

**Colloque international « Sciences du langage et didactique des langues :  
30 ans de coopération franco-brésilienne »  
Université de São Paulo, Brésil, 19-21 octobre 2009**

Publié pp. 213-226 in : BRAUN DAHLET Véronique (coord.), *Ciências da linguagem e didática das línguas*, Sao Paulo : Humanitas/Fapesp, 2011, 392 p.

**LA DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES EN FRANCE :  
ENTRE MATURITÉ DISCIPLINAIRE ET DÉPENDANCES MULTIPLES**

Christian PUREN

Professeur émérite de l'Université Jean Monnet de Saint-Étienne

<http://www.christianpuren.com>

**Introduction**

Dans le cadre de cette courte intervention, il ne pouvait être question ne serait-ce que d'ébaucher un état des lieux concernant la Didactique des langues-cultures (désormais « DCL ») en France en cette fin des années 2000. Aussi ai-je choisi de me concentrer sur ce qui me paraît être l'essentiel, et c'est, comme l'annonce le titre, le paradoxe existant entre d'une part la maturité disciplinaire atteinte par la DLC, d'autre part les dépendances multiples auxquelles elle reste soumise.

**1. La DLC, une discipline parvenue à maturité**

Grâce tout particulièrement au Français langue étrangère (FLE), qui a montré constamment depuis les années 60 un fort dynamisme avec ses nombreux chercheurs, ses formations universitaires, ses stages, ses colloques et autres journées d'étude, ses publications et ses matériels didactiques à diffusion internationale –, la DLC a atteint sa maturité disciplinaire : elle tient sa place en France parmi les autres Sciences humaines, et son importance sociale est reconnue, tant pour les langues vivantes étrangères à côté des didactiques des autres matières scolaires (Français langue maternelle, Mathématiques, Histoire, etc.), que pour le Français langue seconde et de scolarisation en France et pour le Français langue étrangère à l'étranger.

Dans un article de 1994(a), j'ai montré comment la DLC s'est historiquement constituée à partir de la perspective méthodologique, jusque dans les années 60, pour se compléter successivement en ajoutant d'abord la perspective didactique au début des années 70, puis la perspective didactologique au début des années 80. Ces trois perspectives différentes utilisées conjointement lui permettent, depuis maintenant trois décennies, d'aborder toutes ses problématiques comme il convient à leur nature épistémologique, c'est-à-dire de manière complexe.

Je renvoie en annexe 1 à une présentation des différentes activités caractéristiques de chaque perspective, ainsi qu'en annexe 2 à un exemple de conceptualisation complexe. J'ai longuement traité dans mon ouvrage de 1994(b) du thème de la complexité en DLC, et j'ai développé ses implications quant aux outils et méthodes de recherche disciplinaire dans un article de 1997, et quant à la formation des enseignants dans un article de 2001. On trouvera une autre présentation de ces trois perspectives internes dans PUREN 1999, et, dans PUREN 2002, un exemple de mise en œuvre concrète de ces trois perspectives pour une analyse complexe d'un stage de formation au FLE au début des années 70 (« Stage de formation à l'utilisation de *Voix et images de France* », Montpellier 1972). Les références complètes de tous ces textes sont données en bibliographie finale.

## 2. La DLC, une discipline sous dépendances

Malgré cette maturité disciplinaire atteinte depuis maintenant près de trois décennies, la DLC reste soumise, en France, à des dépendances de trois types :

### 2.1 Dépendance administrative

Le recrutement des enseignants d'université puis leur promotion interne dépendent d'évaluations réalisées par la section du Conseil National des Universités (CNU) dont relève leur discipline. Or il se trouve que pour des raisons historiques, la DLC ne relève pas d'une section spécifique, mais de la section « Sciences du langage », alors même que dans les années 70, cette DLC a conquis son autonomie en s'émancipant de la « linguistique appliquée » !... Même si cette section du CNU intègre quelques didacticiens de langues-cultures qui parviennent le plus souvent – du moins actuellement – à défendre efficacement les bons dossiers des candidats didacticiens, il n'en reste pas moins que le rapport de forces y est constamment défavorable à la DLC, la validation des dossiers de didacticiens dépendant du bon vouloir des linguistes, qui y sont et y resteront majoritaires.

### 2.2 Dépendance universitaire

La pédagogie et la didactique souffrent encore, dans la plupart des universités françaises, d'un manque de reconnaissance officielle. Pour beaucoup d'universitaires – et pas seulement en Sciences exactes, mais aussi en Sciences humaines –, les dites « Sciences de l'éducation », qui couvrent le domaine pédagogique, ne sont pas vraiment des sciences. Ces universitaires ont du mal à concevoir que les didactiques des disciplines scolaires puissent correspondre à autre chose qu'à un corpus de savoir-faire empiriques, et la formation des enseignants à autre chose qu'une formation pratique « sur le tas » sous le tutorat de professeurs expérimentés. Ces convictions, qui peuvent aller jusqu'au mépris affiché, se retrouvent très clairement dans l'actuelle réforme ministérielle de la formation des enseignants (décrets du 23 décembre 2009), qui renforcent la formation académique (ce qui en soi est positif), mais aux dépens de la formation professionnelle et au prix du démantèlement des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM). On pourra consulter à ce propos le site de la très active Coordination Nationale Formation des Enseignants, CNFDE : <http://coordination-fde.org/>.

### 2.3 Dépendance épistémologique

Mais la dépendance à mes yeux la plus grave est celle que beaucoup de didacticiens de langues-cultures, et particulièrement de FLE, ont eux-mêmes intégrée dans leur stratégie de carrière universitaire en se réclamant officiellement non de la didactique des langues-cultures, mais de disciplines plus « respectables », en particulier de la linguistique, de la psycholinguistique ou encore (le créneau semble particulièrement porteur actuellement...) de la sociolinguistique, alors même qu'ils ont été souvent recrutés initialement à l'université en tant que didacticiens.

Qu'on me comprenne bien : ces disciplines apportent bien entendu des connaissances utiles et même nécessaires à la didactique des langues-cultures, et la démarche de ces collègues est individuellement respectable. Mais le nombre élevé des didacticiens qui l'accomplissent aboutit du coup à une reconnaissance collective de la fragilité du statut universitaire de la DLC de la part ceux-là-mêmes qui seraient censés la défendre, en même temps qu'elle renforce cette « dépendance universitaire » dont je viens de parler. Un bon nombre de ces didacticiens souffre certainement de « dépendance épistémologique », dans la mesure où ils sont persuadés que leur propre discipline, la DLC, couvre un domaine à la fois trop vaste, trop imprécis et trop dépendant des paramètres environnementaux pour que l'on puisse jamais en faire une véritable « science » dotée de ses propres théories.

Avec Robert Galisson et quelques (rares) autres didacticiens de langues-cultures, j'ai pourtant beaucoup argumenté depuis une quinzaine d'années sur le fait que la DLC possède sa propre épistémologie tout aussi respectable que celle d'autres disciplines, mais forcément adaptée à la nature de son domaine ; et je suis allé pour ma part chercher pour cela des idées dans les « sciences

de l'imprécis »<sup>1</sup>, les « sciences de l'artificiel »<sup>2</sup>, le pragmatisme américain<sup>3</sup> et les théories de la complexité<sup>4</sup> (voir par exemple à ce propos mon article de 1997). Mais de toute évidence nous n'avons pas été assez nombreux, ou pas assez convaincants, pour contrer cette dépendance épistémologique qui affecte notre discipline, et qui renforce en l'excusant voire en la légitimant aux yeux de trop nombreux didacticiens eux-mêmes sa dépendance administrative et sa dépendance universitaire.

### 3. DLC et disciplines « connexes »

Je terminerai cette courte intervention par une réflexion de type épistémologique (puisque le cœur du problème est là, je pense) sur la question de la relation entre la DLC et les disciplines appelées jadis « de référence », et plus souvent maintenant « annexes » ou « connexes ». Mais j'aborderai cette question non pas du point de vue habituel, qui est statique et institutionnel (Quelles sont les aires de compétence de toutes ces disciplines en ce qui concerne le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures, et leurs relations entre elles ?), mais d'un point de vue dynamique, celui des acteurs de terrain que sont les enseignants.

Je propose à cet effet de découper le domaine de la DLC en cinq sous-domaines (listés ci-dessous de manière non hiérarchique) :

1. *éducatif* : formations intellectuelle, éthique/citoyenne, esthétique ;
2. *relationnel* : relation enseignant-apprenants, apprenants-apprenants, enseignement-apprentissage ;
3. *cognitif* : processus d'enseignement-apprentissage, activités de conceptualisation et de métacognition ;
4. *culturel* : finalités, objectifs (composantes de la « compétence culturelle »), contenus, méthodes ;
5. *langagier* : finalités, objectifs (composantes de la « compétence langagière »), contenus, méthodes.

Et je propose aussi d'appliquer pour cette réflexion deux principes par ailleurs bien connus :

– *Le principe d'« émergence » en acoustique*. Prenons le cas d'une personne habitant dans un appartement situé au rez-de-chaussée sur une rue très passante : il n'entend littéralement plus les bruits de conversation des passants, de roulement des voitures, des démarrages, coups d'accélérateur, coups de frein et même coups de klaxon. Mais un coup de frein suivi d'un choc, même pas plus forts que les autres bruits de fond habituels, le feront se précipiter à la fenêtre : il les aura perçus parce qu'il les aura immédiatement interprétés comme un événement inhabituel, en l'occurrence un accident.

– *Le principe de « subsidiarité » en politique*, qui est un des principes de l'Union Européenne, qui veut que cette Union n'ait pas vocation à s'occuper de ce qui peut être géré au niveau de chacun des pays qui la composent, mais seulement de ce qui ne peut être géré qu'au niveau de l'ensemble de ces pays.

Je m'appuierai sur le modèle suivant, que j'illustrerai de deux expériences vécues en tant que formateur d'enseignants à l'IUFM de Paris (entre 1992 et 2001), et qui concerne le sous-domaine « relationnel »<sup>5</sup> :

---

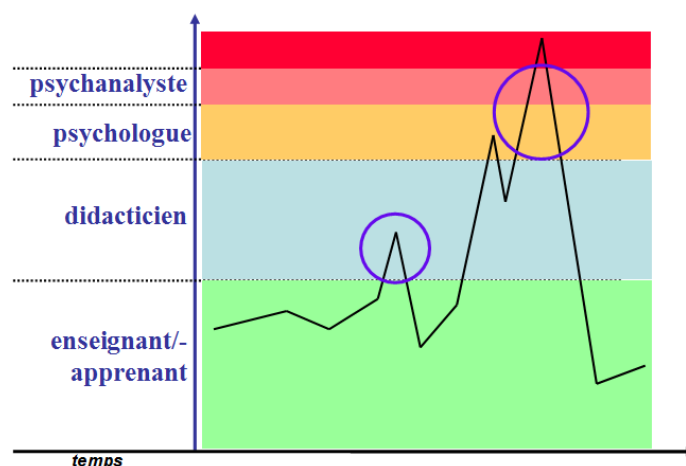
<sup>1</sup> MOLES Abraham A., *Les sciences de l'imprécis*, Paris, Seuil 1990, 254 p.

<sup>2</sup> SIMON Herbert A., *Sciences des systèmes, sciences de l'artificiel*, trad. de l'anglais par J.-L. Lemoigne, Paris, Dunod (coll. « affcet Système »), 1991, 230 p. [1<sup>e</sup> éd. the Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, Massachusetts, 1969, 1981].

<sup>3</sup> RORTY Richard, *L'espoir au lieu du savoir. Introduction au pragmatisme*, éd. fr. Paris, Albin Michel, 1995

<sup>4</sup> MORIN Edgar, *Introduction à la pensée complexe*, ESF éditeur, Paris, 1990, 160 p.

<sup>5</sup> J'ai proposé ce modèle, décliné comme je le ferai par la suite dans les autres sous-domaines de la DLC, lors d'une Journée d'études avec des collègues germanistes de l'IUFM Auvergne, à Clermont-Ferrand, en juin 2002.



a) La première expérience n'a pas été ponctuelle, parce qu'elle correspond à un problème structurel de la méthodologie officielle de l'enseignement scolaire de l'espagnol en France au moins jusqu'à cette période, antérieure à la prise en compte des orientations du *Cadre Européen commun de Référence pour les Langues* (Didier, 2001, et des instructions officielles de 2002). Plusieurs enseignants-stagiaires d'espagnol sont venus me voir au cours de ces 10 années pour me dire qu'ils n'arrivaient pas à motiver leurs élèves à l'activité de compréhension de l'oral qu'on leur demandait de faire, dans leur schéma de classe « canonique », en tout début de travail sur un nouveau texte littéraire (ils commençaient donc à lire ce texte aux élèves livres fermés).

Cette « émergence » pour eux (cf. le petit cercle bleu dans le schéma ci-dessus) n'en était pas une pour moi, parce que je pouvais, à l'intérieur de ma discipline, la DLC, fournir à ces étudiants-stagiaires une série d'explications didactiques satisfaisantes de cette non-motivation, sans aucunement aller voir/leur demander d'aller voir du côté des théories de la motivation développées par les psychologues :

- Les textes littéraires utilisés n'ont pas été rédigés par leurs auteurs pour être compris à l'oral : même dans le cas d'un dialogue romanesque, par exemple, les élèves, au bout de quelques répliques lues par l'enseignant, ne savent plus qui dit quoi... ce qui ne facilite évidemment pas la compréhension de l'échange.

- Les élèves savent que moins ils feront d'efforts de compréhension de l'oral, moins ils auront à dire à l'enseignant de ce qu'ils ont compris, et plus vite celui-ci passera à la phase suivante, bien plus importante pour lui, et qui consiste en une articulation entre la compréhension de l'écrit (plus aisée pour les élèves) et l'expression orale.

- Pour que les élèves soient un minimum motivés par une activité de compréhension de l'oral, il faut a) leur donner un enjeu avant la première écoute, les mettre en situation d' « écoute active », par exemple en leur faisant se construire des hypothèses, qu'ils chercheront ensuite à valider ou invalider ; b) leur proposer plusieurs écoutes guidées et aidées qui leur permettront de constater eux-mêmes des progrès dans la compréhension ; c) faire de la compréhension de l'oral une activité à part entière, travaillée de manière spécifique et évaluée comme telle.

b) La seconde expérience personnelle est ponctuelle. Un enseignant-stagiaire natif de portugais d'une quarantaine d'années, n'ayant aucune expérience du système scolaire français, est venu me proposer comme sujet de son mémoire professionnel le titre suivant : « Comment, pour un professeur natif de portugais dans l'enseignement scolaire français, gérer dans sa classe les problèmes que lui posent les élèves de familles d'origine espagnole ? ».

Il m'a fallu faire répéter deux fois cet énoncé avant de saisir ce qu'il voulait dire par là, et j'ai alors immédiatement compris que ce ne pouvait être que lui-même qui réactivait par son comportement personnel une antique rivalité entre le Portugal et l'Espagne qu'il n'avait pas su dépasser, et qu'il transposait à une époque, dans une Europe et dans un système éducatif où elle n'avait absolument rien à faire.

Et j'ai tout aussi immédiatement compris que cet étudiant-stagiaire n'était pas très bien dans sa tête. Je n'ai pas accepté son sujet de mémoire, parce qu'il relevait de la compétence d'un psychologue voire d'un psychanalyste (ce que j'ai dit à cet étudiant). Dans ce cas, je ne pouvais pas faire jouer en tant que didacticien le principe de subsidiarité : la proposition de cet enseignant-stagiaire constituait pour moi aussi une « émergence » (cf. le grand cercle bleu dans le schéma ci-dessus).

Les deux mêmes principes d'émergence et de subsidiarité doivent être appliqués aux autres sous-domaines énumérés ci-dessus, selon les modèles suivants (on peut bien sûr discuter de la manière dont j'ai rempli les cases au-dessus de celle du didacticien, mais il s'agit simplement ici d'illustrer le fonctionnement de ces deux principes dans les autres sous-domaines didactiques) :

<b>Domaine de la DLC – Sous-domaines</b>			
<b>éducatif</b>	<b>cognitif</b>	<b>culturel</b>	<b>langagier</b>
philosophie	neurologie	histoire, géographie, économie, etc.	sociolinguistique
psychologie	sciences cognitives	sociologie	linguistique
pédagogie	psycho-linguistique	anthropologie culturelle	grammaire
didactique			
pratiques d'enseignement-apprentissage			

Je qualifierais volontiers ces disciplines extra-didactiques de « disciplines de proximité », dans le sens où l'on parle de « commerces de proximité », que les didacticiens peuvent être amenés à solliciter lorsqu'ils constatent que le problème qu'on leur pose ou qu'ils se posent se situe au-delà de leur aire de compétence, ou plus simplement qu'ils n'ont pas le temps d'aller chercher eux-mêmes la réponse.

## **Conclusion**

Dernière anecdote, pour terminer : celle d'une récente soutenance de thèse de l'un de mes doctorants, hispaniste professeur en lycée et formateur en IUFM, qui portait sur l'évolution historique de la didactique scolaire de l'espagnol en France. Cette didactique s'est trouvée confrontée ces toutes dernières années à la demande ministérielle de passer à la perspective actionnelle comme les didactiques scolaires des autres langues, alors qu'elle avait pu faire auparavant l'impasse sur les deux dernières « révolutions » didactiques, celle de la méthodologie audiovisuelle et celle de l'approche communicative.

Lors de cette soutenance, une didacticienne membre de ce jury de thèse, se réclamant de la sociolinguistique, lui a reproché de ne pas avoir pris en compte une question relevant de sa discipline, à savoir celle des élèves de familles d'origine espagnole en France. Outre le fait que pour l'immense majorité des Martinez, Rodriguez et autres Perez français, l'espagnol est une langue aussi étrangère que le portugais ou l'italien, la sociolinguistique, de toute évidence, n'avait rien à faire dans la problématique de recherche telle que se l'était légitimement construite ce doctorant, et qu'il avait brillamment développée sans avoir à sortir de sa discipline, la DLC.

Alors, chers collègues spécialistes de disciplines « connexes » ou s'en réclamant, et venant travailler sur le domaine de la DLC, soyez les bienvenus ! : vos travaux sont en effet tout à fait susceptibles *a priori* de nous intéresser, nous qui, sans honte et même avec fierté, déclarons être des didacticiens. Mais s'il vous plaît, merci de nous laisser décider nous-mêmes, en toute compétence et responsabilité professionnelles, de quand et sur quoi nous pensons avoir besoin de vos services.

## BIBLIOGRAPHIE

- PUREN Christian (1994a). « Quelques remarques sur l'évolution des conceptions formatives en FLE de 1925 à 1975 », *Études de Linguistique Appliquée* n° 95, juil.-sept., pp. 13-23. Paris : Klincksieck.
- (1994b). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, CRÉDIF-Didier, coll. « Essais », 206 p.
- (1997). « Concepts et conceptualisation en didactique des langues : pour une épistémologie disciplinaire », *Études de Linguistique Appliquée* n° 105, janv.-mars 1997, pp. 111-125. Paris : Klincksieck.
- (1999). « La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie », *Les Langues Modernes* n° 3, 1999, pp. 26-41. Paris : APLV.
- (2001). « Processus et stratégies de formation à la recherche en didactique des langues-cultures », *Études de Linguistique Appliquée* n° 123-124, juil.-déc., pp. 393-418. Paris : Klincksieck.
- (2002). « De la méthodologie audiovisuelle première génération à la didactique complexe des langues-cultures », *Études de Linguistique Appliquée* n° 126, juil.-sept., pp. 321-337. Paris : Klincksieck.



## ANNEXE 1

### LES TROIS PERSPECTIVES CONSTITUTIVES DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES (DLC)

#### 1. PERSPECTIVE MÉTHODOLOGIQUE : « MÉTHODOLOGIE »

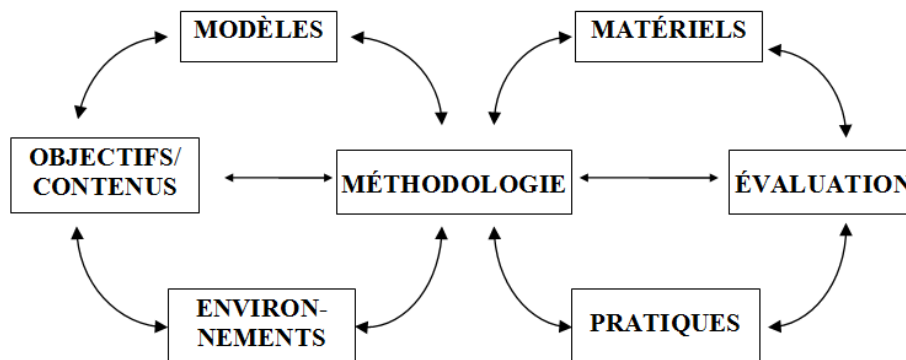
*Les activités suivantes impliquent obligatoirement la perspective méthodologique :*

- élaboration / développement / opérationnalisation / mise en pratique sur le terrain d'une méthodologie déterminée ou d'éléments d'une méthodologie.
- application d'un élément méthodologique donné à un nouveau type de support, d'élèves ou d'objectifs
- expérimentation de nouvelles articulations ou combinaisons d'éléments méthodologiques, ou de nouvelles mises en œuvre du même élément méthodologique
- remplacement d'un élément méthodologique par une autre

#### 2. PERSPECTIVE MÉTAMÉTHODOLOGIQUE : « DIDACTIQUE »

*Les activités suivantes impliquent obligatoirement la perspective didactique :*

- mise en relation entre des méthodologie(s) ou éléments méthodologiques et les autres éléments du champ didactique (voir modèle ci-dessous) :



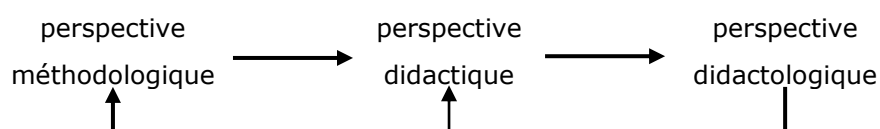
- évolution historique des différentes méthodologies
- comparaison de méthodologies ou éléments méthodologiques différents

#### 3. PERSPECTIVE MÉTADIDACTIQUE : « DIDACTOLOGIE »

*Les activités suivantes impliquent obligatoirement la perspective didactologique :*

- études en didactique des langues-cultures abordant les domaines de :
  - l'épistémologie
  - l'idéologie
  - la déontologie
- analyse du fonctionnement du champ didactique en relation avec son environnement institutionnel et social
- évolution historique d'une didactique
- comparaison entre des traditions didactiques différentes
- histoire d'une didactique (celle du FLE en France, par ex.)
- problématique de la formation des enseignants
- politique linguistique
- élaboration de cursus

Toute approche complexe en Didactique des langues-cultures exige de mettre en œuvre ces trois perspectives selon une logique récursive, c'est-à-dire en passant constamment de l'une à l'autre :



L'analyse complexe d'une méthodologie constituée, par exemple, supposera une description et analyse méthodologiques internes (perspective méthodologique), une interprétation de ses éléments méthodologiques par rapport aux autres éléments du champ didactique (modèles de référence utilisés, objectifs visés, environnement des expérimentations initiales, en particulier : perspective didactique), enfin une interprétation de cette interprétation didactique par rapport à des éléments culturels, politiques, idéologiques, épistémologiques.

## ANNEXE 2

UN EXEMPLE DE CONCEPTUALISATION COMPLEXE		
PERSPECTIVES	ACTIVITÉS (EXEMPLES)	CONCEPT CLÉ
<b>méthodologique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Définition, à l'intérieur d'une méthodologie de référence, du schéma de classe idéal (succession des phases d'activité), ou des différents schémas de classe les plus adaptés à différentes situations d'enseignement/apprentissage</li> <li>– Recherche des meilleurs modes de mise en œuvre de ce schéma de classe dans la conception des manuels</li> <li>– Recherche des meilleurs modes de formation des enseignants à la mise en œuvre du/des schéma(s) de classe</li> </ul>	<b>schéma de classe</b>
<b>didactique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Analyse de la fonction institutionnelle du schéma de classe (modèle de formation initiale et d'inspection, outil d'harmonisation des pratiques d'un enseignant à l'autre)</li> <li>b) Analyse de tout schéma de classe comme mode privilégié de mise en œuvre de l'intégration didactique</li> <li>c) Analyse de l'intégration didactique en tant que mode de mise en œuvre d'opérations didactiques fondamentales (présentation, explication, exercisation) et d'automatisation d'une méthode fondamentale (la méthode répétitive)</li> <li>d) Comparaison entre les schémas de classe utilisés dans différentes méthodologies, ou proposés par les instructions officielles dans des langues différentes</li> <li>e) Analyse générale des avantages et des inconvénients, pour les méthodologies d'enseignement et d'apprentissage, de schémas de classe définis et plus généralement d'une intégration didactique forte</li> <li>f) Analyse particulière des avantages et inconvénients du type d'intégration didactique mis en œuvre par telle ou telle méthodologie constituée</li> <li>g) Analyse des différents types de relation possibles entre schémas de classe et unités didactiques</li> <li>h) Description de tous les modes possibles de mise en œuvre de l'intégration didactique</li> <li>i) Analyse des différents niveaux d'intégration didactique apparus dans les différentes méthodologies</li> <li>j) Mise en œuvre de différents niveaux d'intégration didactique dans telle ou telle méthodologie constituée</li> </ul>	<b>intégration didactique</b>



<p><b>didactologique</b></p>	<p>a) Analyse des différentes formes de construction de la cohérence méthodologique interne en didactique des langues (mise en œuvre d'une intégration didactique forte, appel à des théories externes de référence, application systématique de principes fondamentaux comme les méthodes actives,...)</p> <p>b) Analyse des différents types de facteurs (méthodologiques, didactiques, psychologiques, institutionnels, idéologiques,...) poussant à la construction et au maintien d'une cohérence forte en didactique des langues</p> <p>c) Contradiction entre l'exigence d'une cohérence d'enseignement, et l'exigence du respect/développement des stratégies individuelles d'apprentissage</p> <p>d) Analyse des effets positifs et négatifs de toute cohérence interne forte en apprentissage, en enseignement et en formation</p> <p>e) Analyse des différents types possibles de cohérence méthodologique et didactique : cohérence unique, forte, globale, permanente type MD ou MA / cohérence globale ouverte type AC / cohérences multiples, partielles, locales et transitoire type "didactique complexe" / cohérence virtuelle</p> <p>f) Analyse des effets des types de cohérence</p>	<p><b>cohérence</b></p>
------------------------------	--	-------------------------

Document de cours non publié