

PUREN 2002a. « De la méthodologie audiovisuelle première génération à la didactique complexe des langues-cultures », Études de Linguistique Appliquée n° 126, juil.-sept. 2002, pp. 321-337. Paris : Editions Klincksieck - Didier-Érudition.

DE LA MÉTHODOLOGIE AUDIOVISUELLE PREMIÈRE GÉNÉRATION À LA DIDACTIQUE COMPLEXE DES LANGUES-CULTURES

Résumé : Afin de mesurer le chemin qu'il a personnellement parcouru en didactique des langues-cultures, l'auteur analyse dans cet article sa perception à l'époque d'un stage de formation à la méthodologie audiovisuelle pour l'enseignement du français langue étrangère, qu'il a suivi en juillet 1972, juste à la sortie d'une année de stage d'agrégation à la « pédagogie » scolaire de l'espagnol. Et il compare cette perception d'alors avec l'analyse complexe qu'il peut aujourd'hui en faire en utilisant simultanément les trois perspectives – méthodologique, didactique et didactologique – qui sont pour lui constitutives d'une discipline désormais parvenue à sa maturité.

Introduction

Pour ma collaboration à ce numéro des *ÉLA*, j'ai choisi non pas de baliser le parcours que j'ai suivi par quelques étapes significatives, mais de « montrer le chemin parcouru » dans le sens courant de cette expression, c'est-à-dire de présenter toute la distance qui me sépare maintenant de mes débuts dans l'enseignement des langues, il y a exactement trente ans.

Il se trouve en effet qu'en 1972, quelques semaines après la fin de mon année de stage pratique d'agrégation d'espagnol (septembre 1971-juin 1972), le Ministère des Affaires Étrangères m'a envoyé à Montpellier suivre le stage court du CRÉDIF (juillet 1972), juste avant mon départ en « coopération militaire » comme assistant de français langue étrangère dans une université latino-américaine. Et il se trouve aussi que ce stage a été pour moi véritablement initiatique, puisqu'il a été à l'origine de toute ma carrière ultérieure de didacticien et de chercheur. D'où mon idée d'opposer ici la perception que j'en ai eue à l'époque avec l'analyse que je suis maintenant capable d'en faire en utilisant les outils conceptuels dont je dispose aujourd'hui.

Le premier de ces outils – parce qu'il est le cadre dans lequel viennent se placer tous les autres – est la représentation de notre discipline comme un domaine intégrant trois perspectives interreliées : 1) la perspective méthodologique, 2) la perspective métaméthodologique (ou « didactique »)¹ et 3) la perspective métadidactique (ou « didactologique »).

Sur cette conception disciplinaire par perspectives « méta », je renvoie à PUREN Ch. 1999a et 2000. Le concept de « didactologie/didactologique » est bien sûr repris de la

¹ « Didactique » est utilisé ici dans un sens limité, pour désigner l'une des perspectives internes à la discipline, et non dans le sens général qu'il conserve dans l'expression « didactique des langues » ou « didactique des langues-cultures », qui désigne l'ensemble de la discipline.

terminologie de mon ami Robert Galisson. Il désigne pour lui l'ensemble de la discipline, alors qu'il correspond seulement pour moi à l'une des trois perspectives internes d'une discipline pour laquelle je continue à utiliser l'appellation commune de « didactique » parce qu'elle nous a été léguée par notre propre histoire : il se trouve en effet que notre discipline s'est instituée, en français langue étrangère, au moment de l'émergence de la perspective métaméthodologique, au début des années 70 (j'y reviendrai plus avant). Mais il n'y a là entre nous qu'une différence formelle dans le découpage sémantique d'une discipline sur laquelle nous avons par ailleurs une profonde convergence de conception et plus encore de projet.

1. Analyse méthodologique

Difficile d'imaginer *a priori* plus grand « choc méthodologique » (comme on dit un « choc culturel ») que ce passage brutal que j'ai dû effectuer, lors de ce stage CRÉDIF de 1972, entre une formation à la « pédagogie » scolaire de l'espagnol, et une « formation à l'utilisation des méthodes audiovisuelles »² pour l'enseignement du FLE, telles que l'une et l'autre étaient conçues à l'époque.

La « méthodologie SGAV »³, en effet, s'était construite en rupture affichée avec les orientations de la méthodologie traditionnelle d'enseignement scolaire, fixées alors pour toutes les langues par l'instruction officielle du 1^{er} décembre 1950⁴. Je les oppose sous forme de tableau dans l'Annexe 1, auquel on voudra bien se reporter.

Notons au passage – parce que ce « passage » constitue la plus grande partie de mon parcours personnel, pendant lequel, jusqu'à présent, j'ai surtout enseigné ou formé en espagnol langue étrangère – que la méthodologie officielle d'enseignement scolaire de l'espagnol est restée la même jusqu'à aujourd'hui : sous le contrôle étroit et autoritaire de l'inspection, elle a traversé dans un splendide isolement toute la période de la méthodologie audiovisuelle et celle de l'approche communicative, de sorte qu'elle se retrouve actuellement en complet déphasage tout autant avec le nouveau public scolaire qu'avec le statut actuel de l'espagnol langue de communication internationale.

Ce grand « choc méthodologique », créé par la perception simultanée d'autant d'oppositions radicales, m'a complètement occulté pendant ce stage CRÉDIF de Montpellier, et pour longtemps, les continuités entre les deux méthodologies, alors que ces continuités étaient tout aussi évidentes, nombreuses et importantes : application de la méthode interrogative aux images, aux dialogues⁵, aux personnages, au récit et à la thématique ; procédés d'explication directe des mots et expressions inconnus ; procédés de sollicitation de production de paraphrases et de description d'images ; traitement en temps réel des productions langagières des élèves (gestion de la dualité fond/forme, sollicitations de l'autocorrection, demandes de précisions ou de développement, renvoi de l'idée exprimée à l'ensemble de la classe,...). Cette liste n'est sans doute pas plus exhaustive que la précédente, et elle n'inclut pas tout ce qui, dans le domaine de la pédagogie générale, concerne par exemple la « présence physique en classe » (gestuelle, mimiques, regards, déplacements, variations de l'intensité de la voix et de l'intonation,...) et plus généralement la gestion des relations professeur-apprenants.

Toutes ces continuités m'auraient pourtant expliqué la relative facilité avec laquelle je m'étais préparé et avais satisfait à l'évaluation finale du stage, qui consistait à présenter

² Il s'agissait en fait d'une formation à l'utilisation de *Voix et Images de France*, 1^{ère} édition 1961, cours prototypique de la méthodologie audiovisuelle de première génération.

³ « Structuro-globale audiovisuelle ».

⁴ Cette instruction sera régulièrement rééditée dans les collections du Centre National de Documentation Pédagogique jusqu'à la fin des années 70 : elle sera donc restée théoriquement en vigueur pour toutes les langues pendant trois décennies.

⁵ Les textes de base de la méthodologie active sont typiquement des récits avec des passages dialogués.

la phase d'explication de cinq répliques d'un dialogue de *Voix et Images de France* devant quelques collègues stagiaires simulant une classe d'apprenants. Il en avait été de même pour tous les autres stagiaires, déjà formés par ailleurs comme moi à l'enseignement d'une langue étrangère et pour la plupart bien plus expérimentés. La majorité d'entre eux, en effet, enseignaient depuis parfois longtemps le français langue étrangère à l'étranger, en particulier avec le *Cours de langue et de civilisation françaises* (le fameux « *Mauger bleu* »), avec lequel beaucoup de collègues étrangers avaient eux-mêmes auparavant appris le français. Or ce cours met en œuvre la même méthodologie – dite « active » et née dans les années 1920 d'une combinaison éclectique entre les méthodologies traditionnelle et directe – que la méthodologie officielle d'enseignement scolaire de l'espagnol.

2. Analyse didactique

Ces éléments de continuité méthodologique se limitent aussi à ceux qu'il m'aurait été alors possible de constater moi-même empiriquement. Pas plus que les autres stagiaires et sans doute que nos formateurs, je ne disposais à ce moment-là, pour aller plus loin, des concepts plus puissants que l'analyse et la comparaison systématiques des méthodologies permet de construire. Je prendrai ici les exemples du concept de « noyau dur méthodologique » et celui d'« intégration didactique ».⁶

2.1 Le « noyau dur méthodologique »

Un noyau dur méthodologique est une articulation et/ou une combinaison de méthodes privilégiées sur lesquelles va se fonder la cohérence d'une méthodologie constituée, et qui, à ce titre, vont être mises en œuvre le plus systématiquement possible tout au long de l'unité didactique. C'est ainsi que le noyau dur de la méthodologie audio-orale américaine est constitué d'une combinaison des méthodes répétitive, imitative et orale : en d'autres termes, sont privilégiées toutes les tâches qui amènent les apprenants à reprendre de manière intensive (méthode répétitive) des modèles donnés (méthode imitative) de langue orale (méthode orale).

La méthodologie SGAV emprunte ce noyau dur de la méthodologie audio-orale pour la première partie du traitement du dialogue de base (explication, correction phonétique, mémorisation initiale de ce dialogue)⁷ et pour l'enseignement de la grammaire (exercices structuraux). Mais toutes les tâches visant dans la suite de la leçon à entraîner les apprenants aux combinaisons et variations des formes linguistiques de ce dialogue jusqu'à la dite « expression libre » – description des images, passage au style indirect, passage au récit, commentaires personnels, comparaisons avec la culture des apprenants,... – se basent sur le même noyau dur que celui de la méthodologie active scolaire, à savoir une combinaison des méthodes orale, active et directe : il s'agit dans les deux méthodologies, même si le support de base est différent, de faire que sur ce support les élèves parlent (méthode orale) eux-mêmes (méthode active) en langue étrangère (méthode directe).

2.2 L'« intégration didactique »⁸

Il y a intégration didactique maximale lorsque sont réalisées à partir et à propos d'un support de base unique toutes les activités d'une « leçon », qui devient ainsi une vérita-

⁶ Pour l'analyse de ces deux concepts, on pourra se reporter aussi à PUREN Ch. 1977.

⁷ Toutes cette première partie de l'unité audiovisuelle vise à rendre les apprenants capables de rejouer la scène (dans la phase suivante dite de « dramatisation »), c'est-à-dire de reprendre à volonté l'ensemble des modèles de langue du dialogue de base.

⁸ On parlait à propos de la méthodologie SGAV de « méthodologie audiovisuelle **intégrée** », mais ce dernier terme y désignait l'utilisation conjointe du son et de l'image dans la présentation du dialogue de base, et non le dispositif didactique.

ble « *unité* didactique » ; l'intégration didactique est plus faible lorsque chaque activité est travaillée à partir d'un support spécifique (par exemple un travail en compréhension orale sur un document oral, puis un travail en compréhension écrite sur un document écrit) ; l'intégration didactique est minimale lorsque plusieurs supports sont utilisés pour travailler une seule activité (par exemple, repérage des différences entre deux textes à partir d'une grille unique de compréhension écrite).

La maîtrise de ce concept m'aurait permis à l'époque de constater que la méthodologie SGAV avait repris exactement le même dispositif d'intégration didactique maximale que la méthodologie scolaire de son époque – le dialogue de base y assumant la même fonction que le texte littéraire –, et que la structure de la « leçon » ou « unité didactique » y restait donc fondamentalement la même.

Ces concepts de « noyau dur méthodologique » et d'« intégration didactique » pouvaient difficilement apparaître et moins encore se diffuser : ce sont en effet des outils d'*analyse objective* des méthodologies constituées, alors qu'à l'époque (et cela a été le cas au moins jusqu'aux débuts inclus de l'approche communicative) toute critique méthodologique se faisait à partir d'une position méthodologique différente, et, inversement, toute position méthodologique se différençait au moyen de la critique méthodologique ; de sorte que chaque nouvelle méthodologie se construisait au moins autant par opposition systématique à la précédente que par élaboration interne à partir de ses propres « théories de référence ».

J'utilise ici l'expression d'« analyse *objective* » dans le sens étymologique strict, celui d'« analyse d'un *objet* », c'est-à-dire d'une analyse opérée à partir d'une position « méta » qui met à distance le domaine analysé – en l'occurrence ici, le domaine de la méthodologie – en le considérant de l'extérieur comme un objet. Les concepts de « noyau dur méthodologique » et d'« intégration didactique » sont des concepts métaméthodologiques – en d'autres termes des concepts spécifiquement *didactiques* – parce qu'ils permettent de comparer des méthodologies différentes, ce qui amène obligatoirement à les observer à distance pour les mettre en perspective l'une par rapport à l'autre.

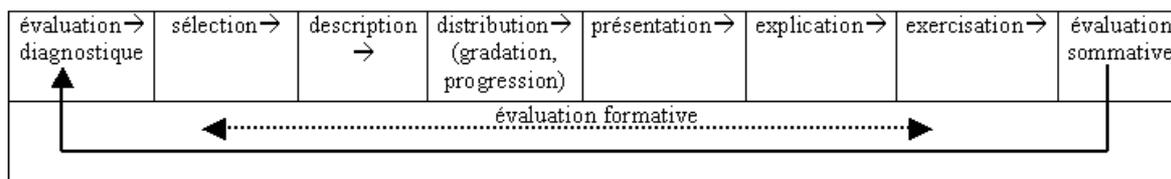
D'autres concepts didactiques actuellement disponibles permettent maintenant de comprendre comment des différences essentielles entre les méthodologies active d'espagnol et audiovisuelle SGAV résultent du fonctionnement de mécanismes identiques. J'en donnerai deux exemples :

2.3 La « problématique globale de référence » (PGR)⁹

Dans les deux méthodologies les objectifs étaient différents (prioritairement pratiques / culturels et formatifs) ainsi que les publics (adultes / adolescents), les enseignants (natifs / non natifs) et les environnements (enseignement post- scolaire, intensif et endolingue / enseignement scolaire, extensif et exolingue). Mais dans chacune d'elles ces paramètres ont fonctionné comme éléments d'une « problématique globale de référence », c'est-à-dire qu'ils ont très concrètement influencé leur élaboration initiale.

⁹ J'ai présenté ce concept dans un article de 1998(a).

2.4 Le « processus didactique central »



Je me suis inspiré, pour élaborer il y a quelques années ce modèle, de l'« approche processus » en management d'entreprise, mais toutes les opérations qui le constituent avaient été repérées depuis longtemps : elles étaient déjà analysées par exemple dans un ouvrage de William F. MACKEY de 1966 publié en traduction française en 1972, l'année de mon stage CRÉDIF. Mais je n'ai découvert cet ouvrage qu'une dizaine d'années plus tard, lorsque j'ai commencé mes recherches sur l'histoire des méthodologies.

Le modèle ci-dessus est suffisamment puissant pour décrire aussi bien la conception d'un cursus scolaire dans sa totalité que la programmation d'un cours sur une année, la préparation d'une unité didactique de quelques heures, et même une partie de l'activité en temps réel d'un enseignant dans sa classe. Ou encore pour décrire l'élaboration initiale de toute méthodologie constituée : pour les deux méthodologies en question ici – active et audiovisuelle SGAV – les concepteurs ont opéré des choix, recouru à des critères et mis en œuvre des procédés différents de sélection, description, distribution, présentation, explication et exercice, mais il n'en reste pas moins qu'ils ont tous réalisé ces mêmes activités, et que par conséquent leur processus d'élaboration a été le même.

L'histoire a clairement ses constantes. Elle a aussi ses hasards. 1972, l'année de mon stage CRÉDIF, est aussi celle des premières (ré)apparitions du concept de « didactique des langues » en français langue étrangère. Cette année-là, par exemple, outre la traduction française de l'ouvrage cité ci-dessus de W.F. MACKEY, et intitulé *Principes de didactique analytique. Analyse scientifique de l'enseignement des langues*, paraît dans *Le Français dans le Monde* un article de Michel DABÈNE où il écrit : « Il faut cesser de considérer l'enseignement des langues comme l'application de quoi que ce soit. [...] C'est dans cette perspective que l'on pourrait parler de **didactique des langues**, en tant que discipline spécifique prenant en considération la nature et la finalité de l'enseignement des langues et pas seulement la nature et le fonctionnement du langage. » (p. 10, je souligne). Et cette même année 1972, Denis GIRARD publie de son côté un ouvrage intitulé *Linguistique appliquée et didactique des langues*. Si ce concept de « didactique » devait s'imposer si rapidement dans notre discipline en y prenant cette signification de perspective métaméthodologique, ce n'est pas du tout un hasard : il venait directement concurrencer en interne (à l'intérieur de la discipline) les prétentions à la position « méta » que la linguistique faisait valoir alors en externe (en tant que théorie de référence extérieure à la didactique) : ce qui définit l'essence de l'applicationnisme (linguistique, en l'occurrence), c'en effet la combinaison des trois éléments suivants : 1) la position « méta » que les linguistes revendiquent par rapport à la méthodologie d'enseignement des langues ; 2) leur utilisation épistémologiquement erronée de cette position « méta » comme une position de contrôle, les données circulant à sens unique depuis leur seule position, et non de manière récursive ; 3) la localisation de leur position à l'extérieur de la discipline didactique.

L'histoire a aussi ses ironies. La même année 1972, paradoxalement, le même Denis GIRARD publie en collaboration avec Maurice ANTIER et Gérard HARDIN, professeurs d'anglais dans le système scolaire français, un autre ouvrage intitulé *Pédagogie de l'anglais* : on aurait donc pu déjà prévoir aisément que le concept de « didactique », tout nouveau en français langue étrangère, mettrait beaucoup plus de temps à s'imposer chez les spécialistes de l'enseignement scolaire. Le seul ouvrage consacré entièrement à la

méthodologie active, publié en 1950 et réédité au moins deux fois pendant cette décennie, celui du belge François CLOSSET, s'intitulait pourtant (encore ? déjà ?...) **Didactique des langues vivantes**. Paradoxalement encore, l'inspection d'espagnol, qui est la seule à maintenir jusqu'à présent cette méthodologie active, est aussi la seule à continuer à parler de « pédagogie » et à rejeter l'expression de « didactique de l'espagnol » parce qu'elle connote pour elle un enseignement exclusivement utilitariste d'une langue de communication quotidienne... : belle illustration du fait que toute stratégie de la « tour d'ivoire » est doublement stupide, puisqu'en empêchant de voir plus loin que le bout de ses quatre murailles, elle provoque tout autant une auto-limitation par rapport à l'actualité qu'une auto-mutilation par rapport à son propre passé.

3. Analyse didactologique

Pour analyser moi-même ce stage CRÉDIF de 1972, pas plus que les autres stagiaires et sans doute nos formateurs, je ne disposais à l'époque de la perspective didactologique actuellement disponible, qui m'aurait fait apparaître d'autres continuités entre la « pédagogie de l'espagnol » et la « méthodologie SGAV ».

Cette perspective didactologique s'obtient en faisant partir l'analyse de l'un des trois domaines métadidactiques fondamentaux et complémentaires, qui sont les suivants :

– *L'épistémologie*. Ce terme est utilisé ici dans un sens très général qui couvre tous les rapports entre recherche et savoir d'une part, vérité et réalité d'autre part. Par exemple, les applicationnismes linguistique et psychologique correspondent en didactique des langues-cultures à une épistémologie positiviste (on y considère que l'enseignement doit s'appuyer sur les vérités scientifiques que ces deux « théories externes de référence » fourniraient sur le fonctionnement réel de la langue apprise et du cerveau de l'apprenant), alors que la revendication autonomiste se réclame d'une épistémologie pragmatiste (on y considère que la didactique des langues-cultures doit créer ses propres « modèles internes de référence » sur la base du seul critère d'efficacité pratique).

– *La déontologie*, dans le sens, courant en français, d'« éthique professionnelle », c'est-à-dire désignant l'ensemble des valeurs morales que l'on se fixe dans le cadre d'une activité sociale déterminée ; en didactique des langues-cultures, un problème déontologique classique est ainsi celui des valeurs mises en œuvre à travers le mode de présentation d'une culture étrangère, ou à travers le type de relation établie entre enseignant et apprenant, et suscitée entre apprenants.

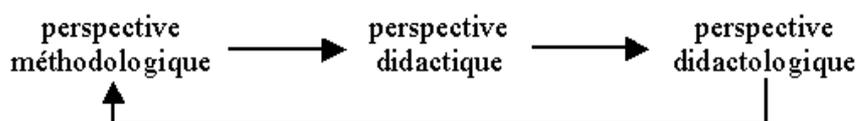
– *L'idéologie*. Ce terme est utilisé ici dans le sens très général de système d'idées doté d'une cohérence et d'une puissance suffisantes pour produire à la fois des effets conscients (les idéologies sont manipulées par les sujets au service de leurs propres intérêts) **et** inconscients (en partie aussi, les sujets sont manipulés par leurs propres idéologies). Relèvent ainsi de l'analyse idéologique, en didactique des langues-cultures, la conception de la relation langue-culture d'un auteur de manuel, d'un enseignant ou d'un apprenant, la philosophie de l'éducation des concepteurs d'un curriculum scolaire, la politique linguistique intérieure d'un ministère de l'éducation, ou encore la politique extérieure menée par un pays quant à la diffusion de sa langue et de sa culture. Les systèmes d'idées les plus cohérents et les plus puissants qui puissent exister sont bien sûr les cultures, de sorte que la critique de la place et du mode de présentation des contenus culturels dans les matériels d'enseignement est déjà depuis longtemps, en didactique des langues-cultures, un grand « classique » de l'analyse didactologique.¹⁰

¹⁰ Même si les recherches correspondantes tombent souvent dans une sorte d'applicationnisme idéologique (les contenus culturels des manuels seraient uniquement déterminés de l'extérieur par l'idéologie de leurs auteurs) parce qu'ils négligent les deux autres perspectives de la discipline, didactique et méthodologique (voir *infra*).

Parce qu'ils sont fondamentaux, ces trois domaines didactologiques vont tendre spontanément à être mobilisés dans l'analyse de tous les autres domaines par nature métadiactiques tels que l'histoire de la didactique des langues-cultures, la comparaison de différentes didactiques (par période, par pays, par langue,...), la problématique de la formation didactique des enseignants et de la formation à la recherche en didactique, ou encore les constructions curriculaires et la rédaction de programmes officiels de langues.

Parce qu'ils sont complémentaires, ces trois domaines didactologiques vont tendre spontanément à s'articuler l'un à l'autre dans toute analyse. L'épistémologie positiviste, par exemple, fonctionne comme une véritable idéologie (elle sert les intérêts de ceux qui s'en réclament, mais elle limite et oriente en même temps leurs idées d'une manière dont ils sont en partie inconscients), et elle produit dans l'enseignement des langues des effets qui relèvent directement de l'analyse déontologique (le concepteur de cours et à sa suite l'enseignant utilisateur vont ainsi se considérer légitimés à imposer des pratiques d'apprentissage qui peuvent être contraires aux stratégies individuelles et aux normes culturelles de leurs apprenants).

Il en est de même des trois perspectives disciplinaires – méthodologique, didactique et didactologique –, qui doivent être intégrées constamment dans la logique réursive caractéristique de la pensée complexe, c'est-à-dire être utilisées à la fois pour se compléter et se corriger constamment l'une l'autre :



Ce qui définit l'« applicationnisme », c'est fondamentalement le fait d'arrêter cette mécanique réursive sur une perspective déterminée pour en faire une position de pouvoir, quelle que soit cette perspective. Il existe tout autant un applicationnisme didactique (c'est la position prise historiquement par les linguistes et psychologues, qui ont voulu imposer leurs « théories de référence ») qu'un applicationnisme méthodologique (c'est la position adoptée naturellement en France par beaucoup de formateurs « de terrain » – conseillers pédagogiques et inspecteurs – qui veulent imposer leurs « pratiques de référence »). Nous devons, maintenant que notre discipline a achevé sa construction par la prise en compte de la perspective didactologique, être tout aussi vigilants vis-à-vis de la tentation d'un nouvel applicationnisme correspondant : dans le champ complexe de notre discipline, les « hautes » considérations de politique linguistique, d'épistémologie disciplinaire ou de déontologie professionnelle ont bien entendu à se faire entendre, mais leurs auteurs n'ont de légitimité à s'y faire écouter que dans la stricte mesure où ils sont capables de les relier réursivement aux autres perspectives. En didactique des langues-cultures, l'avis raisonné et partagé d'un certain nombre d'enseignants (tel que celui qui peut se dégager d'une réunion associative ou syndicaliste, par exemple) doit être crédité *a priori* d'autant de poids que celui d'un groupe d'« experts » du Conseil de l'Europe ou que celui d'un ministre de l'éducation nationale, tout simplement parce que le poids, dans une logique réursive, est une donnée dynamique : c'est l'impulsion effective donnée à un certain moment à la mécanique d'ensemble, et cette impulsion ne peut être évaluée que pragmatiquement, *a posteriori* et sur le terrain. Très sincèrement – je le dis parce que ce numéro des *ÉLA* implique de donner à sa contribution une dimension de biographie personnelle – si j'ai autant investi personnellement en didactique des langues-cultures, c'est parce que cette discipline me paraissait un Eldorado pour tous ceux que leur ascendance, leur naissance, leur expérience et leur connaissance ont rendus comme moi viscéralement anti-hiérarchiques et anti-autoritaires.

Les trois domaines didactologiques de notre discipline – l'épistémologie, la déontologie et l'idéologie – n'en constituent pas moins ses « frontières naturelles », ou, pour utiliser une

métaphore plus exacte, ses « marches épistémologiques ». Ainsi, lorsque les responsables politiques d'un pays considèrent devoir imposer pour la défense de l'identité nationale une méthodologie unique d'enseignement du français langue étrangère et un enseignement à orientation purement instrumentale, c'est-à-dire totalement déconnecté des cultures francophones, un didacticien local pourra *in petto* le regretter professionnellement (comme je le ferais à sa place) au nom de sa propre conception de la didactique des langues-cultures – respectivement, en l'occurrence, en fonction d'une certaine épistémologie (type de cohérence méthodologique) et d'une certaine idéologie (type de relation langue-culture) ; mais s'il déclare son opposition, il n'agit plus *ipso facto* en tant que didacticien, mais en tant que citoyen. Lorsqu'un formateur d'enseignants s'interroge sur son droit à former à l'approche communicative – qui valorise la spontanéité et la prise de risque – des enseignants appartenant à une culture qui valorise au contraire la réserve et la protection de la « face », il se trouve aussi sur une ligne de frontière disciplinaire, la même que l'on qualifiera de « déontologique » si on l'envisage d'un point de vue professionnel (celui de la discipline didactique), ou d'« éthique » si on la considère d'un point de vue de philosophie générale. L'apparition future d'une nouvelle perspective « méta » (qui serait « méta-didactologique », en l'occurrence) n'est pas envisageable, puisque tout discours didactologique se situe déjà aux limites structurelles de la légitimité disciplinaire. On peut donc considérer que l'émergence de la perspective didactologique parachève historiquement la construction de notre discipline.

Cette perspective didactologique me permet aujourd'hui de faire sur ce stage CRÉDIF 1972 des analyses qui font apparaître d'autres similitudes entre la méthodologie active d'espagnol et la méthodologie SGAV de FLE. Je tiens à préciser que ces analyses concernent uniquement les dispositifs et leurs effets (en tant que perspective « méta », il s'agit d'analyses d'**objets**), et qu'elles ne visent absolument pas les **sujets** eux-mêmes en tant que tels (inspecteurs, conseillers pédagogiques, méthodologues, concepteurs de cours, formateurs), auxquels je n'ai ni les moyens ni l'envie de faire quelque procès d'intention que ce soit : ce serait en effet à la fois une erreur (celle de l'anachronisme) et une faute (celle du donneur de leçons).

3.1 L'épistémologie

a) Dans ces deux méthodologies, la conception de la discipline est la même : la perspective est essentiellement méthodologique. La preuve en est que la formation y est conçue de manière identique comme une préparation des enseignants à la mise en œuvre dans leurs classes des méthodes de référence. Même si dans le cas de la méthodologie active ces méthodes sont données par l'observation et l'imitation des enseignants tuteurs précisément choisis par l'inspection pour leur capacité à les reproduire fidèlement dans leurs pratiques, alors que dans le cas de la méthodologie SGAV elles sont données au travers des consignes d'utilisation d'un matériel d'enseignement (*Voix et Images de France*) précisément conçu en fonction de ces méthodes.¹¹

b) Nous avons vu que l'année même de ce stage 1972 de Montpellier paraissaient deux écrits largement diffusés de spécialistes reconnus proposant pour notre discipline la nouvelle appellation de « didactique des langues ». Il existait par conséquent un décalage qualitatif aussi impressionnant entre les contenus de ce stage CRÉDIF et la dynamique de la recherche disciplinaire conduite à la même époque par les spécialistes du domaine, qu'entre les contenus proposés dans mon stage d'agrégation et cette même recherche. Ce décalage est très précisément celui qui sépare la perspective méthodologique de la perspective didactique.

Un tel décalage justifie *a posteriori* que la relève institutionnelle pour la formation des enseignants de FLE ait été progressivement assurée à partir du milieu des années 70 par

¹¹ J'ai analysé l'évolution des conceptions formatives en FLE sur le modèle du passage de la perspective méthodologique à la perspective didactique puis didactologique dans un article de 1994 (a).

des UFR (Unités de **Formation** et de **Recherche**) des universités, c'est-à-dire par des structures dont le principe de base est la liaison structurelle entre l'enseignement (ou la formation) et la recherche. Ce même décalage fait aussi regretter *a posteriori* qu'il ait fallu attendre quinze ans (1991) pour que la même relève commence à être assurée pour les langues vivantes étrangères en France dans les IUFM (Instituts **Universitaires** de Formation des Maîtres). Quand on sait que l'année scolaire prochaine (à partir de septembre 2002) la formation continue de ces enseignants va peut-être par décision ministérielle être enlevée aux IUFM pour repasser sous le contrôle de l'inspection, on mesure tout le poids de cette dernière institution en France, tout le décalage qui y persiste entre la reconnaissance officielle de la didactique du FLE et celle de la didactique scolaire des langues vivantes étrangères, enfin toute l'inconscience de ceux que je continuerai à appeler ici, parce que c'est l'expression consacrée, les « responsables » politiques. Comme on le mesure aussi dans les lignes ci-dessus, il est difficile de développer une analyse didactologique sans que le domaine choisi (ici, l'épistémologie) ne s'articule en interne à un autre (ici, l'idéologie), et sans que le point de vue disciplinaire adopté (ici, celui du didacticien de langues) ne s'articule à un autre extérieur (ici, celui du citoyen, qu'il se considère « ordinaire » ou militant d'une association professionnelle, syndicale ou politique).

c) Dans les deux méthodologies (la méthodologie active d'espagnol et la méthodologie SGAV de FLE), la conception de la cohérence est la même : elle est fermée, unique, globale, forte, permanente et universelle, ce qui implique forcément qu'elle soit, comme l'on dit maintenant, « orientée enseignement » ; l'approche communicative a tenté la mise en œuvre d'un autre type de cohérence (« ouverte ») exigé par la centration sur l'apprenant, mais qui a lui-même montré ses limites ; la gestion de l'éclectisme actuel demanderait une autre conception, celle de « cohérences multiples », alors même que l'arrivée des environnements numériques nous amène déjà à nous interroger sur ce que pourrait être une « cohérence virtuelle ».

3.2 La déontologie

a) L'une des conséquences de la « cohérence fermée » partagée par ces deux méthodologies – active et SGAV – est qu'elles imposent l'une et l'autre ce que l'on appelle maintenant une « centration sur la méthodologie » ; ce qui signifie, en termes de valeurs, qu'elles dépossèdent l'enseignant de sa propre responsabilité professionnelle en lui imposant non seulement certaines pratiques d'enseignement, mais aussi, à travers elles, une certaine conception de la langue et de la culture (et de la relation langue-culture), de l'enseignant et de l'apprenant (et de la relation enseignant/apprenant), ainsi que de l'évaluation... La même analyse critique peut bien sûr être faite en ce qui concerne non plus l'enseignant, mais les apprenants.

b) J'ai pensé sur le moment que les angoisses visiblement ressenties par certains collègues stagiaires au cours de ce stage CRÉDIF 1972 provenaient de leurs difficultés soit à affronter le jugement des autres – j'y étais pour ma part habitué, sortant de mon stage d'agrégation –, soit à maîtriser la « nouvelle technologie » de l'époque – je me souviens très bien de la peur de certains à l'idée de pas manipuler correctement le magnétophone lors de leur classe d'évaluation, et tout particulièrement de ne pas repositionner exactement la bande magnétique sur le début des différentes répliques du dialogue... Je n'ai absolument pas pensé sur le moment¹², ni pendant longtemps ensuite, au problème moral que posait une pratique de formation professionnelle qui, en présentant une nouvelle méthodologie « révolutionnaire », commençait par « dé-professionnaliser » radicalement des enseignants stagiaires parfaitement entraînés à utiliser dans leurs classes la méthodologie antérieure. Ce même mécanisme de dé-professionnalisation se met en place dans la formation initiale ou continue à la méthodologie active d'espagnol, mais de manière

¹² Sans doute aussi en partie parce que j'étais pour ma part dans une situation de formation initiale au FLE.

plus pernicieuse encore : la rupture méthodologique n'y est pas vécue en effet par les stagiaires de l'extérieur (les principes de cette méthodologie officielle sont en effet les mêmes depuis trois quarts de siècle), mais de l'intérieur, par une confrontation génératrice de frustration et de culpabilisation entre ces principes et une réalité des élèves et des classes qui ne permet pas leur mise en œuvre stricte et systématique.

3.3 L'idéologie

L'analyse idéologique est sans doute la plus délicate à mener, celle où les risques d'anachronisme et de procès d'intention sont les plus forts et les plus constants, puisqu'elle va forcément être effectuée par l'analyste sur la base de ses propres schémas idéologiques du moment... C'est pourquoi il faut impérativement la mener en l'articulant récursivement, comme dans le schéma proposé *supra*, avec les deux autres domaines constitutifs de notre discipline, méthodologique et didactique. Dans des manuels français d'espagnol, la présence de textes d'auteurs fascistes dans un dossier sur la Guerre d'Espagne (pour prendre un exemple que j'ai pu observer en tant que membre de jury de thèse) ou de textes célébrant le courage des *torerros* dans un dossier sur la corrida (pour prendre un autre exemple que j'ai cette fois vécu comme Directeur de collection¹³) ne permet en elle-même aucune interprétation ni quant aux convictions personnelles des concepteurs de ces manuels, ni quant à celles qu'ils veulent transmettre. Cette interprétation ne peut être effectuée, en effet, sans analyser simultanément les objectifs formatifs visés (or la « formation de l'esprit critique » en fait officiellement partie) et le modèle d'exploitation de textes mis en œuvre (or celui de l'explication de textes à la française, au-delà de ses défauts et insuffisances manifestes, se situe clairement dans une tradition universitaire critique) : ces analyses relèvent de la perspective didactique ; cette interprétation ne peut pas être effectuée non plus sans analyser l'ensemble de l'appareillage méthodologique proposé – en particulier les questions concrètes posées sur les documents, telles qu'on peut les trouver dans le *Livre de l'élève* ou dans le *Livret du professeur* – : cette analyse relève de la perspective méthodologique.

La méthodologie active d'espagnol et la méthodologie SGAV de FLE semblent radicalement opposées sur les contenus culturels et leurs méthodes d'enseignement culturel, et c'est ainsi qu'elles me sont apparues lors de ce stage CRÉDIF 1972, avec d'un côté une approche à la fois historique, géographique et littéraire au moyen principalement d'extraits de romans, de l'autre la présentation de situations de la vie quotidienne actuelle d'une famille moyenne citadine au moyen de dialogues fabriqués. Et pourtant une analyse complexe, c'est-à-dire faisant intervenir les trois perspectives constitutives de la didactique des langues-cultures, fait apparaître au moins deux fortes similitudes, en l'occurrence deux mêmes paradoxes¹⁴ :

– Il existe un premier paradoxe entre la prétention à la forte représentativité des contenus culturels présentés – justifiée par la conception classique de l'art dans la méthodologie active d'espagnol, par les résultats statistiques du Français fondamental dans la méthodologie SGAV – et l'orientation très politiquement marquée – dans l'une par les positions anti-franquistes et anti-impérialistes¹⁵, dans l'autre par le souci de présenter une image valorisante de la France¹⁶.

– Il existe un second paradoxe entre les fortes directivités thématique et méthodologique qui caractérisent les deux méthodologies, et la prétention dans l'une à contribuer à

¹³ *¿Qué pasa ? classe de 3^e*, Unité 8, Dossier 1 (Paris, Nathan, 1991). L'éditeur m'a transmis un certain nombre de lettres de protestation écrites par des défenseurs des droits des animaux.

¹⁴ Par manque de place, je ne présenterai ici que la conclusion finale de cette analyse.

¹⁵ Pour l'Espagne et pour l'Amérique du Sud, respectivement. Je me réfère aux collections de manuels les plus utilisés dans les années 70 pour l'enseignement scolaire de l'espagnol en France : *Pueblo, Lengua y vida*, *La Palabra viva* et *Por el mundo hispánico*.

¹⁶ Cf. le titre même du manuel de référence : *Voix et Images de France*.

l'objectif éducatif de formation de l'esprit critique des élèves, dans l'autre à être efficace pour tous les enseignants et tous les apprenants de tous pays.

Ces deux paradoxes peuvent être réduits à un seul, véritable noyau dur idéologique commun aux deux méthodologies, celui d'un **universalisme abstrait au service d'un directivisme concret**.

Conclusion

Ce n'est bien sûr pas le seul « choc méthodologique » reçu en juillet 1972 à Montpellier qui me permet maintenant de faire cette analyse complexe à trois perspectives simultanées, mais aussi tout mon parcours ultérieur, où se mêlent indissociablement ce que m'ont apporté les lectures des autres didacticiens (la construction d'une discipline est forcément une œuvre collective) et mes propres expériences d'enseignant, de formateur puis de chercheur. Parmi ces expériences personnelles, deux sans doute ont été décisives, parce que chacune m'a obligé à me placer par la suite dans l'une des deux autres perspectives disciplinaires :

– *dans la perspective didactique* : c'est ma confrontation, dès mes débuts d'enseignement du FLE à l'Université des Andes de Mérida (Venezuela) en septembre 1972, avec des « *cursos de lectura* » pour lesquels *Voix et Images de France* (que j'utilisais par ailleurs intensivement pour d'autres types de cours) se révélait totalement inadapté ; il s'agissait en effet dans ces cours d'un enseignement à objectif de lecture fonctionnelle en enseignement extensif et limité (2 h / semaine pendant deux semestres) pour des groupes importants d'étudiants de Sciences humaines ;

– *dans la perspective didactologique* : c'est mon engagement dans l'Association française des professeurs de langues vivantes (APLV) d'abord en tant que Rédacteur en chef de sa revue *Les Langues modernes* (1992-1995), puis en tant que Président (1996-2000) : j'ai été alors confronté à des questions telles que les traditions didactiques des différentes langues, les problèmes de rivalité objective des langues sur le marché scolaire, ou encore les projets ministériels de réorganisation curriculaire, de refonte des programmes et de réforme des épreuves du baccalauréat ; c'est aussi, tout dernièrement, mon expérience en tant que Directeur de projet d'un Programme de Coopération Européenne (PCE) qui a mobilisé sur le thème de la pédagogie différenciée onze associations d'enseignants de langues de dix pays de l'Union Européenne et près de 200 professeurs pendant plus de trois ans (1998-2001).¹⁷

Il n'en reste pas moins que ce choc méthodologique de juillet 1972 a eu pour moi, comme je l'ai écrit en introduction, valeur « initiatique » : aussi bien ma thèse sur *La didactique de l'espagnol en France : évolution historique, situation actuelle et nouvelles perspectives* (1984) que mon premier ouvrage quatre ans plus tard, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (1988), sont sans doute en grande partie des tentatives personnelles pour comprendre comment deux méthodologies apparemment aussi opposées avaient pu coexister, dans le but inconscient, en débusquant entre elles les continuités cachées, d'en atténuer après coup le traumatisme de leur confrontation, et de recoller ainsi les deux morceaux d'une formation initiale éclatée.

Au cours de ces recherches, et de mon évolution professionnelle ultérieure, je crois avoir appris un certain nombre de choses qui me paraissent fondamentales. Elles sont en définitive très peu nombreuses. Surtout, je suis intimement persuadé que pour moi comme pour tous a fonctionné et continuera encore à fonctionner pour la didactique des langues-

¹⁷ Ce PCE a abouti à un matériel de formation/autoformation à la pédagogie différenciée (cassette vidéo de 2h30 et deux Livrets d'accompagnement) qui peuvent être commandés à l'adresse de l'APLV, aplv@wanadoo.fr.

cultures ce mécanisme que pour la politique le philosophe Claude Lefort a décrit admirablement de la manière suivante¹⁸ :

En vain se fierait-on au mouvement qui nous détache de nos anciennes croyances. Il y a, sans doute, des illusions que nous sommes sûrs d'avoir détruites, et le bénéfice parfois n'est pas mince. Mais le sol sur lequel elles poussaient nourrit d'autres germes. Quand nous goûtons l'ivresse, amère, de renverser nos premières thèses, c'est peut-être alors que nous restons le plus captif de leurs principes. En tout cas, tant de désirs s'investissent au registre de la politique que le progrès de la connaissance déplace avec lui ses propres bornes, plutôt qu'il ne les supprime ; et chaque fois que devant nous de nouvelles portes s'ouvrent, il nous faut supposer qu'ailleurs d'autres verrous se poussent.

La seule manière que je connaisse pour non pas éliminer ce phénomène inévitable, mais le limiter – et c'est la philosophie qui me guide en cette affaire depuis des années – est la suivante : considérer que ce « progrès de la connaissance » dont parle Claude Lefort ne réside pas dans les « avancées scientifiques » en elles-mêmes, mais dans les occasions qu'elles nous fournissent de revisiter à nouveau dynamiquement l'ensemble de notre discipline, de manière à maintenir toutes les portes ouvertes et pouvoir embrasser ainsi constamment, en enfilade¹⁹, tous les domaines qui la constituent. Un tel maintien d'une appréhension de l'ensemble des problématiques didactiques²⁰ constitue en effet l'exigence première et absolue de notre discipline tant du point de vue épistémologique, idéologique que déontologique, puisque c'est à l'ensemble de ces problématiques que les apprenants et les enseignants sont confrontés en permanence dans les classes.

Face à un tel défi, , j'aurais envie de réécrire le titre de ce numéro des *ÉLA*, et de poser la question : « Comment peut-on ne pas être didactologue ? ». Ou mieux encore, persuadé que Montesquieu, s'il revenait à notre époque, intitulerait son fameux texte : « Nous sommes tous des Persans ! », d'affirmer, en me référant à tous les acteurs du système éducatif – à commencer par les enseignants – : « Nous sommes tous des didactologues ! »

Christian Puren
Université Jean Monnet de Saint-Étienne

¹⁸ J'ai déjà utilisé cette citation – extraite de l'ouvrage intitulé *Éléments* – en conclusion d'un article publié dans une autre revue en 1998 (b).

¹⁹ La métaphore de l'enfilade me semble une bonne métaphore de la perspective « méta ».

²⁰ « Appréhension de l'ensemble », non « appréhension d'ensemble », laquelle supposerait un modèle global unique dont nous ne disposons plus et dont nous ne voulons plus.

BIBLIOGRAPHIE

- ANTIER Maurice, GIRARD Denis, HARDIN Gérard 1972 : *Pédagogie de l'anglais*. Paris, Hachette, 208 p.
- CLOSSET François 1950 : *Didactique des langues vivantes*. Bruxelles-Paris, Didier, 3^e éd. 1956 [1^e éd. 1950], 252 p.
- DABÈNE Michel 1972 : « Le CRÉDIF en 1972 ». *Le Français dans le Monde*, n° 92.
- DE PÉRETTI André 1985 : « Esquisse d'un fondement théorique de la pédagogie différenciée », *Les Amis de Sèvres* [revue du CIEP de Sèvres], n° 1, mars, pp. 5-35.
- GIRARD Denis 1972 : *Linguistique appliquée et didactique des langues*. Paris, A. Colin, 168 p.
- MACKEY William Francis 1972 : *Principes de didactique analytique. Analyse scientifique de l'enseignement des langues*. Nouv. éd. trad. et mise à jour par L. Laforge [1^e éd. 1966], Paris, Didier, 713 p.
- PUREN Christian 1994a : « Quelques remarques sur l'évolution des conceptions formatives en français langue étrangère de 1925 à 1975 », *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures*, n° 95, juil-sept., pp. 13-23.
- 1994b : « Psychopédagogie et didactique des langues. À propos d'observation formative des pratiques de classe », *Revue Française de Pédagogie*, n° 108, juil.-août-sept., pp. 13-24.
- 1997 : « Concepts et conceptualisation en didactique des langues. Pour une épistémologie disciplinaire ». *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures*, n° 105, janv.-mars, pp. 111-125.
- 1998a : « Didactique scolaire des langues vivantes étrangères en France et didactique française du français langue étrangère », *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures*, n° 111, juillet-septembre, pp. 359-383.
- 1998b : « Éclectisme et complexité en didactique scolaire des langues étrangères », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 360, janvier, pp. 13-16.
- 1999a : « La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie ». *Les Langues modernes*, n° 3, pp. 26-41. Paris, APLV.
- 1999b : « "My taylor is different!". "Approches différentes" et didactique plurielle des langues », *Le Français dans le monde*, n° spécial « Recherches et Applications », janv., pp. 187-191.
- 2000 : « Comment théoriser sa pratique ? (la formation des questions) », Chap. II in R. GALISSON & Ch. PUREN, *La formation en questions*, Paris, CLE international (coll. « DLE »), 128 p.

ANNEXE 1

MÉTHODOLOGIE ACTIVE	MÉTHODOLOGIE AUDIOVISUELLE SGAV
1a) priorité aux objectifs culturels et formatifs	1b) priorité à l'objectif communicatif
2a) culture artistique	2b) culture quotidienne
3a) grammaire morphosyntaxique traditionnelle	3b) grammaire structurale
4a) limitation et gradation et lexicales et grammaticales sacrifiées à la qualité littéraire et à l'intérêt culturel des textes de base littéraires	4b) gradation et limitation lexicales et grammaticales rigoureuses
5a) textes littéraires, reproductions de tableaux de maîtres	5b) dialogues de base fabriqués accompagnés de séries d'images situationnelles et référentielles
6a) « explication de texte » canonique	6b) activités de reprise ²¹ puis d'expression libre
7a) passage par la conceptualisation grammaticale et les exercices d'application	7b) enseignement de la grammaire fondé sur les méthodes répétitive et imitative (exercices structuraux)
8a) recours obligatoires ou autorisés à la langue maternelle	8b) méthode directe intégrale
9a) tâche principale (l'explication de texte) articulant indissociablement compréhension écrite et expression orale	9b) méthode orale intégrale ²²

Remarque : *Stricto sensu*, il n'y a d'analyse purement méthodologique ici que dans la comparaison des éléments (a) et (b) des points 6 à 9. Les points de comparaison de 1 à 5, en effet, sont par nature didactiques, puisqu'ils concernent des éléments extraméthodologiques du champ didactique, à savoir l'objectif (1), le modèle de description de l'objet culture (2) et de l'objet langue (3), ainsi que plusieurs opérations faisant partie du processus didactique fondamental, à savoir la sélection et distribution des contenus (4) et la présentation de ces contenus (5) : toute comparaison tant soit peu développée de méthodologies différentes amène forcément à recourir à des éléments métaméthodologiques. Mais on ne peut parler véritablement d'analyse didactique que s'il y a recherche et comparaison conscientes, organisées et systématiques des éléments métaméthodologiques pertinents dans le but de produire un savoir didactique. Je n'ai jamais pensé à élaborer pendant ce stage CRÉDIF de 1972 un tel tableau d'ensemble, pas plus que les formateurs ne voyaient l'intérêt d'en utiliser devant les stagiaires.

²¹ Paraphrases explicatives, description des images, passage au style indirect et au récit.

²² Au cours de ce stage CRÉDIF, l'entraînement des stagiaires se faisait sur les premières unités de *Voix et Images de France*, alors que le « passage à l'écrit » n'y débutait qu'à la leçon 7.