

Christian Puren

Professeur émérite de l'Université de Saint-Étienne (France)

<http://www.christianpuren.com/>

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

SOMMAIRE

Avertissements	2
1. Conseils de lecture	2
Tâche 1	3
Tâche 2	4
2. Présentation : la perspective didactologique	4
3. Le concept d'épistémologie	5
4. La conception initiale de la discipline : l'émergence du concept de « didactique des langues » au début des années 70	8
Tâche 3	8
Tâche 4	8
5. La relation théorie-pratique en DLC	8
5.1 « Théorie » et « pratique » en relation : des concepts à interroger	8
Tâche 5	9
5.2 Théorie et pratique : quelle conception de leur relation ?	10
6. Didactique des langues-cultures et didactiques spécifiques	12
Tâche 6	12
7. La DLC et les autres disciplines intervenant sur son domaine de recherche	12
7. Conclusion (à l'intention des étudiants-chercheurs)	13
Annexe	13

Avertissements

1. Ce dossier, comme les précédents, a été conçu pour être utilisé à l'écran, sa version pdf incluant des liens actifs vous renvoyant directement, d'un simple clic, sur le texte de mes articles référencés (si vous êtes connectés à Internet...). Au cas où vous le consulteriez en version imprimée, notez que les références soulignées de type année + lettre (ex. : 1988a, 2001b) correspondent à des articles que vous trouverez sur mon site personnel dans la rubrique « Mes travaux : liste et liens », et les séries de trois chiffres (ex. : 008, 015, Document 041) à des documents situés dans la rubrique « Bibliothèque de travail ».

2. La question de l'épistémologie ayant été constamment traitée dans les dossiers antérieurs et dans de nombreux articles et documents reproduits dans la rubrique « Mes travaux » et « Bibliothèque de travail », j'y fais dans ce dossier de très nombreux renvois, à propos de certains concepts, de certaines idées. Ces renvois ne sont pas exhaustifs, mais illustratifs, et vous choisirez ou non de les utiliser, en fonction du degré de connaissance que vous estimerez avoir de ces concepts et de ces idées. J'ai conçu cependant ce Dossier n° 7 tout autant comme un apport de connaissances sur l'épistémologie, que comme une sorte de « tour de contrôle » et de « poste de pilotage » pour d'autres lectures ou relectures.

3. Ce qui me fournit une bonne occasion de rappeler ce que j'ai écrit dans l'un des « Avertissements » de la [Présentation](#) de ce cours en ligne :

Le recours presque exclusif à mes propres ouvrages et articles ne répond pas de ma part à une quelconque volonté d'imposer ma conception de la didactique des langues-cultures, mais au souci de proposer, sans que se pose le problème des droits d'auteur, des textes de recherche complets comme supports de tâches d'entraînement à la recherche. Ces textes pourront également servir d'amorces pour des échanges que des groupes de lecteurs pourront organiser entre eux, et qu'ils enrichiront par des lectures d'autres didacticiens ayant d'autres conceptions de la discipline, ainsi que par leurs connaissances et expériences personnelles.

Les « conseils de lecture » ci-dessous ne sont donc pas exclusifs !

1. Conseils de lecture

Vous pourrez, à l'occasion de votre travail sur ce Dossier n° 7 (au moment que vous choisirez) lire ou relire les cinq documents qui ont l'épistémologie de la DLC comme problématique centrale, et où vous retrouverez de nombreux contenus de ce Dossier n° 7 :

- [1994a](#). « Quelques remarques sur l'évolution des conceptions formatives en français langue étrangère de 1925 à 1975 »
- [1997b](#). « Concepts et conceptualisation en didactique des langues : pour une épistémologie disciplinaire »
- [1999a](#). « La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie »
- [2000b](#). « Pour une didactique complexe »
- [2001g](#). « Didactique des langues et épistémologie »

J'aurai forcément à les citer à plusieurs reprises dans ce dossier.

L'ensemble du [Dossier n° 1](#), sur les trois perspectives constitutives de la DLC, constitue un exemple d'analyse épistémologique. Si vous souhaitez aborder de la manière la plus concrète possible ce type d'analyse, vous pourrez aussi, avant de commencer à travailler ce dossier n° 7 sur l'épistémologie, lire l'un et/ou l'autre des documents suivants, dans lesquels j'applique l'analyse épistémologique...

- ... à l'observation de classe : [039](#) « Didactique des langues et analyse des pratiques. Bornages épistémologiques et disciplinaires » et [1994d](#) « Psychopédagogie et didactique des langues. À propos d'observation formative des pratiques de classe » ;

- ... à la formation des enseignants : [1994c](#). « Pour une formation complexe » et [2001b](#). « La problématique de la formation dans le contexte actuel de l'éclectisme méthodologique » ;
- ... à la réflexion sur le progrès dans la discipline : [1997d](#). « Que reste-t-il de l'idée de progrès en didactique des langues ? » ;
- ... à un compte-rendu de lecture (très) critique d'un ouvrage général sur la didactique : [1998h](#). « Compte rendu-débat : Danielle BAILLY, *Didactique de l'anglais* » ;
- ... à la recherche elle-même en DLC : [2003b](#). « Pour une didactique comparée des langues-cultures ».

Ce cours en ligne portant sur « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche », je propose ce dernier article [2003b](#) comme support de deux tâches. Vous choisirez de les réaliser maintenant, ou en fin d'étude du dossier... ou à la fois en début et en fin d'étude, de manière à auto-évaluer votre (meilleure) connaissance de l'épistémologie.

Tâche 1

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 tâche 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. Exemple :

2003b. « Pour une didactique comparée des langues-cultures »	Références
<i>La recherche en didactique des langues-cultures relève en partie de l'épistémologie des « sciences de l'ingénierie » [...]</i>	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).
<i>Cette approche compréhensive correspond à l'émergence d'un paradigme compréhensif dans l'ensemble des sciences sociales (auxquelles correspond en partie l'épistémologie de la didactique des langues-cultures puisque son objet implique des acteurs en relation active dans un cadre institué), paradigme qui repose sur une réhabilitation de la part explicite et réfléchie de l'action, ainsi que de la compétence des acteurs à analyser eux-mêmes leur environnement et les actions qu'ils y réalisent.</i>	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).

Conseil technique

Le moteur de recherche interne à mon site ne prend en compte, malheureusement que les titres des articles qui s'y trouvent, et non leur texte. Si vous voulez, pour cette tâche, utiliser la fonction bien pratique de recherche automatique d'occurrences, il vous faudra utiliser le moteur de recherche du logiciel (gratuit) d'Adobe Reader, et demander la recherche dans le répertoire de votre disque dur dans lequel vous devrez avoir préalablement enregistré mes articles (qui sont tous au format pdf d'Adobe). On pourra consulter une présentation de cette procédure (très simple) dans le document consultable à l'adresse <http://medialog.ac-creteil.fr/ARCHIVE48/pdf48.pdf>, p. 19.

Tâche 2

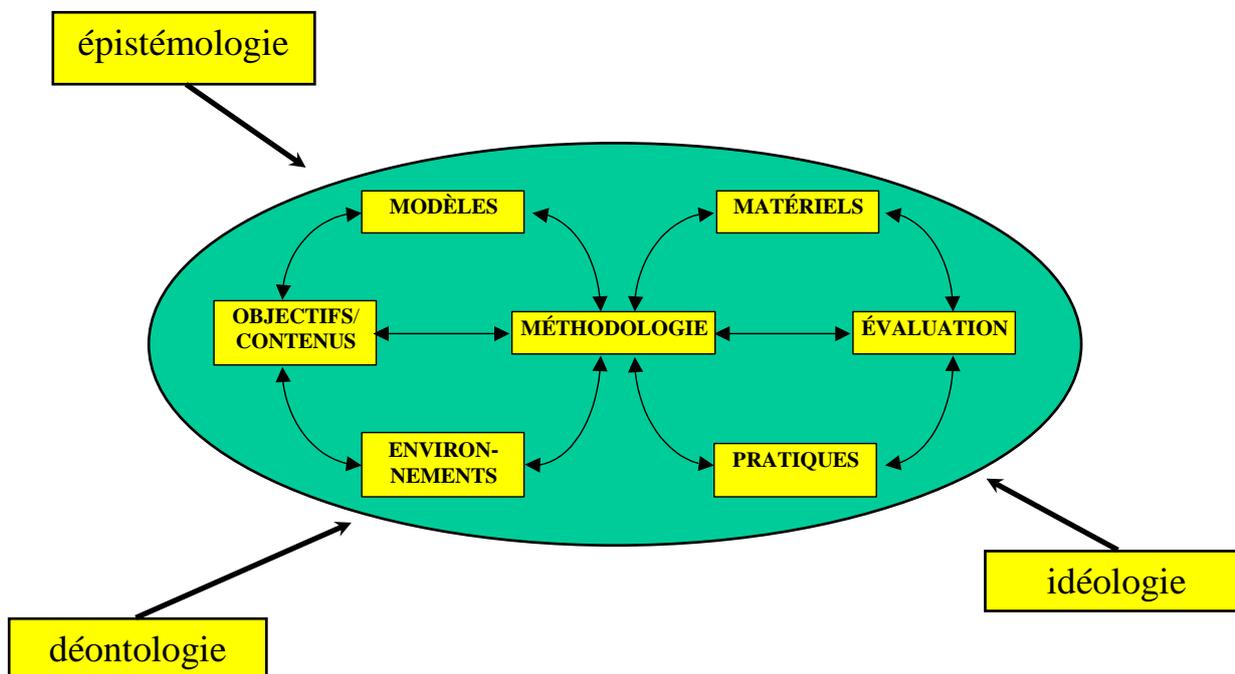
Ma conception de l'épistémologie de la DLC est loin d'être partagée par tous les autres didacticiens de langues-cultures, même si, dans mon manifeste, j'affirme, dans un élan volontariste propre à ce genre textuel, que « d'ores et déjà [...] s'est réalisé un large consensus sur les six grandes approches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

2. Présentation : la perspective didactologique

Comme nous l'avons vu dans le [Dossier n° 1](#), la troisième et dernière perspective constitutive de la DLC est la perspective « didactologique ». De même que la perspective didactique est par nature méta-méthodologique, la perspective didactologique est par nature méta-didactique ; cela veut dire simplement que les activités d'observation, d'analyse, d'interprétation et d'intervention (activités fondamentales de la discipline : cf. sa définition au chap. 1 du [Dossier n° 1](#) de ce cours) portent sur le champ (de la perspective) didactique lui-même, et qu'il ne peut pour cela se faire qu'à partir de positionnements extérieurs à ce champ. Les trois principaux domaines de pensée fournissant ces positionnements « extra-didactiques » (dans le sens ici limité d'extérieurs au champ [de la perspective] didactique, et non d'extra-disciplinaires) – domaines que la didactique du français langue étrangère a commencé à investir au début des années 80¹ – sont, comme pour toutes les Sciences humaines d'intervention parvenues à leur maturité, les suivants : l'épistémologie, la déontologie et l'idéologie.

L'ensemble de la DLC peut donc maintenant être modélisée de cette manière :



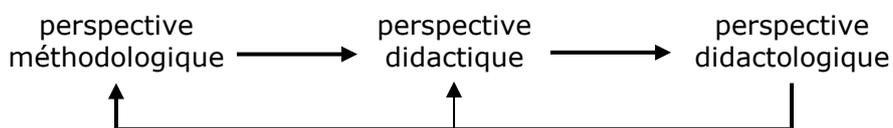
Je prends ici le concept d'« idéologie » non pas en tant que produit (ensemble cohérent d'idées, comme dans le marxisme, où le mot désignait un système d'idées fausses, falsificatrices et aliénantes), mais en tant que domaine de pensée accueillant un processus déterminé – ce processus étant en l'occurrence celui de la réflexion sur les idées elles-mêmes et leur constitution en systèmes (nous reviendrons plus en détails sur cette définition dans le Dossier n° 8). C'est dans le même sens que je prends ici les deux autres concepts :

¹ Sur cette évolution historique, cf. mon article [1994a](#).

- « déontologie » = domaine de réflexion sur les valeurs² ;
- « épistémologie » domaine de réflexion sur le rapport à la réalité et à la vérité (cf. ci-dessous « Définition de l'épistémologie », chap. 3).

Dans le [Document 002](#) intitulé « Les trois perspectives constitutives de la didactique des langues-cultures » (il constituait l'Annexe 2 du [Dossier n° 1](#)), je signalais

- que toute réflexion complexe en DLC devait mettre en récursivité ces trois perspectives didactologiques :



- et que les activités suivantes impliquaient obligatoirement la perspective didactologique (donc entre autres le recours à la réflexion épistémologique) :

- analyse du fonctionnement du champ didactique en relation avec son environnement institutionnel et social ;
- étude de l'évolution historique d'une didactique ;
- comparaison entre des traditions didactiques différentes ;
- recherche sur l'histoire d'une didactique (celle du FLE en France, par ex.) ;
- analyse de la problématique de la formation des enseignants ;
- définition d'une politique linguistique ;
- élaboration de curricula scolaires.

Nous allons donc étudier dans ce Dossier n° 7 un premier type de perspective didactologique, la perspective épistémologique. Nous l'avons déjà largement abordée dans deux dossiers précédents de ce cours :

- le [Dossier n° 1](#) : l'ensemble de ce dossier, qui présente les trois perspectives constitutives de la DLC qui se sont révélées nécessaires à l'analyse de la réalité de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures, constitue un exemple d'analyse épistémologique ;
- et le [Dossier n° 3](#), dans lequel j'ai traité, à l'occasion de l'étude du champ (de la perspective) didactique, des « paradigmes » et des « modèles », qui sont deux outils conceptuels de base pour toute réflexion épistémologique en DLC.

3. Le concept d'épistémologie

Peut-on élaborer des certitudes scientifiques en Didactique des langues-cultures (DLC) ? Peut-on y parler d'« acquis » et de « progrès » ? Peut-on, dans une recherche en DLC, y « démontrer », ou seulement « argumenter », voire simplement « montrer » ? Quelles sont les conditions pour que les résultats d'une recherche en didactique soient transférables de son terrain d'observation et/ou d'expérimentation, à d'autres environnements ? Quelle(s) relation(s) existe-t-il ou doit-il exister entre didactique et pédagogie, didactique et linguistique ? Y a-t-il une seule didactique des langues-cultures, ou des didactiques différentes selon les langues, ou selon les cultures, ou selon les publics, ou selon les objectifs ? Pourquoi parler de « didactique des langues-cultures », et non plus de « didactique des langues », ou même de « linguistique appliquée », expression encore en usage dans les pays anglo-saxons ? Quelle relation doit-on mettre en place entre « théorie » et « pratique » en formation d'enseignants, et d'abord que met-on sous ces deux concepts ? L'innovation technologique peut-elle à elle seule produire des effets d'innovation didactique ? Voilà, en désordre, quelques-unes des très nombreuses questions qui relèvent de la réflexion dite « épistémologique » dans notre discipline. L'ensemble des réponses que l'on donnera de

² On distingue en général l'éthique, qui porte sur les valeurs en général, et la déontologie, qui concerne les valeurs particulières à tel ou tel type d'intervention sociale, comme les métiers : on parlera ainsi de l'éthique du citoyen, mais de la déontologie du médecin, de l'avocat, de l'enseignant,...

manière cohérente à toutes les questions de ce type dépendra forcément des différentes « conceptions » que l'on peut se faire de la DLC, conceptions que l'on voit apparaître par exemple dans les citations reproduites dans le Document [003](#) ou le [Document 043](#) (sur lequel je propose deux activités dans le [chapitre 4](#) du présent dossier.

On peut définir l'épistémologie, à l'intérieur d'une discipline quelle qu'elle soit, comme le domaine de réflexion concernant le rapport de cette discipline à la réalité et à la vérité. De manière encore plus générale et abstraite, elle est une branche de la philosophie, qui a mis en évidence la présence et les effets de différentes conceptions fondamentales (appelées « paradigmes »³) concernant ce type de rapport non seulement dans toute discipline, mais dans toute activité intellectuelle. Pour me limiter ici aux paradigmes que j'ai abordés plus ou moins ponctuellement dans mes travaux parce qu'il m'a semblé indispensable de les considérer en DLC, ce sont :

- l'éclectisme, qui est pour ses adversaires un relativisme : cf. l'ensemble de mon *Essai sur l'éclectisme*, [1994e](#)) ;
- le relationnisme (et non le relativisme), comme celui de Karl Mannheim auquel je me suis référé dans mon article [2011e](#), chap. 3 ;
- les « sciences de l'imprécis », pour reprendre le titre d'un ouvrage d'Abraham A. Moles de 1990, : cf. [1997b](#), chap. 3. « Didactique des langues-cultures étrangères et "sciences de l'imprécis" », pp. 5-7 ;
- le pragmatisme, comme celui de Richard Rorty et celui d'Herbert Simon, que ses critiques qualifieront d'« empirisme » : cf. [015](#) & [2009b](#) chap. 14 ;
- les paradigmes associés d'adéquation et d'addition *versus* les paradigmes d'optimisation et de substitution : cf. [2003b](#), [2004a](#), [2004d](#), [2005a](#) et [2006b](#) ;
- les théories de la complexité : je me suis pour ma part inspiré particulièrement des travaux d'Edgar Morin (cf. [015](#) & [1994e](#) chap. 2.2 pp. 43 *sqq.*). C'est pour moi le paradigme central, celui qui entraîne tous les autres.

C'est ainsi la prise en compte de la complexité qui a provoqué les deux passages au « méta », et amené par conséquent la DLC à se construire sur ses trois perspectives fondamentales, méthodologique, didactique et didactologique (cf. [1994a](#)). Cela fait d'ailleurs maintenant près de vingt ans que je parle, à propos de notre discipline, de la nécessité de construire une « didactique complexe des langues-cultures »⁴, et l'on retrouve ce concept dans beaucoup de mes publications des années suivantes. Voir en particulier les deux manifestes [2000b](#). « Pour une didactique complexe des langues-cultures » et [2003b](#). « Pour une didactique comparée des langues-cultures ».

La réflexion épistémologique, qui est le signe qu'une discipline est arrivée à maturité, est donc par nature « méta-disciplinaire » : il s'agit de la discipline réfléchissant sur elle-même en tant que discipline. Cette réflexion épistémologique porte principalement sur :

- 1) **l'objet** que la discipline se donne, la particularité de la DLC étant que cet objet est d'une extrême complexité puisqu'il s'agit à la fois des environnements, des pratiques et des processus d'enseignement-apprentissage : cf. [Dossier 1](#), chap. 1, pp. 3-4 ;
- 2) **les objectifs** que la discipline se fixe, la particularité de la DLC étant de viser non seulement la description, l'analyse et l'interprétation (comme par exemple la linguistique), mais aussi l'intervention (pour l'amélioration du processus d'enseignement-apprentissage) ;

L'objet et les objectifs d'une discipline sont les deux principaux éléments essentiels mobilisés pour sa « définition » : cf. [Dossier 1](#), chap. 1, et les articles auxquels je renvoie à cette occasion.

³. Sur concept de « paradigme », voir le chap. 3.2 du [Dossier n° 3](#) de ce cours.

⁴ Une recherche automatique sur les fichiers de l'ensemble de mes articles me donne la première occurrence dans l'article [1994c](#), intitulé « Pour une formation complexe ».

3) **ses outils**, en particulier:

a) *ses concepts* : par ex. « méthode » (005) et « noyau dur méthodologique » (Dossier 2 chap. 2), « configuration didactique » (2006g), « méthodologie constituée » (004), « unité didactique » (040), « intégration didactique » (001);⁵

b) *ses « modèles »*⁶ ou « cartes conceptuelles », appelés parfois du nom de leur mode de présentation graphique : « tableau » (008 & 041), « schéma » (011), « typologie » (012 & 038), « champ » (013) ; ces modèles vont :

- soit structurer un ensemble de concepts : par ex. le modèle des oppositions méthodologiques fondamentales (008) et de l'évolution historique des configurations didactiques (029) ;
- soit présenter la structuration opérée par un concept : par ex. le modèle des différents types de noyaux durs méthodologiques (Dossier 1 chap. 2), des différents types d'unité didactique (011 & 040; 2010d), ou encore celui des différents niveaux d'intégration didactique (1988a, pp. 354-355) ;

Sur le concept-même de « modèle », cf. 014 & 015 (où je l'oppose à « théorie »), 1997b chap. 1, et surtout l'ensemble du chapitre 2 du Dossier n° 3 de ce cours, qui lui est entièrement consacré, avec des exemples de modèles concernant les grands domaines de recherche dans notre discipline: la langue (chap. 4), la culture (chap. 5), les processus relationnels (chap. 6), ainsi que la complexité elle-même, avec un méta-modèle de complexification des modèles (chap. 7).

4) **ses méthodes**, qu'elle doit définir en particulier par rapport :

- aux grands types de recherche en sciences humaines: recherche fondamentale, recherche appliquée, recherche-développement », recherche-action ;
- aux deux grands types d'analyse en sciences humaines : l'analyse quantitative et l'analyse qualitative ;
- et aux méthodes de la sociologie, qui a recours comme la DLC à l'observation et à l'enquête (et des différentes méthodes telles que le questionnaire, l'entretien dirigé, semi-dirigé et libre) ;

Le cours « Méthodologie de la recherche », à paraître sur ce site www.christianpuren.com, reviendra nécessairement sur la question de l'épistémologie disciplinaire ; ce sera le cas (numérotation provisoire) :

- du chapitre 4, qui traitera du concept de « problématique » en liaison avec la nature complexe de l'objet de la didactique des langues ;
- du chapitre 5, qui présentera les concepts clés de toute recherche (« constat », « prémisses », « postulat », « hypothèse », « question de recherche »), et les concepts clés spécifiques à la DLC ;
- et du chapitre 7, qui sera consacré aux méthodes de recherche spécifiques à la DLC.

5) **son organisation interne**, qui va déterminer son fonctionnement disciplinaire : cf. en particulier les trois perspectives constitutives de la DLC telles que je les présente dans le même Dossier 1, chap. 2, avec les références à un certain nombre d'articles.

Toute discipline accorde une importance particulière, dans sa réflexion épistémologique, à l'histoire de sa constitution⁷ en tant que discipline et aux relations passées et présentes avec

⁵ Voir plus bas les références de documents abordant ces concepts.

⁶

⁷ Cf. à ce sujet, dans le Document 003, la citation de Philippe MEIRIEU (2006), qui considère nécessaire l'analyse épistémologique du discours pédagogique de manière à « constituer [...] une méta-pédagogie

les autres disciplines qui au moins partiellement se donnent le même objet et poursuivent les mêmes objectifs. C'est le cas principalement, en ce qui concerne la DLC, de la pédagogie (qui étudie les relations enseignants-apprenants et la relation enseignement-apprentissage, elle aussi pour les améliorer), des sciences cognitives (qui étudient les processus d'acquisition et d'enseignement-apprentissage), de la linguistique (qui étudie l'objet langue), ou encore des disciplines telles que l'histoire, la géographie, la sociologie, l'anthropologie culturelle, l'histoire de l'art, etc. (qui étudient les cultures). La didactique des langues-cultures, et du français langue étrangère tout particulièrement, a ainsi eu du mal à se détacher, au cours de son histoire récente, de l'influence trop forte et trop exclusive de la linguistique ; d'où les critiques que j'ai constamment adressées, avec d'autres didacticiens, à cette position épistémologique appelée « applicationnisme » (cf. par ex. la définition que j'en propose dans [2002a](#) p. 5, et [2009f](#)), et mes considérations concernant le partage des compétences entre disciplines différentes intervenant sur la champ didactique ([038](#), [039](#) et [2009f](#)).

4. La conception initiale de la discipline : l'émergence du concept de « didactique des langues » au début des années 70

Vous vous reporterez au [Document 043](#), en Bibliothèque de travail, intitulé « L'émergence du concept de « didactique des langues » en France. Trois citations de publications de l'année 1972 : M. Dabène, D. Girard, W.F. Mackey ».

Ces trois citations constituent en effet de bons exemples historiques de ce que l'on peut appeler des « prises de position épistémologiques », à un moment où se produit une rupture dans la conception de la DLC en France.

Tâche 3

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](#)).

Tâche 4

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

5. La relation théorie-pratique en DLC

5.1 « Théorie » et « pratique » en relation : des concepts à interroger

Dans le [Dossier n° 3](#), nous avons déjà vu (au chap. 2.1 « Le concept de "modèle", entre théorie et pratique », pp. 9-10, et [corrigé correspondant](#), pp. 1-3) la nécessité, en DLC, d'intercaler entre la « théorie » et la « pratique » l'élément « modèle » ou « théorie pratique » – pour reprendre l'expression de Durkheim –, la modélisation constituant l'activité réflexive fondamentale de la discipline.

Pour que puisse être construite la relation théorie-pratique en DLC (dans un travail de recherche, par exemple), il est nécessaire non seulement d'intercaler ainsi l'élément « modèle » entre la « théorie » et la « pratique », mais aussi de « purifier » la relation entre ces deux éléments en les nettoyant des représentations diverses et contradictoires qui lui sont généralement attachées.

qui se donne pour projet de mettre à disposition des éducateurs un inventaire raisonné et contextualisé des apports [de ce discours]. » Cette « méta-pédagogie » correspond à cette perspective méta-didactique que j'appelle didactologique.

Tâche 5

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

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

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. [Interview d'un enseignant gabonais d'espagnol]

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

Mémoire de russe, IUFM de Paris, 1997.

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.

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.

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 M2R], *Curriculum Vitae*, septembre 2005

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*.

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.

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 ».

Une fois fait ce travail, vous pourrez consulter, en [Annexe](#) de ce dossier, le modèle d'interprétation que je propose, pour le comparer avec celui auquel vous serez parvenu, et le tester à votre tour, sur ces citations, mais aussi éventuellement sur d'autres que vous aurez recueillies vous-même. Mon modèle est provisoire, et sûrement perfectible.

5.2 Théorie et pratique : quelle conception de leur relation ?

On peut placer « théorie » et « pratique » sur un continuum entre la priorité à l'un ou à l'autre, avec un positionnement intermédiaire. Ce qui donne trois grandes conceptions possibles de leur relation.

- **Conception forte**⁸. C'est celle des « applicationnistes » : la théorie prime sur la réalité ; dans la recherche, on va donc chercher à conforter, développer et illustrer les théories ; dans l'enseignement, on va chercher à appliquer les théories.

J'ai pour ma part beaucoup critiqué cette version forte comme totalement inadaptée à la nature du domaine de la DLC. Voir en particulier :

- mon article de [2001\(a\)](#), consacré entièrement à la critique de cette version forte, avec ses deux chapitres qui s'intitulent « La linguistique est une idée dépassée » et « L'applicationnisme correspond à un moment dépassé de l'évolution des idées » ;
 - et mon article de [1997\(b\)](#), où je proposais d'inverser complètement la représentation « positiviste » du rapport théorie-pratique, en adoptant la position du philosophe Richard Rorty (l'un des représentants du « pragmatisme » américain), qui considère qu'il faut « trait[er] la théorie comme un auxiliaire de la pratique, au lieu de voir dans la pratique le produit d'une dégradation de la théorie » ;
- **Conception intermédiaire**. C'est celle qui a été introduite initialement dans la philosophie des sciences par Karl Popper : dans la recherche, on met la théorie à l'épreuve de la réalité (d'où l'idée fondamentale de K. Popper : une théorie scientifique est une théorie « falsifiable ») ; dans notre discipline, la DLC, cette position épistémologique correspondrait à peu près aux deux positionnements épistémologiques suivants, combinables entre eux :
 - a) l'« implicationnisme » : on fait appel aux théories extra-disciplinaires seulement lorsqu'on en éprouve le besoin (on ira voir différentes descriptions linguistiques du fonctionnement d'une structure grammaticale, par exemple, si l'on constate que les apprenants ne parviennent pas à se l'approprier dans la pratique de la langue) ;
 - b) l'« applicationnisme empirique » (qu'on pourrait appeler aussi « éclectique ») : on essaie d'appliquer les nouvelles théories dans l'enseignement-apprentissage au fur et à mesure qu'on en prend connaissance, mais on garde ce qui marche et on abandonne ce qui ne marche pas.

Pour décrire plus finement les différentes postures épistémologiques repérables chez les didacticiens de FLE, j'ai proposé dans un article de [1998\(c\)](#) un modèle plus complexe croisant applicationnisme et implicationnisme d'une part, orientation objet et orientation sujet d'autre part. On consultera ce modèle, qui se trouve au chap. 5, intitulé « La pratique et la théorie », pp. 15-18.⁹

- **Conception faible**. C'est celle des philosophes « pragmatistes » anglo-saxons comme Richard Rorty (cf. plus haut et [chapitre 3](#) de ce dossier) et de certains sociologues

⁸ On parle plutôt, en épistémologie, de « version » (« version faible » et « version forte » d'une théorie, d'un paradigme, d'un postulat, d'une méthode). Cf. par exemple, dans le Document [005](#), la définition de la « version faible » et de la « version forte » de la méthode active.

⁹ On trouvera à la fin de ce chapitre une version antérieure (à 6 entrées) du tableau proposé en [Annexe 1](#) pour [la Tâche 5](#) de ce Dossier n° 7.

comme A. Michael Huberman et Matthew B. Miles, selon lesquels la théorie doit émerger de l'observation compréhensive de la réalité elle-même, avec une grande importance accordée aux connaissances des acteurs eux-mêmes (la sociologie se réclamant de ces principes est dite « compréhensive », en opposition à la sociologie dite « critique » dans laquelle le sociologue est supposé dévoiler une réalité ignorée des acteurs).

J'ai pour ma part défendu cette version faible dans mon article de [1998c](#) cité ci-dessus, que j'invite à lire. Ma position actuelle a quelque peu évolué depuis, pour tenir compte de l'histoire de la DLC comprenant des périodes où les théories ont joué un rôle décisif et en m'appuyant sur la trilogie que nous avons abordée dans le [Dossier n° 3](#), à savoir théories / modèles / pratiques. Je la présente ci-dessous en l'illustrant par des exemples empruntés au tableau des « Modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage des langues », Document [016](#), auquel vous vous reporterez :

Les modèles constituent le centre de gravité épistémologique de la DLC. Les théories externes peuvent être légitimement, comme ils l'ont été, à l'origine de la création de modèles (le constructivisme pour le modèle de la construction, par ex.) ; à d'autres moments, les théories viennent renforcer des modèles préexistants en DLC (le béhaviorisme est venu renforcer le modèle de la réaction déjà très présent dans la méthodologie directe en combinaison avec le modèle de l'activation, par ex.) ; à l'inverse, les modèles peuvent tout aussi légitimement se constituer à partir de pratiques réflexives, comme ce fut le cas historiquement des modèles de la réception et de l'imprégnation. Mais quelles qu'en soient les origines premières ou les influences subies, la réflexion généralisatrice, en DLC, est toujours modélisation (contrairement aux pratiques empiriques), et les modèles sont toujours à la fois opposés et complémentaires (contrairement aux théories) : concrètement, la question pour un enseignant n'est pas de savoir quel est le meilleur modèle dans l'absolu, mais à quels modèles recourir à quels moments (à quel moment demander aux apprenants de l'écouter, ou de communiquer entre eux, ou de réfléchir sur leurs erreurs, etc.). Notez que l'on retrouve là les paradigmes d'adéquation (le bon modèle est le modèle adapté) et d'addition (il faut disposer d'un maximum de modèles différents).

La « perspective actionnelle » a été proposée récemment dans le *Cadre Européen Commun de Référence* sans référence à une quelconque théorie cognitive d'apprentissage :

6. Comment les apprenants apprenent-ils ?

6.5.1 A l'heure actuelle, il n'y a pas de consensus fondé sur une recherche assez solide en ce qui concerne cette question pour que le Cadre de référence lui-même se fonde sur une quelconque théorie de l'apprentissage. (...)

6.5.3 De toute évidence, il existe des variations de réaction considérables selon l'âge, la nature et l'origine des apprenants quant aux éléments auxquels ils répondent de la manière la plus productive; ces mêmes variations se retrouvent parmi les enseignants, les auteurs de méthodes, etc. quant à l'équilibre des éléments qu'ils introduisent dans un cours selon l'importance qu'ils attachent à la production plutôt qu'à la réception, à la correction plutôt qu'à l'aisance, etc.

(pp. 108-109)

Nous verrons si dans les années à venir les didacticiens opéreront un « étayage cognitif » de cette nouvelle orientation didactique à l'aide d'une théorie de l'apprentissage déterminée. Si c'est le cas, il est probable qu'ils recourent à la variante « socioconstructiviste » de la théorie constructiviste, *a priori* en bon accord épistémologique avec la pédagogie du projet (elle est disponible depuis plusieurs décennies, mais elle n'était guère mobilisable en appui de l'approche communicative). Mais nous savons dès à présent que l'origine du modèle de la pro-action dans la perspective actionnelle n'aura pas été une théorie cognitive, mais des pratiques réflexives (celles de pédagogues tels que Célestin Freinet).

6. Didactique des langues-cultures et didactiques spécifiques

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,...).

Tâche 6

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

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.

7. La DLC et les autres disciplines intervenant sur son domaine de recherche

Comme nous l'avons vu au début de ce dossier, la réflexion épistémologique dans toute discipline passe par la définition de son domaine par rapport à celui d'autres disciplines proches. Certains didacticiens – dont j'ai fait partie un temps – pensent que la DLC doit se définir son propre territoire. Je pense maintenant qu'elle se définit :

- par son objet de recherche : la relation entre le processus d'enseignement et le processus d'apprentissage des langues-cultures ;
- par son projet de recherche : l'amélioration de ces deux processus conjoints ;
- ainsi que par les concepts et modèles conceptuels qu'elle s'est constitué au cours de son histoire ;

... mais qu'elle partage et doit partager son territoire et même ses méthodes avec d'autres disciplines :

– En ce qui concerne les méthodes, celles de la DLC ne lui sont pas spécifiques : l'observation, l'entretien et l'enquête (pour le recueil des données) et l'analyse qualitative (pour le traitement de ces données), par exemple, sont des méthodes très utilisées depuis longtemps par la sociologie, et la méthode dite « documentaire » (le point sur la littérature concernant son sujet d'étude) est de règle dans les thèses en DLC comme dans toutes les recherches en Sciences humaines. Nous reviendrons en détail sur les méthodes de recherche en DLC dans le cours en ligne qui leur sera consacré.

– En ce qui concerne le territoire, je vous renvoie au chapitre 3 (« DLC et disciplines connexes ») du texte de ma conférence de [2009\(f\)](#), où je propose de découper le territoire ou « domaine » de la DLC en cinq « sous-domaines » (éducatif, relationnel, cognitif, culturel et langagier), et d'y appliquer, pour gérer les rapports entre les différentes disciplines qui peuvent prétendre les analyser et y intervenir, le principe d'« émergence » (emprunté à l'acoustique) et celui de « subsidiarité » (emprunté au droit politique européen).

7. Conclusion (à l'intention des étudiants-chercheurs)

Un chercheur en DLC doit non seulement se poser toutes les questions épistémologiques impliquées dans sa problématique de recherche, mais les aborder explicitement et tenir compte des réponses qu'il leur a données, aussi bien dans sa démarche de recherche que dans la présentation de ses travaux... et de leur possible utilisation dans l'intervention didactique sur le terrain.

Il est très fréquent, par exemple, que les étudiants-chercheurs fassent le point sur les théories linguistiques et/ou cognitives qu'ils pensent devoir appliquer ou qu'ils estiment être impliquées dans leur thématique de recherche, mais que ces théories ne se retrouvent ensuite que très faiblement mobilisées dans leurs analyses didactiques et moins encore dans leurs propositions d'intervention didactique. C'est la preuve qu'elles n'étaient pas (aussi) nécessaires, ou qu'il leur aurait fallu faire un travail d'intégration préalable de ces théories à l'intérieur de modèles didactiques.

Autant dire qu'il est indispensable de discuter avec son Directeur de mémoire ou de thèse, à un moment ou à un autre, de la dimension épistémologique de son projet de recherche.

---- FIN DU DOSSIER N° 7 ----

Annexe

Différentes représentations de la relation dite « théorie-pratique » (modèle interprétatif)

	« 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
