

COMPTE RENDU-DÉBAT

Danielle Bailly, *Didactique de l'anglais*. Vol. 1 : *Objectifs et contenus de l'enseignement*, 288 p. Vol.2 : *La mise en œuvre pédagogique*, 288 p., Paris, Nathan-Pédagogie (coll. « Perspectives didactiques »), 1998.

Par Christian PUREN

TABLE DES MATIÈRES

Postface d'avril 2011.....	1
Avertissement.....	2
1. Une vision unilatérale de la didactique des langues	2
2. Une épistémologie discutable	4
2.1 La cohérence de l'objet langue	4
2.2 La cohérence de l'objet culture.....	5
3. La « démarche conceptualisatrice »	6
4. Une dérive autoritaire	9
5. Une notion inacceptable, la « Didactique institutionnelle »	11
6. Un retour à l'applicationnisme	12
Conclusion.....	14

Postface d'avril 2011

Ce compte-rendu n'a jamais été publié, parce que je m'étais rangé à l'époque à l'avis de la rédaction des *Langues Modernes*, qui l'avait estimé « trop polémique » pour cette publication. Il faut ajouter qu'il portait sur l'ouvrage d'une auteure qui avait pendant longtemps participé très activement aux réflexions didactiques de l'APLV, jusqu'à en influencer fortement les orientations. Malgré tout, je considérais personnellement à l'époque qu'il restait dans le cadre du type de débat rigoureux et s'il le faut vigoureux nécessaire au dynamisme d'une discipline telle que la didactique des langues-cultures. J'ai décidé de le publier aujourd'hui sur mon site personnel d'une part parce que cette considération me paraît toujours valable (je continue à regretter que les débats publics soient aussi rares que feutrés en didactique des langues-cultures en France, ce qui n'est assurément pas un signe de bonne santé disciplinaire), et d'autre part parce que les contenus de ce débat me semblent toujours d'actualité : la lecture de ce compte-rendu peut d'ailleurs constituer une bonne introduction concrète au [Dossier n° 7](#) de mon cours en ligne « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche », qui porte entièrement sur la question de l'épistémologie de la Didactique des langues-cultures.

Avant de proposer ce compte rendu à publication, je l'avais envoyé à l'auteure de l'ouvrage en question, Danielle Bailly, en lui proposant de me répondre à la suite dans le même numéro des *Langues modernes*. Elle n'a donc pas eu à le faire, mais elle ne m'a jamais répondu personnellement non plus. Je continue bien entendu à lui laisser grand ouvert son droit de réponse, si elle le souhaite : ainsi ce titre de « compte rendu-débat » trouverait-il enfin sa justification.

J'ai rajouté entre crochets, à l'occasion de cette publication, les liens renvoyant mes articles cités à leur version actuellement en ligne sur mon site personnel.

Avertissement

L'ouvrage de Danielle Bailly constitue assurément un événement dans l'histoire de la didactique scolaire des langues en France. Non pas tant en raison de ses dimensions (encore qu'un ouvrage de didactique des langues de près de 600 pages constitue déjà en tant que tel un événement éditorial dans le domaine) que de son ambition : malgré la réelle modestie de l'auteur qui affirme, dans son Avant-propos, seulement « se donne[r] pour tâche d'apporter quelques éléments de réponse à l'ensemble des questions posées » par l'enseignement de l'anglais (p. 1/5)¹, on peut raisonnablement considérer que l'exhaustivité et la généralité des problématiques abordées (« l'ensemble des questions posées », et il s'agit moins des questions spécifiques à la didactique de l'anglais que des questions générales de didactique des langues abordées à travers le cas de l'anglais), la systémativité des réponses proposées (pour lesquelles il est fait appel en particulier aux textes officiels, aux travaux du GTD Langues des années 90-93 et aux recherches de l'INRP, de nombreux CRDP et de didacticiens de toutes langues²), et enfin l'ampleur du public visé (étudiants et stagiaires d'anglais en formation initiale, enseignants d'anglais en poste mais aussi didacticiens des langues en général) en fait en réalité un essai de « traité de didactique des langues ».

Il m'a semblé intéressant de profiter d'un ouvrage de cette importance pour ouvrir un débat collectif sur la didactique à l'heure où la formation des enseignants de notre discipline – et la place de la didactique dans cette formation – fait l'objet des grands projets et des vives réactions que l'on sait. Et c'est pourquoi ce compte rendu a des dimensions inhabituelles, et qu'il est suivi, à ma demande, de la « réponse » de l'auteur.³

Danielle Bailly est suffisamment connue et appréciée pour qu'il soit inutile de s'attarder, citations à l'appui, sur la qualité, la rigueur et l'intérêt de ses analyses et de ses propositions, et ce sont donc mes désaccords que je vais maintenant exprimer, en toute cordialité et dans un esprit positif de contribution personnelle au travail de réflexion collective que j'appelle de mes vœux. Discuter en détail les idées d'un auteur, sans aucune agressivité mais concession et sans trop d'atténuations oratoires, c'est, me semble-t-il, montrer qu'on les a jugées dignes de considération, et par là, plus certainement que par de simples compliments, qu'on a vraiment pris la personne au sérieux.

Je tiens d'ailleurs à préciser que je n'ai vis-à-vis de l'auteur ni contentieux personnel, ni rivalité professionnelle, et que même si, comme on le verra, je combats vigoureusement certaines de ses idées, je n'en estime pas moins qu'elles ont toutes leur place dans ce « *dissensus* démocratique » qui est dans la nature même du débat scientifique : c'est pourquoi, en tant que rédacteur adjoint de la revue *Études de Linguistique Appliquée* et coordonnateur d'un numéro à paraître prochainement sur « La didactique scolaire en contexte scolaire », j'ai estimé indispensable qu'elle y expose ses conceptions, qui exercent une influence certaine sur la didactique scolaire de l'anglais dans notre pays.

1. Une vision unilatérale de la didactique des langues

Et je commencerai, en bonne pédagogie, par le plus important à mes yeux. D. Bailly présente constamment tout au long des deux volumes de son ouvrage, à de très rares et ponctuelles exceptions près, une vision qu'à première vue on pourrait appeler « unanime » de la recherche en didactique des langues (désormais siglée DLE), dans le sens où ses propres conceptions didactiques, même si elles sont peut-être aussi celles de certains autres didacticiens, sont présentées comme étant partagées avec une belle harmonie par l'ensemble de leur communauté. Pour chacun des thèmes qu'elle aborde, elle oppose ainsi, à la « Didactique Institutionnelle » (nous reviendrons plus avant sur cette notion), « **La didactique des chercheurs didacticiens** » (je souligne).

¹ Le chiffre avant la barre oblique indiquera, dans les références des pages de ce compte rendu, le numéro correspondant du volume (1 ou 2).

² La revue de l'APLV, *Les Langues modernes*, occupant une place aussi remarquable que méritée parmi les sources bibliographiques.

³ Comme je l'explique dans ma postface, en définitive il n'y a eu publication ni de ce compte-rendu, ni de sa réponse (note d'avril 2011)

Le seul moment, sauf erreur, où il est fait état d'une véritable divergence de fond entre didacticiens de langues est dans une note de bas de page en tout début du volume 1 (note 50, p. 1/30), à propos du concept de « transposition didactique ». Mais ce concept est introduit dans le texte même de la manière suivante : « Il est donc **évident** pour **le** chercheur que son travail consiste à établir des 'ponts' entre les 'savoirs savants' dont relève l'objet à enseigner et les contenus / méthodes directement opérationnels pour la classe de langue » (p. 1/30, je souligne). Comment l'auteur peut-il parler d'« évidence » pour « le chercheur », et simultanément signaler dans la note correspondante le « caractère actuellement très discuté du concept de 'transposition didactique' » ?

En ce qui concerne la réflexion sur la langue, certaines réserves sont signalées à l'intérieur de la « Didactique Institutionnelle » quant la « Pratique Raisonnée de la Langue » (PRL) recommandée par les instructions officielles d'anglais (les positions « relativement minimalistes » de certains didacticiens sont présentées à côté de positions plus « engagées » (pp. 1/88 *sqq.*), mais c'est encore l'ensemble apparemment unanime des chercheurs qui est convoqué à l'appui de la « démarche conceptualisatrice » défendue par l'auteur : « [Pour les auteurs des instructions officielles] la réflexion *a posteriori* est certes intéressante intellectuellement, mais non indispensable à l'apprentissage des formes de la langue elle-même. Ce que contestent **les méthodologues 'conceptualisateurs' et les chercheurs en Didactique** » (p. 2/87, je souligne). Or, évidence pour évidence, il me paraît personnellement de l'ordre du constat empirique que certains élèves, à certains moments et pour certaines structures, parviennent effectivement à assimiler celles-ci sans passer à aucun moment par la compréhension de leur fonctionnement, et je ne suis certainement pas le seul didacticien à en être persuadé pour l'avoir constaté jadis dans sa pratique d'enseignant. Que dans les conditions d'apprentissage scolaire (enseignement extensif, faible motivation, dispersion psychologique, faible exposition à la langue...) on considère comme raisonnable d'organiser systématiquement une phase de conceptualisation pour tous les élèves, à un moment ou à un autre, parce que l'on ne sait pas à qui, à quel moment et pour quelle structure elle ne serait pas indispensable, je suis tout prêt à en convenir, mais il y a là plus qu'une nuance par rapport à la position de principe affichée par l'auteur : de même que les enseignants dans leurs classes font au moins autant de choses par incertitude que par certitude, les didacticiens de langues, contrairement à l'idée que veut donner D. Bailly, sont actuellement beaucoup plus d'accord sur ce qu'ils ignorent que sur ce qu'ils savent.

La fréquente spécialisation des didacticiens, la diversité de leurs formations initiales et de leurs parcours de recherche, l'originalité des traditions didactiques des différentes langues (elle-même liée à des facteurs complexes) dans lesquelles ou par rapport auxquelles ils se situent, la pluralité des hypothèses possibles sur les processus d'acquisition langagière due à l'ignorance à peu près totale concernant la réalité des processus mentaux d'acquisition, entre autres, mais aussi le jeu interne des stratégies personnelles et institutionnelles de reconnaissance ou de pouvoir, voilà quelques-uns des multiples facteurs qui font que l'ensemble du discours actuel de recherche en didactique des langues ressemble plus en réalité à une aimable cacophonie qu'à la majestueuse symphonie sur portées de certitudes scientifiques que D. Bailly voudrait nous faire entendre. D'autre part, les conceptions didactiques de l'auteur sont certes globalement en cohérence avec l'hypothèse cognitive actuellement dominante en didactique des langues, mais elles présentent au niveau des propositions de mise en œuvre un certain nombre de particularités très spécifiques à un nombre très limité de didacticiens anglicistes français (en particulier l'importance accordée à la conceptualisation dans tous les domaines d'apprentissage – grammaire, lexique, culture – et le recours systématique à la linguistique de l'énonciation de Culioli). Enfin, comme D. Bailly le sait très bien, certains didacticiens (parmi lesquels je me compte) sont en profond désaccord avec elle sur la conception même de la discipline « didactique des langues », comme nous le verrons plus avant. Cela aurait dû suffire pour qu'elle s'interdise de parler au nom de « la recherche en Didactique », et cela suffit pour qualifier sa présentation de notre discipline non pas tant d'« unanime » (ce qui aurait supposé un minimum d'œcuménisme, ici absent), que d'« unilatérale ».

2. Une épistémologie discutable

Ce qu'il y a d'unilatéral dans l'image de la didactique des langues telle qu'elle apparaît dans cet ouvrage n'est pas à mon avis de l'ordre de la simple présentation ; il ne relève pas ou du moins pas uniquement, en d'autres termes, de cette sorte de rhétorique volontariste que nous connaissons et utilisons tous parfois (et qui consiste en l'occurrence à affirmer que la recherche en didactique est cohérente pour en donner une image plus cohérente, voire pour faire qu'elle soit plus cohérente dans le sens où on le souhaiterait...), il est de l'ordre de la **vision normative**. D. Bailly est tout simplement persuadée qu'il existe en didactique des langues un corps de connaissances scientifiques suffisamment larges et assurées pour fournir une cohérence d'ensemble à toutes les recherches dignes de ce nom.

Une telle cohérence est donnée, dans l'ouvrage de D. Bailly, à la fois par la cohérence postulée des objets d'étude (langue et culture), et par la « démarche conceptualisatrice » qu'elle défend elle-même pour l'enseignement de la grammaire, et qu'elle propose d'élargir à l'enseignement du lexique et de la culture⁴.

2.1 La cohérence de l'objet langue

En ce qui concerne le problème de la cohérence de l'objet langue, je ne parlerai ici ni en tant que linguiste, ni en tant qu'angliciste, puisque je ne suis ni l'un ni l'autre, mais en tant que didacticien ayant eu à enseigner et à former au cours de sa carrière, et continuant à former, en français et en espagnol langues étrangères ; et je ne soumettrai à la considération des lecteurs que quelques idées dont certaines sont au demeurant anciennes⁵, et qui sont partagées, me semble-t-il, par beaucoup d'enseignants et de didacticiens :

1) L'enseignant ne peut se référer à une description grammaticale unique parce toutes sont partielles (elles ne traitent que certains types de phénomènes, à certains niveaux, d'une certaine manière, sur la base de certaines hypothèses) alors que ses élèves sont progressivement confrontés à la complexité de la langue dans sa totalité⁶.

2) Le critère du choix de telle ou telle description n'est pas sa validité scientifique au regard de la réalité en soi du fonctionnement de la langue, mais sa pertinence par rapport aux besoins ressentis par les élèves et son efficacité par rapport à telle ou telle tâche qu'ils doivent réaliser à tel ou tel moment de leur processus d'apprentissage en fonction de tels ou tels moyens linguistiques dont ils disposent. Une règle simpliste voire fautive mais qui permet aux élèves de se rassurer et de produire, en fonction de leurs capacités limitées d'expression, disons 80 ou 90% de phrases correctes, est didactiquement (c'est-à-dire à ce moment-là pour ces élèves-là : l'apprentissage est un *processus individuel contextualisé*) une bonne règle. Il sera toujours temps par la suite de faire compléter ou rectifier cette règle quand le besoin et l'utilité s'en feront sentir, comme l'avait proposé il y a un quart de siècle Henri Besse⁷, prônant sur ce point un relativisme que D. Bailly, qui rappelle aussi ses propositions, critique aimablement comme étant un « à-quoi-bon-isme post-moderniste »... (p. 1/101)

3) La didactique des langues est proche de l'économie dans la mesure où toutes deux sont un art de la gestion optimale de moyens limités : en l'occurrence le temps, la disponibilité psychologique et les ressources cognitives de l'apprenant. Sur ces trois types de moyens (qui sont en outre en interaction étroite en classe), la conceptualisation grammaticale a un coût très élevé qui doit être évalué par rapport à ses effets globaux. En d'autres termes, la luminosité rationaliste et la puissance explicative d'un modèle linguistique seront didactiquement nuls si la séquence conceptualisatrice correspondante donne aux élèves l'impression que, décidément, l'anglais c'est barbant, ou que ce n'est pas en classe qu'ils apprendront à parler, ou qu'ils ne sont pas doués pour les langues.

4) Alors que D. Bailly déclare se situer dans le cadre du cognitivisme constructiviste dominant actuellement en didactique des langues, son silence total sur la problématique de l'interlangue,

⁴ Curieusement, pas à celui des méthodes d'apprentissage, mais on verra pourquoi.

⁵ Cf. par exemple l'ouvrage de 1974 de Frédéric François, dont les analyses me semblent pour l'essentiel être toujours pertinentes : *L'enseignement et la diversité des grammaires*, Paris, Hachette, 220 p.

⁶ Le moment du passage aux documents écrits authentiques est de ce point de vue décisif.

⁷ Henri Besse, « Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2 », *Voix et Images du CRÉDIF*, n° 2, 1974, pp. 38-44.

indissociablement liée pourtant à ces hypothèses psycholinguistiques, peut paraître extrêmement surprenant. Tout comme l'affirmation péremptoire, mais qui n'en est pas moins en totale contradiction avec l'hypothèse très largement acceptée actuellement de la construction de l'interlangue par essais-erreurs, selon laquelle « certes, par définition, l'erreur est toujours la trace d'un dysfonctionnement » (p. 2/218), un 'raté' de la « machine de l'apprentissage » (p. 2/222).

En fait, ce silence sur la problématique de l'interlangue est parfaitement compréhensible, même si on aurait pu attendre que, dans ce cas, l'auteur le justifie tout en donnant à ses lecteurs la bibliographie minimale qui leur permette de se faire, s'ils le souhaitent, leur propre opinion sur la question. Et c'est qu'elle se laisse guider par son idée fondamentale de la possibilité et de la nécessité d'une totale maîtrise rationnelle du processus d'apprentissage de la part de l'enseignant, maîtrise que lui assurerait la description rationnelle de la langue fournie par la linguistique. Or l'interlangue, comme le signale Klaus Vogel dans un gros ouvrage où il fait la synthèse des travaux de langue allemande, anglaise et française sur la question⁸, est une langue qui ne peut être dissociée de chacun des sujets apprenants qui la construit lui-même pour lui-même, qui n'est pas un produit collectif, mais un processus individuel complexe de construction, déconstruction et reconstruction linguistiques constantes, et qui est en tant que tel inaccessible à la description linguistique (comme en ont pris acte la plupart des didacticiens anglo-saxons, qui ont abandonné les espoirs qu'ils avaient mis à une époque dans des descriptions linéaires d'erreurs d'apprenants).

2.2 La cohérence de l'objet culture

En ce qui concerne l'enseignement de la culture, D. Bailly reprend à son compte les orientations « interculturelles » des didacticiens de l'INRP, qui lui paraissent à juste titre parfaitement en accord avec celles qu'elle propose de son côté pour l'enseignement de la langue, puisqu'elles reposent sur le choix d'« une approche conceptualisatrice des faits de culture » (p. 2/158). Comme pour la langue, cette approche ne peut être justifiée que par le postulat d'une cohérence de l'objet culture unique, forte et descriptible, et c'est effectivement le premier principe qui régit selon D. Bailly les orientations de ces chercheurs :

[C'est] le souci de faire percevoir aux apprenants la cohérence de la culture étrangère, derrière les phénomènes qui peuvent de prime abord leur apparaître épars. Cette cohérence elle-même suppose une explicabilité, une articulation de faits, pour aboutir à une sorte d'unité liée précisément à la spécificité de cette culture. (p. 1/158)

Comme dans le cas de la conceptualisation linguistique, la démarche entraîne une nette directivité de la part de l'enseignant. Qu'on en juge par quelques-uns des autres principes cités à la suite :

- *l'entraînement systématique des élèves à l'acquisition d'une méthodologie de la « distanciation » et de la mise au jour du « non dit ». [...]*
- *la contextualisation soigneuse et riche des faits culturels étrangers qu'on donne à découvrir, pour rendre encore plus manifeste l'écart entre les deux systèmes⁹ et faire passer l'implicite habituel dans le domaine de l'implicite [...]* ;
- *[l'utilisation] d'« angles d'attaque » utilisant quelques exemples particulièrement significatifs ;*
- [...] En bref, il s'agit là d'une méthode de travail transmissible, reproductible et transférable. (p. 1/159).*

Quelques remarques critiques à propos de cette conception de l'enseignement de la culture :

1) Plus encore que pour la langue, le postulat d'une cohérence de la culture étrangère est hautement discutable (peut-on même en parler au singulier, dans le cas de l'anglais ?), et il est de jour en jour moins tenable en ce qui concerne du moins les cultures occidentales, en voie d'hétérogénéisation et de métissage accélérés. Où sont les deux « grammaires

⁸ Klaus Vogel, *L'interlangue, la langue de l'apprenant*, traduit de l'allemand par Jean-Michel Brohée et Jean-Paul Confais, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail (coll. « interlangues - linguistique et didactique »), 1995, 323 p. On pourra aussi se reporter à mon compte rendu de cet ouvrage que j'ai publié dans *Les Langues modernes*, n° 2, 1997, pp. 71-73 [[1997e](#)].

⁹ On notera que la culture étrangère est considérée, à l'instar de la langue, comme un « système ».

culturelles » qui seraient indispensables aux enseignants pour guider l'élève (et se guider eux-mêmes !...) dans la comparaison systématique demandée entre le « système source » de la culture française et le « système cible » de la culture étrangère ? Contrairement à ce que laisse entendre D. Bailly (note 6, p. 1/153), les « avancées de la recherche dans le domaine considéré (histoire des mentalités et des croyances, sociolinguistique, ethnologie, anthropologie, sociologie, psychologie cognitive, **etc.**) » (*sic* !, je souligne, et je note aussi une nouvelle fois qu'aucune référence bibliographique n'est donnée) débouchent non sur une meilleure connaissance d'une cohérence d'ensemble des cultures, mais sur une meilleure prise de conscience de leur complexité (d'où la diversité et l'hétérogénéité des approches qui sont convoquées pour leur analyse, comme il apparaît d'ailleurs dans la liste non limitative qu'en donne D. Bailly).

Cette constatation recoupe celle, empirique, que tout un chacun peut faire lorsqu'il vit dans un pays étranger. Agrégé d'espagnol, j'ai vécu pour ma part trois années consécutives intenses en milieu personnel, sportif et universitaire vénézuélien, et plus j'avancais dans ce séjour, plus me semblait inaccessible d'atteindre cet objectif que les chercheurs de l'INRP proposent pourtant pour des élèves scolarisés en France, à savoir la découverte d'« une sorte d'unité liée précisément à la spécificité de [la] culture » (p. 2/158).

Plus encore que pour la langue, on voit aussi dans les citations ci-dessus de D. Bailly que la cohérence de la vision à laquelle aboutiront les élèves ne peut être maintenue, en tout état de cause, qu'au prix d'un contrôle strict par l'enseignant et du matériel d'enseignement, et de la démarche de réflexion des élèves. On peut d'ailleurs s'étonner que dans son ouvrage D. Bailly, sauf erreur, n'aborde jamais en tant que telle une problématique essentielle en didactique scolaire, et particulièrement incontournable dans son optique dirigiste, celle des matériels d'enseignement (statut, fonction, élaboration, description et utilisation des manuels, en particulier).

3) Plus encore que pour la langue, la centration sur l'élève s'impose dans l'enseignement scolaire de la culture, qui relève certes en partie de l'analyse collective, mais qui est aussi en grande partie de l'ordre du parcours individuel et des réactions personnelles. La motivation des élèves demande le maintien d'un contact vécu avec une culture vivante qui s'accommode mal de séances de dissection savante : plus de rigueur dans la démarche d'enseignement, c'est moins d'espace laissé à l'élève pour qu'il se confronte à la nécessité de se donner à lui-même les moyens de construire son autonomie d'apprentissage. On peut s'en offusquer au nom d'un rationalisme abstrait, mais c'est ainsi dans notre discipline, dont l'un des principes fondamentaux est que *ce qui se gagne d'un côté se paye forcément d'un autre*.

Mutatis mutandis, les mêmes remarques critiques pourraient être formulées vis-à-vis des fameux (du moins pour les didacticiens anglicistes français) « Repères Culturels Coordonnés », notion qui personnellement m'a toujours paru fumeuse, et dont je n'ai jamais compris comment elle pouvait être opérationnalisée. Je n'en parlerai pas davantage ici parce que D. Bailly ne la reprend pas particulièrement à son compte, et parce qu'elle signale justement que les dernières instructions d'anglais de la 6^e à la 4^e (de 1996 et 1997, donc), opèrent « une discrète mais perceptible attitude de retrait par rapport à la notion de 'Repères Culturels Coordonnés' (du moins si l'on se réfère à sa visée analytique d'origine). »

3. La « démarche conceptualisatrice »

Parmi toutes les techniques et démarches présentées par D. Bailly (et son ouvrage est de ce point de vue une mine précieuse), c'est naturellement à propos de son second principe de cohérence, la démarche conceptualisatrice, que les affirmations sont les plus catégoriques¹⁰ :

¹⁰ D. Bailly présente aussi longuement, dans son ouvrage, la tout aussi fameuse (pour les anglicistes français) « Pratique Raisonnée de la Langue », dont elle continue à défendre (pp. 1/116) contre toute raison le statut usurpé d'objectif fondamental que lui ont accordé les instructions de février 87 (*Programmes de la classe de seconde des lycées*) et juin 88 (*Programmes des classes de première et des classes terminales*), alors que, de quelque manière qu'on la considère, elle ne peut être qu'un moyen. Mais elle considère très justement cette « PRL » comme une version fortement affadie de sa démarche conceptualisatrice, et je me concentrerai donc, comme elle, sur ses propres propositions, qu'elle présente et illustre longuement dans les pages 2/97-116.

« [...] les méthodes et procédures pédagogiques de type conceptualisateur partent du principe, **vérifié** – malgré ce que semblent suggérer certaines réticences purement institutionnelles – **par tous les travaux de recherche conduits sur ces thèmes depuis deux décennies**, que *comprendre le système aide l'élève à apprendre la langue* » (p. 1/103, je souligne en gras). Ou encore : « Voici par exemple ce qu'écrivait E. Hawkins (cité par D. Girard) en 1984 : "Comme **il a été prouvé** que la compréhension du fonctionnement du langage est un élément-clé de l'aptitude à l'acquisition des langues étrangères, il importe de montrer aux élèves qu'ils sont capables de saisir les mécanismes fondamentaux du langage" » (je souligne). On se demande comme D. Bailly peut concilier ces certitudes définitives avec l'allégeance qu'elle semble faire par ailleurs au principe de falsifiabilité de Karl Popper¹¹ lorsqu'elle écrit que « même les vérités scientifiques sont toujours partielles, toujours réfutables et révisables » (p. 1/101). Mais laissons là l'épistémologie et restons plus près de la salle de classe : les références aux « preuves » des vertus de la conceptualisation (dont on aurait pu attendre qu'elles soient étayées au moins de quelques indications bibliographiques, voire de quelques résultats chiffrés correspondant à des bilans effectifs de recherches expérimentales) impressionneront peut-être quelques étudiants, mais elles feront sourire la plupart des didacticiens qui savent bien qu'il a été et reste rigoureusement impossible de rien **prouver** en didactique des langues, les facteurs en jeu dans toute expérimentation de terrain y étant trop complexes (c'est-à-dire nombreux, hétérogènes, interreliés, instables, non parfaitement objectivables) et impossibles à isoler parfaitement avec certitude. Comme le rappelle pertinemment Claude Germain (*L'approche communicative en didactique des langues*, Québec (Canada), Anjou, 1991, p. 7), aucune des évaluations à très grande échelle effectuées dans les années 60-70 aux USA n'a ainsi réussi à montrer la supériorité de la méthodologie audio-orale par rapport à la méthodologie traditionnelle de grammaire-traduction. Ni l'inverse, bien sûr... Alors j'attends en toute sérénité le bilan d'enquêtes comparatives aussi massives qui seraient menées aussi rigoureusement quant aux effets du recours intensif à la conceptualisation grammaticale sur les résultats des élèves d'anglais en France.

L'importance accordée à la conceptualisation – en particulier grammaticale – est légitimée par D. Bailly non seulement scientifiquement, mais moralement, parce qu'elle correspondrait à « une démarche rationaliste, émancipatrice de l'individu, héritière d'une certaine philosophie 'des Lumières', aux antipodes du nihilisme » (note 23, p. 1/100). Une citation de P. Schapira – professeur de mathématiques à l'université – reprise à son compte par l'auteur, enfonce encore plus clairement le clou (celui qui crucifie par avance les éventuels sceptiques) : « L'un des rôles de l'école républicaine est sûrement de permettre aux jeunes de connaître le monde, et cela exige des outils théoriques. [...] Cette compréhension du monde par la plus grande masse [...] est un enjeu décisif. Sans elle, c'est la porte ouverte à tous les intégrismes, le recours à l'obscurantisme et son corollaire, la tyrannie » (note 11, pp. 1/95-96). D. Bailly fait même référence « aux valeurs universelles qui concernent le bien-fondé de l'intellectualité », dont je dois avouer à ma grande honte qu'elles avaient jusqu'à présent échappé à ma vigilance philosophique et citoyenne.

Nous voilà donc avertis : la démarche conceptualisatrice ne se discute pas, elle a pour elle la science et la morale. Au risque de passer pour « politiquement incorrect » aux yeux de D. Bailly, je dirai malgré tout que je ressens pour ma part cette conjonction d'arguments scientifiques et d'arguments moraux comme intellectuellement suspecte, et tactiquement proche des procédés inquisitoriaux¹². Et, tous risques d'excommunication sereinement assumés, je soutiendrai que l'on doit, en didactique des langues, pouvoir affirmer l'intérêt des exercices structuraux sans se faire traiter de dangereux nihiliste ou d'obscurantiste, voire même – *horresco referens* – pouvoir avancer l'hypothèse selon laquelle l'apprentissage d'une langue vivante en tant qu'outil de communication n'est peut-être pas un terrain aussi favorable que celui des mathématiques pour faire de la gymnastique intellectuelle intensive. (Je crois savoir pourquoi je commence ici à avoir des remontées spontanées de latin sous la plume...)

¹¹ D'ailleurs fortement remis en cause actuellement au moins pour les sciences touchant à l'humain, comme par S.C. Kolm (*Philosophie de l'économie*, Paris, Seuil, 1986, 330 p.) pour l'économie, et pour exactement les mêmes raisons qui font que l'on peut douter de sa validité pour la didactique des langues, « à cause de l'impossibilité de distinguer, dans l'observation, les relations de la théorie en question des autres influences » (p. 41).

¹² À la fin du *replay*, que j'imagine, du célèbre procès de Galilée, notre professeur d'anglais s'exclamerait *in petto*, à propos de l'une de ses élèves : « Et pourtant elle apprend sans conceptualiser !... ».

Dans l'évolution de la didactique de l'anglais, ce serait l'évolution des sciences de référence (en l'occurrence l'avènement d'une linguistique de l'énonciation et d'une psychologie constructiviste) qui aurait imposé comme un nouveau progrès l'approche conceptualisatrice en didactique des langues : comme D. Bailly l'écrit à propos de la problématique didactique, « le savoir progresse par approximations successives, chaque fois meilleures, sans plus ». C'est là une vision éthérée de l'évolution des conceptions scientifiques qui est cohérente avec son positivisme rationaliste, mais qui a été mise à mal depuis déjà longtemps par les épistémologues et autres sociologues des sciences :

- En accord avec le modèle de Thomas Kuhn¹³, par exemple, l'histoire des méthodologies montre que l'évolution didactique s'est faite par de grandes ruptures paradigmatiques : on est passé ainsi, en ce qui concerne la relation L1/L2 dans le processus d'apprentissage de la L2, du paradigme de la traduction mentale au paradigme direct, puis au paradigme constructiviste ; il n'y a pas eu une série ininterrompue d'« approximations » progressives à une hypothétique « vérité en soi » de l'apprentissage, mais à plusieurs reprises changement total et brutal de référentiel d'intelligibilité.

- En accord avec la sociologie des sciences de Bruno Latour¹⁴, l'évolution de la didactique des langues ne peut être comprise séparément d'enjeux institutionnels et d'intérêts professionnels datés et situés : la place accordée à la conceptualisation par certains didacticiens anglicistes comme D. Bailly ne peut être isolée historiquement de leur volonté de lutter contre une image - à leurs yeux dévalorisante - d'un apprentissage relativement simple d'une langue purement utilitaire¹⁵ ; elle ne peut pas être séparée non plus des situations concrètes de sa mise en œuvre dans les classes de nos collèges et lycées français : la réflexion sur la langue a depuis un siècle toujours été considérée comme pouvant partiellement compenser l'absence de pratique intensive, et l'importance que lui accorde telle ou telle didactique est donc liée aux conditions d'enseignement/apprentissage de référence.¹⁶

- En accord avec l'épistémologie complexe d'Edgar Morin¹⁷, dernier exemple, les enseignants peuvent légitimement faire appel à des modèles théoriques qui soient à la fois nécessaires, contradictoires et complémentaires : en termes de psychologie de référence, par exemple, le paradigme traditionnel de la réception¹⁸, le paradigme de la réaction¹⁹ et le paradigme de la construction²⁰ sont opposés et pourtant tous trois nécessaires à l'enseignant qui doit gérer l'apprentissage d'élèves qui sont les uns et les autres, à des moments différents, passifs, réactifs **et** actifs. Comme je l'illustrais dans un récent article ici même, le progrès dans la connaissance peut être le progrès dans l'incertitude, le progrès dans un domaine peut provoquer des régressions dans un autre, le progrès des uns peut constituer une régression pour les autres²¹. On ne peut affirmer, comme le fait D. Bailly avec un bel optimiste volontariste, que l'enseignant doit faire de ses élèves des « passionnés de grammaire »

¹³ Dans *La structure des révolutions scientifiques*, trad. fr. 1983 [1^e éd. 1962, nouv. éd. augm. 1970], Paris, Flammarion, 288 p.

¹⁴ Cf. en particulier *La science en action*, trad. fr. Paris, Gallimard, 1995, 663 p. [1^e éd. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1987].

¹⁵ C'est avec cette clé qu'il faut interpréter le passage des *Compléments de la classe de Seconde* de 1981, toujours en vigueur, que D. Bailly présente comme « le texte fondateur de la PRL » en anglais : « Faut-il penser que l'objectif conceptuel est inaccessible et que l'enseignement de l'anglais n'a pas un rôle spécifique à jouer dans la formation de l'esprit ? Poser la question c'est y répondre. » (cité p. 2/82)

¹⁶ C'est l'enseignement intensif, de règle en didactique du français langue étrangère en France, qui a minoré aux yeux des didacticiens de cette langue le poids accordé à l'apprentissage réflexif, tout autant que la psychologie behavioriste, à laquelle cette tendance a survécu en se prolongeant dans leur version de l'approche communicative.

¹⁷ Cf. par ex. son *Introduction à la pensée complexe*. Paris, ESF, 1990, 160 p.

¹⁸ L'élève y est conçu comme le réceptacle passif du savoir déversé prédigéré par le maître.

¹⁹ Paradigme behavioriste mis en œuvre dans les stimuli verbaux des exercices structuraux, mais on trouve déjà ce paradigme de la réaction dans le questionnement systématique de la méthodologie directe (l'élève réagit alors aux stimulations produites par les questions du maître).

²⁰ L'apprentissage y est conçu comme la construction par l'élève lui-même de son propre savoir. On trouve ce paradigme dans les méthodes actives de la pédagogie générale de la fin du XIX^e siècle, et dans le cognitivisme actuel.

²¹ « Que reste-t-il de l'idée de progrès en didactique des langues ? », *Les Langues modernes*, n° 2, 1997, pp. 8-14 [[1997d](#)]

(note 7, p. 1/86)²², sans rappeler en même temps qu'il doit être conscient qu'il risque ainsi de faire de certains d'entre eux des « dégoûtés de l'anglais ». Edgar Morin parle à propos de tels phénomènes d'« écologie de l'action »²³ : 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 l'affaire.

Pour en terminer avec le thème de l'épistémologie de référence, j'ajouterai à tout cela – mais je dois dire à la décharge de D. Bailly qu'elle n'est pas la seule didacticienne à le faire – que si l'on veut s'appuyer sur les recherches en psychologie cognitive, le « scientifiquement correct » serait de le faire jusqu'au bout, de ne pas y choisir exclusivement ce qui vient conforter des idées pré-établies, mais de considérer aussi ce qui tendrait à les contredire. Selon la présentation qu'en fait Pierre Lévy en 1990, les récents développements de la psychologie cognitive ne vont pas tous dans le sens, comme on pourra le lire, de la légitimation scientifique d'un recours systématique à la « rationalité explicative » (p. 1/32) comme outil privilégié d'apprentissage des langues :

Un grand nombre d'ouvrages récents en psychologie cognitive insistent sur la pluralité, la multiplicité de parties de toutes tailles et de toutes natures qui composent le système cognitif humain. Les modules de Fodor, la société de l'esprit de Minsky, les assemblées de neurones ou réseaux neuronaux de tous les "connexionnismes" dessinent une figure de l'esprit singulièrement éclatée. Ajoutons à cela que bon nombre de processus cognitifs sont automatiques, hors du contrôle de la volonté délibérée. Du point de vue de l'esprit, la conscience et ce qui en relève directement ne représentent plus qu'un aspect mineur de la pensée intelligente. La conscience est simplement une des interfaces importantes entre l'organisme et son environnement, elle opère à une échelle (moyenne) d'observation possible, qui n'est pas nécessairement la plus pertinente pour aborder les problèmes de la cognition. (pp. 156-157)

4. Une dérive autoritaire

Je conçois parfaitement que l'on puisse refuser de prendre en considération de telles hypothèses cognitivistes au nom d'une conception humaniste de l'éducation. Par rapport à cette position de refus explicite et volontariste, qui se trouve en accord avec toutes les réflexions éthiques actuellement menées dans les sociétés occidentales sur les dangers d'une application irréfléchie des recherches scientifiques, l'optimisme positiviste qui combine la foi militante et la foi scientifique me paraît en effet régressif et dangereux : l'histoire du XX^e siècle a amplement montré que l'on peut tout craindre de ceux qui, dans une situation de pouvoir (et celle des inspecteurs, des didacticiens et des enseignants en est une), cumulent les certitudes d'être dans la vérité, dans le droit moral et dans le sens de l'histoire. Ces dangers-là ont montré qu'ils étaient bien plus réels que les hypothétiques dérives nihilistes d'un relativisme qui n'est en définitive, pour toute personne peut-être moins rationnelle mais plus raisonnable, que de bon sens et de bonne pédagogie : le processus d'enseignement est toujours très **relatif** parce qu'il doit toujours se mener en **relation** incertaine, fragile et provisoire avec les processus individuels d'apprentissage, et non en fonction de prétendues certitudes scientifiques sur l'objet d'enseignement/apprentissage. C'est cela, un véritable « enseignement humaniste » (pour reprendre une expression très utilisée actuellement en didactique des langues dans les pays anglo-saxons), et non l'application abstraite d'une approche rationalisatrice, même appuyée par une référence aux « Lumières » du siècle du même nom. Là encore, l'épistémologie complexe d'un Edgar Morin, avec la différence qu'il établit justement entre l'exigence de « rationalité ouverte » et les effets pervers de la « rationalisation fermée », me paraît bien plus adaptée et à la nature du processus d'enseignement/apprentissage de la

²² Je précise à mes lecteurs que le pourcentage élevé, dans ce compte rendu, de citations extraites des notes de bas de page ne provient pas d'une volonté délibérée de chercher les petites bêtes qui s'y cacheraient, mais de l'importance quantitative et qualitative des notes dans l'ouvrage de D. Bailly (je souffre moi aussi de la même maladie, réputée inguérissable et connue des spécialistes sous le nom d'« annotationnisme auguè »).

²³ *Science avec conscience*, Paris, Seuil, nouv. éd. 1990, 320 p., p. 109.

langue-culture, et aux valeurs éducatives, qu'un positivisme que l'on aurait pu espérer définitivement dépassé.

À l'opposé des conceptions épistémologiques modernes, D. Bailly en reste à un rationalisme abstrait qui légitime une conception universaliste de la didactique susceptible de justifier en classe les dérives les plus autoritaires : « Les contenus grammaticaux doivent, à notre sens, être dénombrés et explicitement caractérisés, structure par structure, unité par unité, et ce de manière encore plus précise et encore plus « linguistique » que ne le fait la Didactique Institutionnelle. C'est en effet cette clarté analytique qui doit permettre à l'élève, *via* la pédagogie du professeur²⁴, de maîtriser les *formes* concernées par ces éléments, ainsi que les valeurs de signification auxquelles ces formes renvoient selon le contexte et la situation d'utilisation langagière » (p. 1/171). On se demande comment une conception aussi dirigiste de l'enseignement peut être compatible en classe avec le respect de stratégies d'apprentissage dont D. Bailly signale par ailleurs qu'elles peuvent être opposées d'un élève à l'autre : « Les psycholinguistes [...] mettent aussi en évidence la diversité interindividuelle qui marque les modalités d'apprentissage mises en œuvre par les Sujets (recherche de démarches conscientes, ou au contraire préférence pour des procédures inférentielles) » (p. 2/147).

Le traitement fort minimaliste que fait D. Bailly de la problématique de l'autonomie, pourtant essentielle dans la perspective éducative qu'elle défend par ailleurs, ne peut que renforcer les craintes d'un incontrôlable dérapage directiviste chez les enseignants. Qu'on en juge par soi-même à la lecture de l'un des rares passages où elle aborde ce thème :

Les contenus de la formation dépendent : a) de la nature même de l'objet d'enseignement (et de ce point de vue s'organisent autour de champs de connaissance spécifiques) et b) d'un champ d'opérations (cognitives, sociales, etc.) correspondant aux aptitudes dont l'École doit munir les apprenants, pour qu'ils maîtrisent leur rapport à l'environnement. L'accès de l'élève à l'autonomie, enjeu de tout l'apprentissage, assure l'articulation entre le a) et le b). Cette autonomie est liée au développement chez l'élève, tout au long de sa scolarité : de l'acquisition d'une maîtrise de l'objet d'apprentissage (ce qui suppose une conscience de la structuration et de l'unité profonde de l'objet en question) ; d'une responsabilisation par l'École de l'apprenant dans sa découverte (aidée) de l'objet d'apprentissage ; d'un projet personnel de formation (p. 1/94).

On se demande, dans un tel dispositif conçu en complet et radical décalage avec cette « centration sur l'apprenant » qui fédère la plupart des recherches actuelles en didactique des langues, quelle peut être pour l'élève la marge réelle d'un véritable projet **personnel** de formation, qui inclut aussi (si l'on est cohérent) la prise en mains par l'élève lui-même de son apprentissage et donc le choix responsable de ses démarches et de ses stratégies. Il est significatif (et encore une fois inquiétant) que D. Bailly n'aborde qu'incidemment dans son ouvrage le thème – pourtant apparu explicitement dans les dernières instructions de 1996 pour la classe de 6^e –, de l'acquisition par les élèves des méthodes d'apprentissage (elles y deviennent même un domaine à part entière, au même titre que la langue et la culture), et qu'elle ne propose pas d'élargir la démarche conceptualisatrice à ces méthodes d'apprentissage après avoir proposé de l'appliquer à la langue, au lexique et à la culture. C'est que, contrairement à ces derniers objets dont elle postule que la cohérence est forte, extérieure au processus d'enseignement/apprentissage et s'impose donc naturellement à lui, les méthodes d'apprentissage sont à l'évidence plurielles, évolutives, instables, très dépendantes de facteurs multiples (tels que le type de tâche, la motivation, la concentration, les représentations mentales), interreliés avec les méthodes d'enseignement, bref hautement **complexes**, et qu'elles résisteraient sans peine à tout projet rationalisateur.

Inquiétante, encore, l'extrême réserve qu'exprime D. Bailly à la fin de son ouvrage vis-à-vis de la pédagogie différenciée (voir pp. 2/231 *sqq.*), à propos de laquelle elle abandonne brusquement le fort volontarisme militant dont elle avait constamment fait preuve jusqu'alors :

²⁴ On reviendra sur la conception de la pédagogie comme un domaine d'application de la didactique, conception très minoritaire parmi « les chercheurs en didactique », mais qui permet à D. Bailly de concevoir celle-ci à l'abri des compromissions de la pratique, et de lui conserver toute sa pureté théorique en la maintenant directement et exclusivement en prise avec les « vérités scientifiques » de la linguistique.

« La Pédagogie Différenciée²⁵ est une démarche d'inspiration généreuse [...]. Si l'on veut être tout à fait honnête, il faut souligner le caractère largement illusoire, dans les conditions de l'enseignement actuel, de la viabilité d'un tel système ; il faut également ne pas perpétuer l'hypocrisie qui consiste à continuer à le prescrire, envers et contre tout » (p. 2/231). Pour ma part, je serais tenté de reprendre très exactement à mon compte ce jugement, mot pour mot, mais en l'appliquant à la démarche conceptualisatrice que propose l'auteur.

Significatif encore, et enfin, que la mise en œuvre de la pédagogie différenciée ne soit jamais envisagée que sous la forme des groupes de niveaux, c'est-à-dire par rapport au degré de maîtrise de l'objet langue. Il ne vient pas à l'idée de D. Bailly, apparemment, que les groupes puissent être constitués, au moins de temps en temps, par exemple par choix personnel pour telle ou telle démarche ou telle ou telle activité, par affinité, ou encore suivant des thèmes différents intéressant les uns ou les autres. Il est vrai qu'arrivé à la fin du deuxième volume, le lecteur sait depuis longtemps que, pour cet auteur, on n'est pas en classe pour se faire plaisir ni pour rigoler. Ayant à ce point verrouillé l'enseignement par des critères rigoureux extérieurs au processus d'enseignement/apprentissage tel qu'il se déroule en temps réel en classe, on conçoit que la contradiction que signale finalement – et honnêtement – D. Bailly, lui paraisse redoutable : « Pour [l'enseignant], c'est justement cet équilibre entre d'une part le nécessaire esprit d'autorité, d'assurance, d'initiative et décision, et d'autre part l'encouragement confiant à l'autonomie de l'apprenant, qui est constamment difficile à réaliser » (p. 2/204).

5. Une notion inacceptable, la « Didactique institutionnelle »

Les deux volumes de l'ouvrage de D. Bailly sont construits sur une présentation systématique en opposition, domaine après domaine, problématique après problématique, de la « Didactique des chercheurs didacticiens » (appelée aussi « Didactique universitaire ») et de la « Didactique Institutionnelle »²⁶. Celle-ci est définie de la manière suivante :

Par convention, nous appellerons « Didactique Institutionnelle » le champ de référence qui sous-tend les Instructions et Programmes officiels, imprègne les épreuves professionnelles de concours de recrutement des enseignants, et qui par conséquent prévaut dans les préparations, en IUFM ainsi qu'à l'Université, aux épreuves du CAPES externe – notamment à l'épreuve dite « sur dossier » (formation initiale des maîtres) – et dans les MAFPEN (formation continue), aux épreuves des deux concours internes (agrégation et CAPES). [...] Par cette explication claire et univoque, à travers les textes officiels, des conduites professionnelles attendues, la Didactique Institutionnelle contribue également à « normaliser » (au moins minimalement, car une assez grande liberté est malgré tout laissée au professeur) les pratiques enseignantes, ce qui, d'un point de vue strictement institutionnel, permet de vérifier que les « missions » nationales de service public sont bien remplies par les fonctionnaires et qui, plus largement, facilite la gestion, la régulation et l'évaluation des carrières individuelles des personnes concernées. Chaque enseignant est en effet tenu d'exécuter annuellement les Programmes prescrits et d'appliquer les Instructions officielles et il a en quelque sorte une – relative – obligation de résultats pour ses élèves (pp. 1/17-18).

Je le dis comme je le pense, les notions mêmes de « Didactique Institutionnelle » et de « Pédagogie officielle » (cette dernière « liée à la mise en œuvre concrète des normes institutionnelles », p. 1/20) me révulsent et m'apparaissent aussi grotesques que celle de « science prolétarienne ». D'une part parce qu'elles reposent sur l'idée que l'Institution

²⁵ L'anglicisme des majuscules est dans le texte.

²⁶ Cette présentation est maintenue contre vents et marées, même là où elle se révèle à l'évidence inappropriée. On ne voit pas très bien en quoi peut constituer un « apport ou point de vue de la recherche » l'idée selon laquelle « le rétroprojecteur – avec son complément, la photocopieuse, pour élaborer des 'transparents' – permet d'effectuer de façon souple un travail collectif en fixant l'attention des élèves sur un même document, ou sur certaines parties de celui-ci, en utilisant un cache (voir effets de surprise, gradation de l'effort, etc.) » (p. 2/198). Les citations de ce type pourraient être multipliées, qui révèlent encore une fois l'obsession de vouloir à tout prix « scientifier » de bout en bout les pratiques didactiques, alors qu'il me paraît évident que dans le cas cité, elles ne relèvent que d'une simple et pragmatique utilisation des potentialités techniques du matériel. Les enseignants n'ont nul besoin, pour ce faire, de recourir aux chercheurs de la « Didactique Universitaire ».

pourrait ès qualités donner légitimement à des questions de didactique, par définition complexes et ouvertes, des solutions qui auraient statut de vérité officielle ; d'autre part parce qu'elles reviennent à accepter que les enseignants soient dépossédés du seul domaine où joue pleinement leur responsabilité et où par conséquent se joue pleinement leur dignité, qui est celui des moyens et de la manière par lesquels ils vont tâcher du mieux qu'ils peuvent de remplir leur contrat d'éducateurs et d'enseignants de langue.

L'Institution a pleinement le droit de leur exiger le respect actif des grandes valeurs humanistes que la société les a chargés de transmettre aux jeunes générations, l'application des grands principes pédagogiques qui sont directement liés à ces valeurs (tels que les méthodes actives), la poursuite des finalités et objectifs ainsi que la transmission des contenus officiels (les « programmes » *stricto sensu*). Elle n'a à mes yeux aucune légitimité en tant que telle à se mêler de méthodes, ni même intérêt bien compris à le faire si elle se soucie de l'efficacité de l'enseignement, tout conseil méthodologique publié dans une instruction officielle tendant mécaniquement à fonctionner comme un dogme réducteur. Si elle le fait malgré tout, pour des raisons qui sont les siennes, elle le fait ès qualités, c'est-à-dire en tant qu'autorité appelant à l'obéissance, et par là même il ne s'agit plus de recherche ouverte soumis à débat scientifique, il ne s'agit plus de « didactique » : il ne peut y avoir de « didactique officielle », mais seulement des « instructions officielles ».

Si D. Bailly était cohérente avec son affirmation (et je la suis sur ce point) de « la nature intrinsèquement *intégrative* de la Didactique » (p. 2/274), c'est-à-dire – si j'interprète bien sa pensée – de la didactique comme lieu de rapprochement des différents acteurs de l'enseignement (enseignants, didacticiens, inspecteurs) et de prise en compte simultanée de l'ensemble des problématiques, elle devrait d'ailleurs estimer que la « Didactique Institutionnelle », dans laquelle certains acteurs (les inspecteurs) développent des problématiques spécifiquement liées à leurs fonctions (l'évaluation des enseignants et l'harmonisation des pratiques d'enseignement) ne mérite pas le titre de « didactique ». Elle risque à l'avenir de le mériter de moins en moins, l'évolution du rôle de l'inspection depuis plusieurs années faisant apparaître qu'elle est progressivement écartée des activités de formation pour être recentrée sur la seule fonction d'inspection *stricto sensu*²⁷.

6. Un retour à l'applicationnisme

D. Bailly établit entre ce qu'elle appelle les « diverses disciplines théoriques-ressources » et la « Didactique des chercheurs » une liaison conçue sous la forme de la « transposition didactique » empruntée à Yves Chevallard, et qu'elle définit comme « la transformation de contenus scientifiques 'purs' à des fins pédagogiques – par exemple ceux qui proviennent assez étroitement de la Linguistique, et qu'on adapte à la grammaire scolaire [...] *via* une importante simplification, *via* l'adoption d'une terminologie adéquate, *via* l'intervention des 'stratégies de guidage', expositives, 'maïeutiques' ou autres, etc. qui cherchent à tenir compte de la réceptivité des apprenants » (note 50, p. 1/30). Elle sait que le concept est actuellement « très discuté » parmi les didacticiens de langues, mais elle écrit : « À nos risques et périls, nous continuons, en ce qui nous concerne, à utiliser le terme de 'transposition', essentiellement afin de rappeler, d'une manière symbolique, qu'il est impossible de gommer l'apport de la théorie pour penser l'objet à enseigner, voire les méthodes d'enseignement... » (*id.*).

Passons sur la curiosité épistémologique que constituerait une didactique qui se voudrait rationaliste et qui se choisirait un concept central qui n'aurait de valeur que « symbolique »... Parce qu'en réalité, dans l'ensemble de l'ouvrage de D. Bailly, ce concept de « transposition didactique » n'a rien de symbolique, l'apport de la théorie linguistique étant à ce point affirmé, de manière si massive et si constante, que c'est toute possibilité pour la didactique de « penser l'enseignement de l'objet » de manière autonome qui se trouve à l'inverse totalement gommée : quoique l'auteur affirme « refuse[r]... vigoureusement l'applicationnisme » (*id.*), il est pour moi évident à la lecture de son ouvrage – et je sais ne pas être le seul didacticien

²⁷ Sur cette évolution, qui commence au début des années 80, voir mon article intitulé « L'inspection en question : pour un débat sur l'évaluation des enseignants de langues », *Les Langues modernes*, n° 3, 1998, à paraître [[1998d](#)].

dans ce cas – que son concept de « transposition didactique » fonctionne en réalité exactement comme un nouvel avatar du concept d'application. Et les éléments suivants me semblent le montrer :

1) On est frappé, parmi les propositions méthodologiques de D. Bailly, de la présence de certaines que l'on croyait dépassées, précisément, depuis la fin de la période de la linguistique appliquée où elles étaient considérées comme scientifiquement légitimées. Tels ces deux « principes » qui devraient faire partie selon l'auteur de ceux qui régissent la « Didactique de l'oral » : « une progression rationnelle des difficultés » et « un guidage exigeant et très précis » (p. 2/133). Cela fait déjà plus de vingt ans que Francis Debyser, dans un article célèbre intitulé « Progression et progrès » (publié dans la revue *Le Français dans le monde*), a proposé de remplacer en didactique l'idée de progression (collective et fondée sur une analyse *a priori* de l'objet langue) par celle de progrès (celui de chaque apprenant tout au long de son processus d'apprentissage).

2) On retrouve, dans la manière dont D. Bailly fait fonctionner ce concept de « transposition didactique », le même rapport d'extériorité totale et de priorité chronologique absolue entre l'analyse linguistique et la didactique des langues : « [La Didactique accorde] toute l'importance nécessaire à une prise de conscience efficace par les élèves des fonctionnements de la langue [...] appréhendés scientifiquement **d'abord** par la linguistique (notamment en ce qui concerne les rapports langues-Langage), **puis** traités didactiquement pour devenir appropriables en classe » (p. 1/32 et note 54 p. 1/32, je souligne).

3) On y retrouve aussi la croyance en la légitimité d'une implication immédiate, directe et systématique des recherches menées dans le cadre des théories extérieures au niveau même de la méthodologie d'enseignement : « La Didactique de la L2 se doit de suivre le développement des recherches théoriques actuelles sur la cognition et de chercher à élaborer des techniques pédagogiques en accord avec les résultats de ces recherches » (p. 2/68).

4) On y retrouve enfin, à travers une conception de la « pédagogie » comme niveau de la mise en œuvre en classe, une didactique conçue comme une sorte d'interface entre la linguistique théorique et la pratique de classe, c'est-à-dire exactement comme était conçue la linguistique appliquée, dans les années 60, entre la linguistique et la méthodologie : « S'agissant de la Pédagogie elle-même, nous considérons à l'époque actuelle qu'elle constitue **la composante appliquée** de la Didactique, que ses acteurs se la représentent ou non » (p. 1/19, je souligne)²⁸. La définition donnée quelques lignes plus loin, et que l'auteur reprend à son compte d'un colloque de l'ACEDLE²⁹, est elle aussi parfaitement claire à ce sujet : « La Didactique se définit donc [...] 'par un va-et-vient entre les réalités du terrain pédagogique (la classe de langue) et les apports de la réflexion théorique dans les domaines scientifiques concernés' » (p. 1/31).

Ce qui est nié dans cette conception minimaliste (eh oui !...) de la didactique comme simple courroie de transmission ou usine de recyclage (pour reprendre deux métaphores peu valorisantes qui me surgissent spontanément entre les doigts et le clavier), c'est précisément ce qui constitue le seul fondement possible d'une didactique non applicationniste, c'est-à-dire la possibilité et la nécessité, comme le répète Robert Galisson depuis 15 ans, d'une « théorisation interne » à la didactique : faire de la didactique des langues, pour lui comme pour moi, c'est essentiellement théoriser directement à partir des pratiques d'enseignement, des pratiques d'apprentissage et des problématiques de la salle de classe, et la formation didactique consiste essentiellement à donner aux enseignants ou futurs enseignants ainsi qu'aux apprenants les moyens de comprendre et de penser eux-mêmes leurs pratiques.

Les deux passages suivants me paraissent tout à fait symptomatiques de la relation de dépendance dans laquelle on maintient la didactique des langues, simple cliente de la

²⁸ Une telle conception de la pédagogie est tout à fait marginale chez les didacticiens français de langues, qui conçoivent dans leur ensemble la « pédagogie » dans le sens de « pédagogie générale », c'est-à-dire comme cette branche des sciences de l'éducation qui se donne comme objet la dimension relationnelle (et donc à forte composante psychologique : on parle souvent aussi de « psychopédagogie ») dans toute classe.

²⁹ Association des Chercheurs et Enseignants en Didactique des Langues Étrangères, avec les orientations et les stratégies de laquelle j'ai pour ma part quelques divergences.

linguistique, dans la position dominée de la demandeuse (on a presque envie de dire « de la mendicante ») qui ne l'autorise qu'à la patience respectueuse :

- **La recherche** ne se satisfait pas du mélange constant entre notions et fonctions que l'on retrouve dans la *Didactique Institutionnelle*. Elle préfère pour l'instant laisser la *Linguistique* et la *Psycholinguistique* traiter de l'analyse des concepts généraux (ou invariants métalinguistiques) et la *sémantique* (en tant que sous-ensemble de la *Linguistique*) traiter de l'analyse des « notions spécifiques ». Le travail théorique est en cours en ce domaine ; la transposition didactique en serait pour l'instant prématurée (p. 2/52).

- **La recherche en didactique** ne se satisfait pas des confusions trop fréquentes entre *grammaire du sens* (morpho-syntaxe + sémantique) et *actes de langage*. Elle préfère pour l'instant laisser la *Linguistique* traiter de façon approfondie de la *grammaire* et la *Pragmatique* traiter de l'analyse des *actes de Langage*. Les chercheurs en *Didactique* prendront ensuite le relais (p. 2/53).

Là, on croit vraiment rêver ! Ce que délégitimise ainsi D. Bailly au nom d'un véritable intégrisme linguistique qu'elle prétend partagé par « la recherche en didactique », ce ne sont rien moins que les travaux des didacticiens européens du Conseil de l'Europe depuis le début des années 70, tous les *Niveaux seuils*, et toute l'approche communicative que, depuis un quart de siècle maintenant, des dizaines de didacticiens et des centaines de formateurs ont répandu dans tous les pays de l'Union européenne ! On aurait quand même bien voulu avoir quelques noms de didacticiens et quelques citations appuyant une position aussi stupéfiante !...

Conclusion

Il est grand temps de conclure, en essayant d'être bref (mais un débat sérieux demande du temps et des lignes). Non pas en résumant ce que j'ai pu déjà dire, et qui s'offre tout comme l'ouvrage de D. Bailly au débat libre et responsable, mais, en bonne rhétorique française, en élargissant le débat et en ouvrant une perspective.

La didactique à la construction de laquelle je m'efforce pour ma part de collaborer³⁰ est une discipline conçue comme le lieu d'un débat ouvert, permanent et non hiérarchisé entre tous les acteurs de l'enseignement (enseignants, formateurs, didacticiens, inspecteurs et concepteurs de matériels), dont l'objet est de construire à usage des enseignants et des apprenants les outils qui leur permettent de prendre conscience des idées (croyances, convictions, valeurs, savoirs, représentations, etc.) qui les guident, d'observer et d'analyser leurs propres pratiques, et de gérer entre eux le processus conjoint d'enseignement/apprentissage au mieux des droits, des devoirs, des intérêts et des possibilités des uns et des autres.

Au lieu de cela, les enseignants de langues, dans le modèle disciplinaire que nous propose D. Bailly, se retrouvent pris sous les feux croisés d'un côté des normes hiérarchiques édictées par la « *Didactique Institutionnelle* », de l'autre par les normes à prétentions scientifiques édictées par la « *Didactique universitaire* » ; c'est-à-dire, en définitive, dans un état de dépendance aggravé par rapport à la situation antérieure, dans laquelle les universitaires au moins, cantonnés dans la formation académique, perdaient définitivement tout pouvoir sur eux à l'instant même de leur admission définitive au concours du CAPES. Quant aux apprenants tels qu'ils sont dans la réalité des classes, avec leurs caractéristiques individuelles, leurs attentes, leurs problèmes et leurs espoirs, ils sont tout bonnement absents de cette conception de la didactique.

Pour ma part, ce n'est pas là le rôle que je veux jouer en tant que didacticien et ce n'est pas là la didactique des langues que je souhaite pour le siècle prochain.

³⁰ Je renvoie en particulier à mes deux articles intitulés « Concepts et conceptualisation en didactique des langues : pour une épistémologie disciplinaire », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 105, janv.-mars 1997, pp. 111-125 [[1997b](#)]; « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 109, janv.-mars 1998 [[1998f](#)]. Ainsi qu'à deux ouvrages à paraître en 1998 : *Se former en didactique des langues* (Ellipses, en collab. avec P. Bertocchini et E. Costanzo) et *Formation(s) en question(s)* (CLE international, en collab. avec R. Galisson).