

Christian PUREN

Cours en ligne « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche »

<http://www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/>

DOSSIER N° 3

LA PERSPECTIVE DIDACTIQUE 1/4 : MODÈLES, THÉORIES ET PARADIGMES

CORRIGÉ DU DOSSIER N° 3

<http://www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-3-la-perspective-didactique-1-4/corrige-dossier-n-3/>

MISE EN LIGNE OCTOBRE 2010

SOMMAIRE

Tâche 1	1
Tâche 2	3
Tâche 3	4
Tâche 4	5
Tâche 5	10
Tâche 6	11
Tâche 7	13

Tâche 1

Rappel de la consigne

– Qu’y a-t-il de commun entre la « théorie pratique » d’É. Durkheim, le « pilotage » comme « technique à la fois théorique et pratique » de M. Foucault et le « modèle » de P. Lévy ?

– En quoi les caractéristiques communes de ces trois concepts intéressent-ils la DLC comme domaine de recherche ?

– Qu’y a-t-il de commun entre la « théorie pratique » d’É. Durkheim, le « pilotage » comme « technique à la fois théorique et pratique » de M. Foucault et le « modèle » de P. Lévy ?

Ce qui est commun entre la « théorie pratique » d’É. Durkheim, le « pilotage » comme « technique à la fois théorique et pratique » de M. Foucault et le « modèle » de P. Lévy , c’est qu’il s’agit d’un espace intermédiaire entre la théorie et la pratique, dans le sens où l’on entend ces deux termes lorsqu’on les oppose.¹

Le concept d’ « art » est différent chez Durkheim et chez Foucault : c’est une « pratique pure sans théorie » pour le premier, et un équivalent du « pilotage », c’est-à-dire une « technique à la fois théorique et pratique » pour le second.

¹ Nous verrons, dans le Dossier consacré à l’épistémologie de la DLC, que le terme de « théorie » est en fait utilisé dans des sens très différents par les « théoriciens », les formateurs et les enseignants.

Mais la parenté entre la « théorie pratique » et le « pilotage » est très forte chez les deux auteurs :

- Il s'agit d'une théorisation de la pratique : cf. « on réfléchit sur les procédés d'action [...] employés » (Durkheim) ; « un système réfléchi de pratique » (Foucault)...
- ... qui aboutit à un système : cf. « Ces réflexions prennent la forme de théories ; ce sont des **combinaisons** d'idées » (Durkheim) ; « un **système** réfléchi de pratique référé à des principes généraux, à des notions et à des concepts » (Foucault), je souligne ;
- orienté vers l'action : cf. « les idées qui sont ainsi combinées ont pour objet, non d'exprimer la nature des choses données, mais de diriger l'action » (Durkheim) ; « Ces trois activités (guérir, diriger les autres, se gouverner soi-même) sont très régulièrement, dans la littérature grecque, hellénistique et romaine, référées à cette image du pilotage. » (Foucault).

J'emprunte pour ma part à Lévy, pour désigner ce que Durkheim appelle la « théorie pratique » et Foucault le « pilotage », le concept de « modèle », que Lévy oppose à « théorie » précisément par son orientation non vers la connaissance en soi, mais pour l'action, ses deux critères étant de ce fait l'efficacité et la pertinence : cf. « leur norme d'efficacité et le jugement d'à-propos qui préside à leur évaluation » ; « la simulation de modèles numériques serait plutôt opérationnelle, prévisionnelle, voire normative ».

En quoi les caractéristiques communes de ces trois concepts intéressent-ils la DLC comme domaine de recherche ?

La « théorie pratique » de Durkheim, le « pilotage » de Foucault et le « modèle » de Lévy définissent un espace intermédiaire entre théorie et pratique qui convient parfaitement à la didactique des langues-cultures, elle aussi orientée vers l'action (c'est une discipline « interventionniste », pour reprendre une expression de Robert Galisson, qui a pour objectif l'amélioration du processus conjoint d'enseignement et d'apprentissage des langues-cultures : cf. au début du [Dossier n° 1](#) de ce cours, la définition de la DLC en tant que « Discipline centrée sur l'observation, l'analyse, l'interprétation et l'intervention concernant les environnements, pratiques et processus situés et interreliés d'enseignement-apprentissage des langues-cultures », ainsi que le commentaire de l'élément « intervention » au chapitre suivant 1.2, paragraphe c, élément considéré comme l'objectif final des opérations antérieures d'observation, d'analyse et d'interprétation, elles aussi constitutives de la discipline.

Il me semble que d'autres didacticiens partagent cet avis, sans avoir pour autant formalisé cette idée de l'espace intermédiaire entre théorie et pratique comme espace propre à la DLC. René Richerich, par exemple, pour qui la DLC est une « discipline qui s'efforce de mieux comprendre comment des actions d'enseignement peuvent engendrer des actions d'apprentissage afin de proposer des moyens favorisant le passage de l'un à l'autre. »² Ou encore Claude Germain, pour qui « la didactique des langues est à la fois une discipline d'observation de la réalité éducative, à caractère scientifique, consistant en la théorisation d'une pratique, et une discipline d'intervention ».³

Les « modèles » didactiques (j'utiliserai désormais ce terme, puisque c'est celui que j'ai retenu pour ma part) constituent l'espace même de l'autonomie disciplinaire entre les deux applicationnismes opposés qui continuent à la menacer, à savoir d'une part l'applicationnisme théorique (selon lequel les théories, en particulier linguistiques ou cognitives, permettraient de déterminer « scientifiquement » la meilleure méthodologie possible dans l'absolu) et d'autre

² RICHTERICH R., « La compétence stratégique : acquérir des stratégies d'apprentissage et de communication », dans *Le Français Dans Le Monde*, Recherches et Applications, *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*, juillet 1998, Paris : Hachette-EDICEF.

³ GERMAIN C., « La didactique des langues : une autonomie en devenir », dans *Le Français Dans Le Monde*, Numéro spécial « Recherches et Applications » (*Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones*), juillet 2001, Paris : CLE International.

part l'applicationnisme pratique (selon lequel les procédés, techniques, démarches et autres schémas de classe ayant fait leurs preuves sur le terrain pourraient déterminer « empiriquement » la meilleure méthodologie possible dans l'absolu).

Les « modèles » didactiques partagent avec les théories le fait d'être suffisamment abstraits pour être valables quel que soit l'environnement d'enseignement-apprentissage ; ils partagent avec les pratiques le fait d'être suffisamment concrets pour être immédiatement utiles à l'enseignant. À ce titre, en tant que « programmes d'action » (E. Durkheim) constituant « un système réfléchi de pratique » (M. Foucault), je considère que les modèles disciplinaires fournissent le « centre de gravité » naturel de la formation tant initiale que continue des enseignants de langues-cultures : il faut bien sûr y intégrer des apports théoriques (par ex. les derniers développements en recherche linguistique, cognitive, pédagogique,...) et des apports pratiques (les implications des dernières orientations didactiques), mais les uns et les autres ne se justifient que dans la stricte mesure où ils viennent enrichir la (re)construction, par les stagiaires, de leurs propres « modèles ».

Tâche 2

Rappel de la consigne

Classez ces différents modèles selon les différentes perspectives disciplinaires (méthodologique, didactique et didactologique) dont ils relèvent.

Vous vous reporterez, pour ce faire, à la présentation de ces différentes perspectives dans le Dossier n° 1, chap. 2, pp. 4 *sqq.*, ou directement, en Bibliothèque de travail, au document synthétique [002](#), intitulé « Les trois perspectives constitutives de la DLC ».

– [Document 009](#) « Procédure standard de l'enseignement scolaire de la grammaire »

Ce document illustre très bien la différence de perspective didactique qui peut être introduite entre l'élaboration d'un modèle et son utilisation :

- Du point de vue de son élaboration, il relève de la *perspective méthodologique*, puisqu'il correspond à une modélisation de la procédure d'enseignement de la grammaire dans la méthodologie directe (et, à la suite, de la méthodologie active).
- Du point de vue de son utilisation actuelle pour la formation des enseignants, il est évident qu'il ne s'agira pas seulement de présenter ce modèle historique, mais de l'utiliser comme un outil d'analyse des méthodologies suivantes, des orientations méthodologiques actuelles, et des conceptions plus ou moins conscientes des stagiaires : cette utilisation formative actuelle relève de la *perspective didactique*.

– [Document 010](#) « Les quatre procédures historiques d'enseignement grammatical »

Perspective didactique : la comparaison d'éléments de méthodologies différentes est par nature « méta-méthodologique ».

– [Document 011](#) « Schéma de l'unité didactique audiovisuelle 1^e génération »

On peut aussi bien considérer *a priori* qu'il s'agit d'une *perspective méthodologique*, puisqu'il s'agit d'analyser une méthodologie constituée déterminée (la méthodologie audiovisuelle SGAV), ou d'une *perspective didactique*, puisqu'il est fait appel, pour cette analyse, à d'autres méthodologies constituées (en l'occurrence, la méthodologie directe et la méthodologie audiovisuelle). Tout dépend si l'on considère le concept de « perspective » en y privilégiant le moyen (il s'agit alors de la perspective didactique) ou l'objectif (il s'agit alors de la perspective méthodologique). Chacune des réponses est donc valable, mais il était encore mieux de considérer les deux comme valables... en le justifiant.

– [Document 012](#) « Typologie des stratégies d'apprentissage ».

Cette typologie des stratégies d'apprentissage de Paul CYR correspond clairement en termes d'objectif à une *perspective didactique*, puisqu'il s'agit des différents modèles qui peuvent être mise en œuvre par les apprenants (on se souvient que "modèles" est l'un des éléments constitutifs du champ (de la perspective) didactique.

En tant que moyen, il me semble impossible de l'utiliser seulement dans une perspective méthodologique : la diversité des stratégies présentées et la complexité des relations entre les différents niveaux envisagés (métacognitif, cognitif et socio-affectif) en font en effet un outil par nature méta-méthodologique.

Tâche 3

Rappel de la consigne

Comparez les caractéristiques des modèles didactiques que je vous ai présentées ci-dessus [2.3 Caractéristiques et fonctions des modèles didactiques, point 3 : Document 016, « Modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage des langues »]. On pourra élargir l'analyse aux passages de Durkheim, Foucault et Lévy (Chapitre 2.1 : Le concept de « modèle », entre théorie et pratique), et aux considérations faites à l'occasion de leur comparaison (Tâche 1).

Les caractéristiques des « modèles de la communication » selon A. Mucchielli sont en tous point comparables à celles que j'ai présentées pour les modèles de la DLC :

- a) Il utilise lui aussi une approche historique pour élaborer un méta-modèle avec les différents modèles disponibles.
- b) Il considère lui aussi ces différents modèles à la fois comme opposés et complémentaires. Cf. « Aucun d'entre eux ne peut prétendre à l'exclusivité et donc à la "vérité". Chacun apporte un éclairage spécifique. »
- c) Par contre, contrairement à ce que je pense et propose en DLC, il ne conçoit pas qu'une même personne puisse utiliser parallèlement différents modèles : « Si l'on se sert de plusieurs modèles à la fois, on aboutit au brouillage et à la confusion à travers l'idée que tout est également valable. Chaque approche, par un modèle, cherche à donner une intelligibilité, c'est-à-dire un sens au phénomène. Si toutes les significations du phénomène sont à la fois possibles par l'utilisation de tous les modèles, la signification est brouillée. On a perdu la finalité scientifique qui est la cohérence et la recherche d'une signification pertinente sous un certain point de vue. »
- d) Contrairement aussi à mon idée (qui reprend celle de Durkheim et de Foucault), les modèles ne sont pas pour A. Mucchielli des mixtes de théorie et de pratique définissant un espace épistémologique intermédiaire entre les deux (cf. « l'attitude mentale intermédiaire » à laquelle ils correspondent, selon Durkheim, ou le « système réfléchi de pratique » de Foucault), mais des « concrétisations de référents théoriques ».

La raison des deux dissensions ci-dessus (c et d) en est qu'il se situe dans la perspective de la recherche « pure » (comme on le dit, de manière très significative), et non dans la perspective interventionniste qui est celle de Durkheim, de Foucault, et de la DLC telle que je la conçois. D'où aussi sa mise en garde : « Mais attention : [ce modèle] il est faux car il met sur le même plan épistémologique des modèles qui ne le sont pas. »

En même temps, paradoxalement, il le présente comme légitime scientifiquement : « En vous présentant ce schéma, je me place donc dans une épistémologie relativiste et constructiviste. » Comment peut-on présenter le même schéma comme « faux » et en même temps comme légitime ? La réponse me semble être dans sa prise en compte – que A. Mucchielli aurait dû expliciter, il me semble – des deux niveaux, celui des modèles (à ce niveau, la présentation simultanée de ces différents modèles est effectivement « fautive » dans le sens où elle ne peut être théoriquement valable pour aucune des théories en présence, puisqu'elles sont incompatibles), et celui du méta-modèle (où ces différents modèles sont co-présents de manière parfaitement cohérente comme des « points de vue [divers] sur le même objet ».

Sa critique finale de l'éclectisme est de ce fait elle aussi paradoxale : il se situe là dans la logique du chercheur mettant en œuvre son propre modèle (et il doit se limiter à ce modèle pour être cohérent), alors qu'il légitime son méta-modèle par des principes qui relèvent clairement de l'éclectisme -cf. « Aucun d'entre eux [de ces modèles] ne peut prétendre à l'exclusivité et donc à la « vérité ». Chacun apporte un éclairage spécifique. »⁴

⁴ Voir les caractéristiques de l'éclectisme tel que le conçoit son représentant historique, le philosophe Victor Cousin, dans l'introduction de mon *Essai sur l'éclectisme* ([1994e](#)).

Tâche 4.

Rappel de la consigne

Attribuez à chacune des citations suivantes le modèle cognitif d'enseignement-apprentissage correspondant. Référez-vous pour ce faire au [Document 016](#), en Bibliothèque de recherche, qui présente les différents « Modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage des langues » (réception, imprégnation, activation, réaction, interaction, construction, pro-action).

N.B. : Certaines citations n'illustrent pas directement le paradigme en cause, qu'il faut retrouver en passant par la date de la citation et/ou la méthodologie constituée correspondante.

Je reprends ci-dessous les textes intégraux de ces citations en ajoutant sous chacune la référence bibliographique correspondante (qui n'était volontairement pas donnée dans le Dossier n° 3).

1. Une langue est un comportement qui peut être acquis au moyen d'un « conditionnement opérant » semblable au conditionnement employé dans le dressage des animaux.

MUELLER Th., « Le conditionnement sans maître par les exercices structuraux ou la machine à enseigner », in P. Delattre (dir.), *Les exercices structuraux, pour quoi faire ?*, Hachette, 1971 (p. 124).

Modèle de la réaction, paradigme béhavioriste. La théorie du « réflexe conditionné » élaborée initialement par I. Pavlov à la fin du XX^e siècle à la suite de ses recherches sur le comportement des animaux, a été appliquée à l'enseignement des langues dans la version « stimulus-réponse-renforcement » de F. Skinner.

2. Ce qui caractérise la méthode directe, c'est que « les langues modernes ne s'apprennent rapidement et conformément à leur génie que par la langue même qu'il s'agit d'enseigner. Le meilleur moyen pour pénétrer le génie d'une langue, c'est de ne pas chercher à passer d'un mot français [= L1] au mot étranger, mais d'apprendre d'abord à penser dans cette langue [= L2] ». (p. 58)

DELOBEL Michel, *De la méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes* (1898), cité par A. Wolfromm « La question des méthodes. Les débats d'opinion. I ». *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes* (2), avril 1902, pp. 49-78.

Cette citation pose le paradigme direct, en opposition explicite (cf. « ne pas chercher à passer d'un mot français au mot étranger) au paradigme indirect. La date de l'ouvrage (1898) et la référence à la « méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes » (je souligne) la situe dans le cadre du modèle de l'activation.

3. À côté du thème et de la version, qui sont le fond des études du second cycle, la conversation, renfermée dans les limites du vocabulaire, doit occuper une place presque égale. Aussi bien, est-elle autre chose qu'une traduction de plus en plus rapide d'une idée pensée en français ? Et le jour où cette traduction sera assez rapide pour qu'elle se confonde avec l'émission de cette idée, ne pourra-t-on pas dire que l'élève pense en langue étrangère ? Pour se rapprocher de cet idéal, il faut qu'il s'exerce sans interruption, et qu'aucune classe ne se passe où il ne parle la langue étrangère qu'il étudie. Par intervalles, il sera même bon que la classe se fasse en allemand [= L2]. Dans quelle mesure ? Le professeur seul peut en être juge.

HALBWACHS Georges, « Quelques mots sur la question des langues vivantes (suite et fin) », *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes*, n° 3, mai 1887.

Cette citation illustre parfaitement le paradigme indirect. On notera la différence, qui paraît maintenant surprenante (parce que nous ne sommes plus à l'intérieur de ce paradigme indirect] entre « parler la langue étrangère [en classe] » et « la classe se fa[ic]t en allemand » : lorsque l'enseignant lisait une phrase en L1 et qu'il demandait à un élève de la traduire en L2, il considérait en effet, au moment où cet élève la traduisait, qu'il était en train de « parler la langue étrangère », puisque parler c'était traduire. « Faire la classe en L2 », c'était donner les consignes dans cette langue, et plus généralement utiliser la L2 pour la conduite de la classe.

4. On apprend à décliner et à conjuguer, et les règles de la grammaire raisonnée, qui, étant fondées dans la nature et dans la raison, ne sont point sujettes à exception, forment l'esprit, et ne sont point oubliées.

CHESNEAU DU MARSAIS César, *Méthode raisonnée pour apprendre la langue latine*, chez A. Cl. Forget Imprimeur, Paris, 1722.

La date de cet extrait le situe à l'époque du modèle de la réception, mais cette phrase n'illustre pas directement le paradigme indirect, ni le modèle de la réception. Il faut, pour le relier à ce modèle, savoir que les règles de grammaire étaient exposées par l'enseignant au début de chaque unité didactique : c'était la lectio, « leçon (de grammaire) », mot qui a fini par désigner, par synecdoque, l'unité didactique toute entière. Ce sens s'est maintenu jusqu'à nos jours : on parle encore de la « leçon 1 », « leçon 2 », etc., d'un manuel de langue.

Cette citation illustre parfaitement, par contre, le second paradigme constitutif de la méthodologie traditionnelle de l'enseignement des langues (et de toute la pédagogie traditionnelle), et qui est le paradigme rationaliste. Il faut vraiment se situer à l'intérieur de ce paradigme pour croire que des règles ne seront pas oubliées par les apprenants parce qu'elles sont « rationnelles »...

5. Bien entendu, ce sont les apprenants qui sont, en fin de compte, concernés par l'acquisition de la langue et le processus d'apprentissage. Ce sont eux qui doivent développer des compétences et des stratégies (pour autant qu'ils ne l'aient pas fait auparavant) et exécuter les tâches, les activités et les opérations nécessaires pour participer efficacement à des actes de communication. Toutefois, peu nombreux sont ceux qui apprennent avec anticipation, **de manière proactive**⁵, en prenant des initiatives pour planifier, structurer et exécuter leurs propres opérations d'apprentissage. La plupart apprennent de manière réactive en suivant les instructions et en réalisant les activités que leur proposent enseignants et manuels.

CECRL, éd. française Didier 2001, chap. 6.3.5, p. 110.

J'ai remplacé les points de suspension entre crochets (« [...] ») dans la citation du Dossier n° 3, par les mots qui se trouvent dans la citation originale. Cette citation illustre le modèle de la pro-action (pour la définition de ce concept), voir en Bibliothèque de travail le [Document 024](#) : « Les 3 opérations cognitives fondamentales de la conduite de projet ».

Il est donc très paradoxal que les auteurs du CECRL attribuent au projet pédagogique la simple fonction de situation de réemploi, au même titre que les simulations et les jeux de rôles⁶, alors que le projet pédagogique est la seule de ces trois activités qui, par définition, met systématiquement en œuvre le modèle cognitif de la pro-action. La raison me semble être qu'ils n'ont pas appliqué eux-mêmes l'homologie qu'ils posent pourtant (p. 15) entre l'acteur social en société et l'apprenant comme acteur social en classe, et qu'ils n'ont pas établi, de ce fait, la relation privilégiée qu'ils auraient dû établir entre le projet d'apprentissage et les projets dans l'apprentissage (les projets pédagogiques).

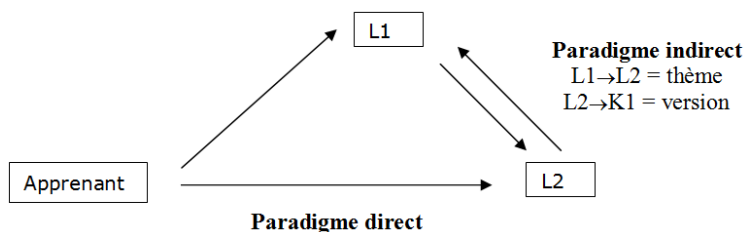
6. C'est directement et par lui-même que l'élève découvrira et sentira la beauté des textes; c'est par le contact immédiat avec des fragments d'un écrivain qu'il se trouvera face à face avec sa personnalité, qu'il apprendra à la connaître. La méthode appliquée à l'enseignement de la littérature sera donc celle-là même qui a donné la possession du vocabulaire et de la grammaire : elle supprime tous les intermédiaires, elle enseigne le mot par l'image, la grammaire par l'exemple, la littérature par les textes ; et surtout elle met l'élève directement en face des réalités concrètes ou spirituelles et non de mots ou d'idées abstraites.

Instruction officielle du Ministère français, décembre 1908

⁵ J'avais volontairement supprimé l'expression soulignée (« de manière proactive ») dans la citation faite dans le Dossier n° 3.

⁶ Cf. l'analyse détaillée que je fais des occurrences de « projet » dans mon article. « Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères », Document [2009b](#) dans « Mes travaux : liste et liens », Chapitre 10, « 10. Agir ensemble pour des projets communs : de l'interaction à la co-action », pp. 13-17.

Cette citation illustre le principe direct qui fonde la « méthodologie directe » du début du XX^e siècle, appelée ainsi précisément en raison du nom de son principe fondateur. Le paradigme direct correspond à l'application de ce même principe au mécanisme cognitif d'apprentissage de la langue : on apprend la langue « directement », c'est-à-dire sans passer par l'intermédiaire de la langue maternelle :



7. Pour apprendre à programmer un magnétoscope, on peut écouter un vendeur, imiter un copain, lire la notice, essayer soi-même ou questionner un spécialiste. Dans l'apprentissage d'une connaissance scientifique, on peut regarder une vidéo, travailler en groupe, se documenter, élaborer des hypothèses et les tester. Pour certains savoirs, comme ceux de l'EPS [Éducation physique et sportive], l'apprenant devra encore s'exercer, avancer par essais et erreurs, démonter une pratique inadéquate, s'interroger sur son geste ou encore prendre du recul pour imaginer une autre façon de faire.

Toutes ces pratiques sont nécessaires pour apprendre, elles sont à la fois complémentaires et conflictuelles. Ce qui détermine l'apprentissage d'un concept ou d'un faire, c'est avant tout un réseau d'informations externes interprétées par la structure de pensée d'un individu, en fonction de ses expériences passées et de son projet actuel. [...]

On mesure donc le rôle primordial de l'apprenant, seul véritable auteur de sa formation, et non pas seulement acteur !... Mais dans le même temps, il n'apprend pas tout seul. Un environnement éducatif joue, dans ce processus, un rôle extrêmement important. Son savoir progresse quand des interactions fécondes se mettent en place entre des activités mentales (pas seulement cognitives dans le cas des apprentissages moteurs) et un contexte porteur. Ce dernier tout à la fois stimule, permet la mobilisation et donne une signification au processus.

GIORDAN André [interview], « EPS interroge un didacticien »,
Revue *Éducation Physique et Sportive* (EPS), n° 279 octobre 1999.

Voici comment j'interprète pour ma part les différentes « pratiques d'apprentissage » évoquées par ce psychologue suisse de l'apprentissage :

Pratique d'apprentissage	Modèle de la...
écouter un vendeur lire la notice se documenter	réception
imiter un copain regarder une vidéo	activation
essayer soi-même élaborer des hypothèses et les tester avancer par essais et erreurs démonter une pratique inadéquate s'interroger sur son geste prendre du recul pour imaginer une autre façon de faire	construction
travailler en groupe	construction (version socio-constructiviste)
s'exercer	imprégnation

Ces interprétations peuvent être discutables, bon nombre d'exemples donnés par Giordan étant ambigus :

- « Travailler en groupe », par exemple, ne renvoie pas en soi à un modèle cognitif d'apprentissage déterminé : on peut s'interroger collectivement sur des erreurs (modèle

de la construction), ou faire à deux un exercice de type structural, l'un donnant les stimuli, l'autre les réponses (modèle de la réaction).

– Dans la vidéo, un vendeur peut montrer en demandant d'imiter en temps réel (modèle de l'activation), ou simplement expliquer en montrant (modèle de la transmission).

– « S'exercer » peut aussi renvoyer à des types d'exercices très différents, plus ou moins mécaniques (modèle de la réaction) ou réflexifs (modèle de la construction), plus ou moins intensifs (modèle de la réaction) ou extensifs (modèle de l'imprégnation).

*Ce qui est sûr, par contre, c'est que dans ce passage André Giordan se situe clairement dans le cadre d'une conception complexe des modèles d'apprentissage semblable à celle que je défends en DLC, dans laquelle les modèles cognitifs, contrairement aux théories correspondantes, sont à la fois opposés **et** complémentaires.*

8. [L'un des arguments pour prouver que les résultats de l'enseignement des langues sont mauvais parce que la méthode suivie est mauvaise est le suivant :] « Vous imitez les professeurs de latin et de grec, puisque vous faites faire comme eux des versions et des thèmes ». Le cas n'est pas niable ; et telle est la puissance des mots que, malgré leurs efforts pour paraître modernes, voilà des gens soupçonnés de s'attarder à une méthode artificielle, toute formelle et scolastique ! Et cependant, par quoi pourrait-on bien remplacer ces exercices aux noms mal sonnants ? Écouter un étranger pour interpréter sa pensée, c'est faire une version ; lui répondre en sa langue, c'est faire un thème. Nous serions curieux d'apprendre quel travail on pourrait imaginer qui ne se réduise en dernière analyse à l'une ou l'autre de ces deux opérations : traduire une pensée étrangère dans notre langue, ou notre pensée dans une langue étrangère.

MOREL Louis., « Les Langues modernes dans les Études secondaires », *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes*, vol. 8, 1891-1892, pp. 218-223.

Illustration parfaite du paradigme indirect, et de la double fonction des paradigmes, l'une positive (c'est un principe de cohérence), l'autre négative (c'est une limitation intellectuelle : il est impossible de penser contre ou au-delà du paradigme dans lequel on se situe.⁷

9. L'âme n'est pas une matière inerte qui se laisse façonner comme on l'entend, qui obéit passivement à tout ce qu'on entreprend sur elle : loin de là, elle réagit sans cesse, elle mêle son action propre à celle du maître qui l'instruit.

COMPAYRÉ Gabriel. 1880. *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVI^e siècle*, Paris, Hachette, 2^e éd., T. 1, 460 p.

Modèle de l'activation. C'est la version « faible » de la méthode active qui lui correspond, la version forte correspondant au modèle de la construction : cf. en Bibliothèque de travail le [Document 005](#), « Trois exemples de méthode », principe de la méthode active.

Les quatre dernières citations sont aisées à interpréter, et ne demandent pas de commentaire particulier :

10. Pour réussir le dressage d'un animal il faut le récompenser chaque fois qu'il se comporte de façon désirée et même quand ce nouveau comportement n'est qu'une réussite partielle. [Au laboratoire de langue] on récompense l'étudiant en l'informant que sa réponse était correcte ou incorrecte.

Th. Mueller, « Le conditionnement sans maître par les exercices structuraux ou la machine à enseigner », in P. Delattre (dir.), *Les exercices structuraux, pour quoi faire ?*, Hachette, 1971 (pp. 119-120).

⁷ Ce que je dis là vaut bien entendu pour le paradigme dans lequel je me situe, qui est relativiste ou plus exactement (pour reprendre une expression proposée je crois par Edgar Morin dans l'un de ses ouvrages, et qui n'a pas la connotation péjorative souvent attachée au relativisme), « relationniste » : différentes réponses sont possibles en relation avec les différentes questions qui se posent dans des environnements différents (on retrouve là les critères de pertinence et d'efficacité selon lesquels doivent être évalués les modèles).

Modèle de la réaction.

11. Dès lors, l'acquisition d'une langue seconde apparaît comme un processus mental actif au cours duquel l'apprenant se sert des hypothèses pour rapporter systématiquement les données d'input à sa structure mémorielle, à son savoir, et pour les y intégrer : c'est-à-dire que l'acquisition d'une langue est un processus structuré et systématique.

Klauss Vogel, *L'interlangue, la langue de l'apprenant*,
Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1995, 323 p. (p. 280)

Modèle de la construction.

12. Nous tendons à établir en salle de cours une liaison entre l'image et la phrase enregistrée. Cette liaison correspond approximativement au schéma d'un conditionnement. On substitue progressivement une stimulation secondaire à une stimulation primaire. Dans les conditionnements obtenus par le physiologue russe Pavlov, on fait saliver un chien en lui présentant un morceau de viande rouge et en allumant simultanément une lumière rouge. Peu à peu, le chien s'habitue à saliver uniquement lorsqu'on allume la lumière rouge. On lui donne la viande après. Dans notre conditionnement audiovisuel, l'élève entend la phrase anglaise tandis que l'image correspondante est présentée simultanément, comme la lumière rouge pour le chien de Pavlov. Peu à peu, l'élève s'habitue à répéter uniquement en présence de l'image.

Jean Guenot, *Clefs pour les langues vivantes*, Seghers, 1964 (p. 103).

Modèle de la réaction.

13. Il est certain qu'apprendre ou enseigner une langue ne peut se faire que dans un cadre communicatif, dans la mesure où il est forcément question de communiquer en langue étrangère.

Évelyne Bérard, *L'approche communicative. Théorie et pratiques*. Paris, CLE international, 1991, 128 p. (pp. 62-63).

Modèle de l'interaction.

Tâche 5

Rappel de la consigne

Analysez le passage ci-dessus du CECRL en utilisant pour ce faire les « Modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage des langues » ([Document 016](#) en Bibliothèque de recherche).

Corrigé :

Passage du CECRL	Modèle cognitif
<p>Certains théoriciens prétendent que les capacités humaines de traitement de l'information sont assez puissantes pour qu'il suffise à un être humain d'être exposé à suffisamment de langue pour lui compréhensible pour qu'il l'acquière et soit capable de l'utiliser tant pour la compréhension que pour la production. [...] Pour eux, la chose la plus importante qu'un professeur puisse faire consiste à créer l'environnement linguistique le plus riche possible dans lequel l'apprentissage aura lieu sans enseignement formel.</p>	<p><i>modèle de l'imprégnation</i></p>
<p>D'autres pensent que [...] la participation active à l'interaction communicative est une condition nécessaire et suffisante pour que la langue se développe.</p>	<p><i>modèle de l'interaction</i></p>
<p>[...] certains considèrent que les activités cognitives sont suffisantes, que les étudiants qui ont appris les règles de grammaire appropriées et du vocabulaire seront capables de comprendre et d'utiliser la langue à la lumière de leur expérience antérieure et de leur bon sens, sans avoir besoin de répéter.</p>	<p>Le modèle va dépendre de la manière dont sont organisées ces « activités cognitives » :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les connaissances métalinguistiques sont simplement transmises par l'enseignant avant d'être mises en œuvre par les apprenants : modèle de la réception, l'« activité cognitive » des apprenants se limitant à la compréhension puis à l'application des règles : <i>méthode de la réception</i>. - Ces « activités cognitives » consistent dans des inductions de règles à partir de formes authentiques de la langue, à l'initiative, avec l'aide et sous le contrôle de l'enseignant : <i>modèle de l'activation</i>. - Ces « activités cognitives » consistent dans des réflexions largement autonomes des apprenants sur leurs propres erreurs : <i>modèle de la construction</i>. <p>La formulation des auteurs du CECRL laisse penser que ces activités sont plutôt autonomes (cf. « utiliser la langue à la lumière de leur expérience antérieure et de leur bon sens ») : on peut penser que ces</p>

	auteurs avaient en tête ce dernier modèle, le modèle de la construction .
<i>Certains (encore qu'ils soient bien moins nombreux qu'autrefois) croient que l'on peut atteindre ce but par des exercices systématiques jusqu'à saturation.</i>	modèle de la réaction

Remarquons que les auteurs du *CECRL*, ici comme ailleurs, se contentent de faire le simple catalogue des modèles cognitifs en présence. Ils font bien état, à la fin du passage cité, du recours au paradigme « relationniste » (cf. supra note 7) chez les enseignants et auteurs de méthodes (dans la 2^e partie du paragraphe ci-dessous) et semblent le justifier dans la 1^e partie de ce même paragraphe, mais sans le dire explicitement :

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

Ils justifient par avance leur refus de prendre position, au début du passage cité, par le fait que les théoriciens de l'apprentissage ne sont pas parvenus à un consensus sur la question :

À l'heure actuelle, il n'y a pas de consensus fondé sur une recherche assez solide en ce qui concerne cette question [Comment les apprenants apprennent-ils ?] pour que le Cadre de référence lui-même se fonde sur une quelconque théorie de l'apprentissage.

Je constate donc qu'ils affichent toujours une logique applicationniste (attente d'une théorie unique consensuelle sur laquelle pourrait s'appuyer la DLC) alors même qu'ils reconnaissent que les manières d'apprendre sont « de toute évidence » très variées. Il y a là une contradiction proche de l'incohérence. Contrairement aux auteurs du *CECRL*, je considère la diversité des théories opposées comme une chance pour construire en DLC des modèles cognitifs opposés... et complémentaires.⁸

Tâche 6

Rappel de la consigne

Décrivez et analysez comparativement l'enseignement-apprentissage du même point de grammaire (l'indicatif présent du verbe *avoir*) dans les extraits de trois manuels présentés dans l'[Annexe](#) de ce dossier (« Exercices sur le verbe avoir »).

⁸ J'ai développé dans plusieurs articles ou conférences une série de critiques du *CECRL*. Voir en particulier sur mon site personnel, dans le répertoire « Mes travaux : liste et liens », les documents [2006b](#) (« Le Cadre européen commun de référence et la réflexion méthodologique en didactique des langues-cultures : un chantier à reprendre ») et [2007b](#) (« Quelques questions impertinentes à propos d'un Cadre Européen Commun de Révérence »).

Corrigé

– Les exercices du *Cours de langue et de civilisation françaises* se caractérisent par :

- 1) l'importance de l'entraînement scolaire artificiel, hors contexte et hors situation de communication (exercices « décontextualisés » de grammaire) ;
- 2) l'importance de la méthode écrite ;
- 3) l'importance du réemploi du lexique thématique de la leçon (les parties du corps) et des leçons antérieures : les vêtements, le matériel scolaire (gomme, crayon...), les couleurs, les formes (gros, long, carré, pointu...) ;
- 4) le travail sur un autre point de grammaire en parallèle, à savoir les « formes » de la phrase : affirmative (vous avez...), négative (je n'ai pas...) et interro-affirmative (Est-ce que vous avez ?) ; il s'agit sans doute aussi de révision, comme ci-dessus pour le lexique de leçons précédentes ;
- 4) l'application raisonnée de règles ou paradigmes préalablement conceptualisés : méthode applicatrice (les paradigmes du verbe avaient été donnés d'emblée au début de l'unité : combinaison des méthodes transmissive et conceptualisatrice) ;
- 5) il s'agit de grammaire morphosyntaxique.

Ces exercices sont représentatifs des méthodologies directe et active. Le modèle cognitif de référence est le modèle de l'activation.

– Les *Exercices pour le laboratoire de langues de Voix et images de France* se caractérisent par :

- 1) le modèle donné au départ, pour imitation immédiate (méthode imitative) ;
- 2) la méthode orale exclusive (les élèves n'ont pas ces transcriptions sous les yeux : ils n'ont accès qu'à la forme orale) ;
- 3) le caractère intensif (très nombreux items) : méthode répétitive (répétition intensive) ;
- 4) pas de travail parallèle sur le lexique (il est très limité, répétitif, et sans cohésion – ce n'est pas un vocabulaire thématique) ;
- 5) ces exercices de grammaire sont « décontextualisés » ;
- 6) il s'agit de grammaire morphosyntaxique (travail exclusif sur la morphologie du verbe avoir à l'indicatif présent)

Ce sont des exercices dits "structuraux" inspirés de la méthodologie audio-orale américaine, et qui visent à l'automatisation des structures ; il s'agit de la mise en œuvre du noyau dur correspondant : combinaison des méthodes imitative, orale et répétitive (reprise intensive de modèles de langue orale). Le modèle cognitif de référence est ici le modèle de la réaction.⁹

– Les exercices d'*Espaces 1* présentent les caractéristiques suivantes :

- 1) traitement du verbe *avoir* comme structure grammaticale non pas isolée, mais impliquée avec d'autres dans l'expression d'une notion (l'âge) et d'un "acte de parole" (se présenter) : mise en œuvre d'une grammaire « contextualisée » ;
- 2) tâches articulées entre elles faisant appel chacune à une seule habileté langagière (compréhensions orale ou écrite ou expressions orale ou écrite) ;

⁹ Nous avons vu dans le Dossier 2 et plus précisément dans le [Document 011](#) (« Schéma de l'unité didactique audiovisuelle 1^e génération ») en Bibliothèque de travail, que cette méthodologie audiovisuelle est en fait éclectique. Elle a recours aussi au noyau dur de la méthodologie directe, et elle met donc aussi en œuvre le modèle de l'activation.

3) passage direct de la présentation des formes du verbe à un réemploi dans le cadre d'activités significatives et proches de situations authentiques de communication (comprendre un dialogue, jouer une scène) ;

4) prise en compte, dans ces activités, des paramètres sociolinguistiques et socioculturels (statut des interlocuteurs, état d'esprit, intentions, lieu, moment...) ;

5) recours fréquent aux travaux en tandem (comme ici) ou en groupes restreints. Les modèles méthodologiques de référence sont les approches notionnelle-fonctionnelle et communicative ;

6) articulation d'exercices faisant appel chacun à différentes habiletés langagières (cas de l'exercice central, qui articule production écrite et compréhension orale). Sur la page suivante du manuel sont reproduites plusieurs cartes d'anniversaire, dont une écrite à la main, éléments qui renvoient à deux autres caractéristiques de l'approche communicative ;

7) recours systématique aux documents authentiques ;

8) une certaine revalorisation de la méthode écrite (activités de lecture et d'écriture).

Ces exercices d'*Espaces 1* sont caractéristiques de l'approche communicative. Les deux premiers relèvent du modèle de l'activation, la troisième du modèle de l'interaction.

Tâche 7

Rappel de la consigne

Analysez l'extrait suivant de la préface du fameux « *Mauger bleu* » (*Cours de langue et de civilisation française*) pour le situer par rapport à l'évolution historique des conceptions de l'enseignement-apprentissage de la culture en didactique des langues-cultures. Vous vous appuyerez pour ce faire sur les différents modèles proposés dans le [Chapitre 5](#) de ce Dossier. Vous pourrez approfondir votre analyse, si vous le souhaitez, à partir de mes articles et conférences sur la compétence culturelle... et/ou bien sûr sur vos propres connaissances et expériences !

Réponses attendues :

– La composante travaillée de la compétence culturelle est ici purement métaculturelle (elle relève des connaissances). La démarche comparative proposée en reste à cette compétence : il s'agit en effet comparer des connaissances,

a) et non d'opposer de nouvelles connaissances à des représentations préalables des apprenants ;

b) et encore moins d'opposer des représentations des Français sur leur propre culture avec les représentations des apprenants sur la culture française,

... ce qui correspondrait (a et b) à deux cas de figure relevant de l'approche dite « interculturelle ».

– On remarque une priorité affichée à la démarche transmissive dans ce que l'on peut considérer comme un « enseignement » (par l'enseignant) et non une « découverte » (par les apprenants) de la « civilisation française » :

a) Le portrait « des mœurs et des coutumes » de la France est présenté comme « sincère », ce qui équivaut semble-t-il, en contexte et en fonction du public (supposé ne pas connaître personnellement la culture française), à « objectif ».

b) La démarche comparative est assurée par l'enseignant lui-même (voir la toute dernière phrase du passage cité).

Quelques considérations pour aller plus loin :

– La démarche comparative proposée ici n'est pas originale pour l'époque : elle est en effet généralisée dans les manuels scolaires de langues vivantes étrangères depuis le début du XX^e siècle, et demandée d'ailleurs explicitement dans les instructions officielles françaises contemporaines.

– Il s'agit de la culture du quotidien (appelée souvent en DLC « culture anthropologique », et non de la « culture cultivée » (pour reprendre une expression de Robert Galisson), c'est-à-dire d'une culture centrée sur le patrimoine artistique et la vie culturelle. Ce n'est pas non plus original : c'était déjà de règle depuis le début du XX^e siècle dans les manuels d'anglais et d'allemand pour l'enseignement scolaire de premier cycle.

Il n'y a cependant pas de travail sur les registres de langue : les récits et parties dialoguées des textes de base fabriqués de ce niveau 1 du *Mauger bleu* sont rédigés dans ce qui paraissait sans doute aux auteurs comme une « langue standard », mais qui nous apparaît maintenant comme un registre écrit de français cultivé. En d'autres termes, la compétence culturelle telle que la conçoivent les auteurs de ce manuel n'intègre pas la composante « socioculturelle » des auteurs du *CECRL*...

– Il est bien sûr impossible de ce fait aux auteurs d'éviter les stéréotypes, parce que la France, au milieu du XX^e siècle, était déjà très multiculturelle en raison des vagues constantes d'immigration... sans parler des différences culturelles entre les différentes classes sociales (voir ci-dessus ma remarque ci-dessus à propos de la non prise en compte, dans ce manuel, des différents registres de langue).

Vous pourrez confirmer ou infirmer mes analyses en consultant un document support de ce manuel, reproduit en Annexe 2, p. 10 et commenté pp. 4-5 dans mon article [2004c](#) : « L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des "unités didactiques" ».