de l'écrit,...), les publics, objectifs et/ou environnements particuliers (didactique du français sur objectifs spécifiques, didactique scolaire,...) ou encore les langues (didactique du français langue étrangère, de l'anglais langue étrangère,...).

- Comment analysez-vous ce type d'usage du terme de « didactique » ?
- Personnellement, qu'en pensez-vous, que proposez-vous ?

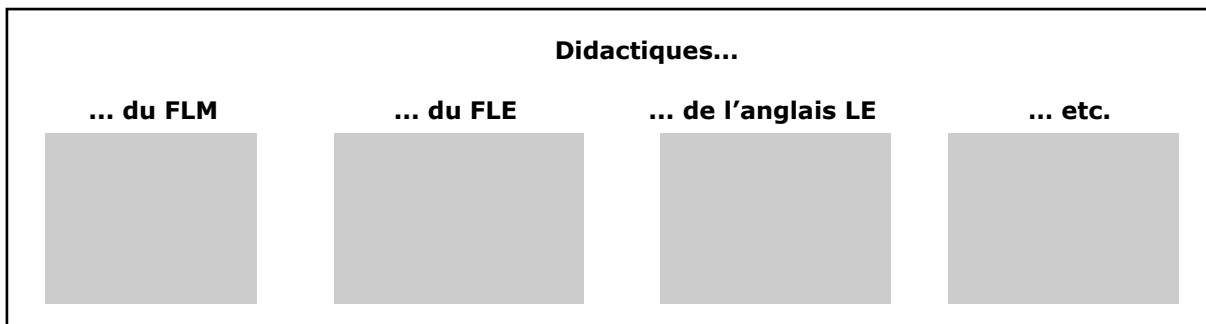
J'écrivais à la suite de cette consigne :

Vous aurez peut-être déjà repéré, parmi tous mes textes dont je vous donne les références dans ce Dossier n° 7, le texte d'une conférence où je présente mes idées sur la question... Nous y reviendrons dans le corrigé.

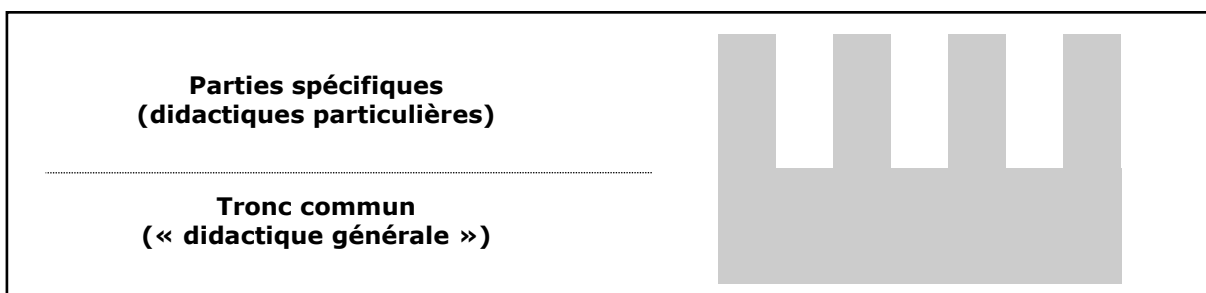
Il s'agissait du texte [2000b](#). « Pour une didactique complexe », où je propose trois grands modèles de spécificité possibles *a priori*, que j'appelle « de spécificité totale », « de spécificité partielle », et « de spécificité contextuelle ». Je reproduis ci-dessous le passage correspondant (pp. 3-4) :

Je ne vois pour ma part que trois grands modèles possibles de conception des relations entre la didactique des différentes langues :

1) **Le modèle de spécificité totale**, dans lequel on va considérer que les particularités liées à chaque objet langue-culture produisent une cohérence globale différente :

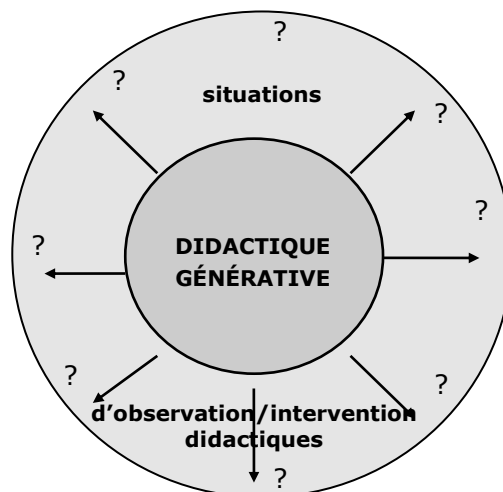


2) **Le modèle de spécificité partielle**, dans lequel on va considérer qu'il existe des problématiques communes et des problématiques spécifiques, et donc une « didactique générale » conçue comme un tronc commun :



3) **Un modèle** que j'appellerai « **de spécificité contextuelle** », dans lequel on va considérer que la discipline « didactique des langues » correspond essentiellement à un dispositif de questionnement complexe (ou de « problématisation ») mis en place au sein d'une situation d'observation-intervention didactiques forcément complexe, au sein de laquelle interviennent de multiples paramètres parmi lesquels, entre autres, le paramètre « langue enseignée », mais dont n'importe lequel peut se retrouver être déterminant. L'âge des élèves, le nombre de leurs années d'apprentissage, les objectifs institutionnels, le degré de motivation interne des apprenants sont comme la langue enseignée des facteurs lourds et permanents, bien entendu, mais – pour prendre un exemple à l'extrême opposé – l'humeur de tel ou tel élève peut constituer à n'importe quel moment, pour n'importe quel enseignant, le paramètre le plus important de sa situation didactique, celui auquel il devra sur le champ apporter une réponse. La formation didactique ne correspond donc pas essentiellement à la transmission d'un stock de réponses prédéterminées, mais à l'entraînement au questionnement didactique, et c'est précisément ce qui rend nécessaires les différentes « positions méta » présentées plus haut. On peut aussi opposer à la notion de « didactique générale » à cette notion de « **didactique générative** » (une didactique conçue comme une mécanique à générer des questions) en disant que la première est orientée produit – c'est l'ensemble des réponses communes données à des questions posées – alors que la seconde est orientée processus – c'est un dispositif de questionnement permanent.

Cette troisième conception de la didactique des langues peut être représentée de la manière suivante :



On aura compris que le modèle que je propose est ce dernier, de « spécificité contextuelle », puisqu'il correspond à la conception que je me fais de la discipline « didactique des langues-cultures ».

Je me contenterai, par rapport à la Tâche 6, de deux remarques :

1) Lorsque l'on parle de « didactique de la grammaire » ou de « didactique de l'oral », la perspective que l'on privilégie est méthodologique : il serait d'ailleurs plus exact de parler de « méthodologie de l'enseignement-apprentissage de la grammaire, de l'oral ». Lorsqu'il s'agit de « didactique du FOS », « didactique scolaire », « didactique du FLE », etc., la perspective privilégiée est didactique : le terme étant le même, on fait généralement la confusion entre le sens du terme de « didactique » dans ces expressions (celui, limité, de « perspective didactique ») et celui qu'il a dans l'expression de « didactique des langues-cultures (où il désigne l'ensemble de la discipline, avec ses trois perspectives conjointes). Il y a effectivement des perspectives didactiques différentes par exemple en FLE et en didactique scolaire des

langues en France¹, mais il ne peut y avoir qu'une seule et unique « didactique des langues-cultures », si l'on entend par là le domaine constitué qui prend en charge les trois perspectives conjointes (méthodologique, didactique et didactologique).

2) Lorsque l'on entre dans des spécificités didactiques, comme toutes celles citées ci-dessus, c'est que l'on se situe dans une orientation produit : on pense à des auteurs, à des articles ou à des ouvrages, à des manuels, et à l'ensemble des propositions existantes pour ces différentes « didactiques ». Si l'on se situe dans une orientation processus, c'est l'idée de « didactique générative » et non de « didactiques spécifiques », qui s'impose. Il y a certainement des perspectives méthodologiques différentes s'il s'agit de l'enseignement-apprentissage de la grammaire ou du lexique, des perspectives didactiques différentes s'il s'agit d'un enseignement à des enfants ou à des adultes, mais le projet de la discipline « didactique des langues-cultures » est de proposer des modèles de réflexion et d'intervention suffisamment puissants pour traiter toutes ces problématiques : cf. par exemple le modèle des oppositions méthodologiques fondamentales pour la grammaire ([Document 008](#)), et les différents modèles cognitifs ([Document 016](#) et [Document 017](#)), utilisables pour la réflexion et l'intervention didactiques quel que soit le public. La didactique des langues-cultures est donc unique en tant que capable de générer toutes les questions possibles, mais les réponses qu'elle génère, par contre, sont toutes spécifiques puisque contextuelles.

----- **FIN DU CORRIGÉ DU DOSSIER N° 7** -----

¹ Cf. mon article [1998c](#). « Didactique scolaire des langues vivantes étrangères en France et didactique française du français langue étrangère ».