

COURS « OUTILS ET MODÈLES EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES » 2007-2008

Mise en ligne sur www.christianpuren.com : juin 2016

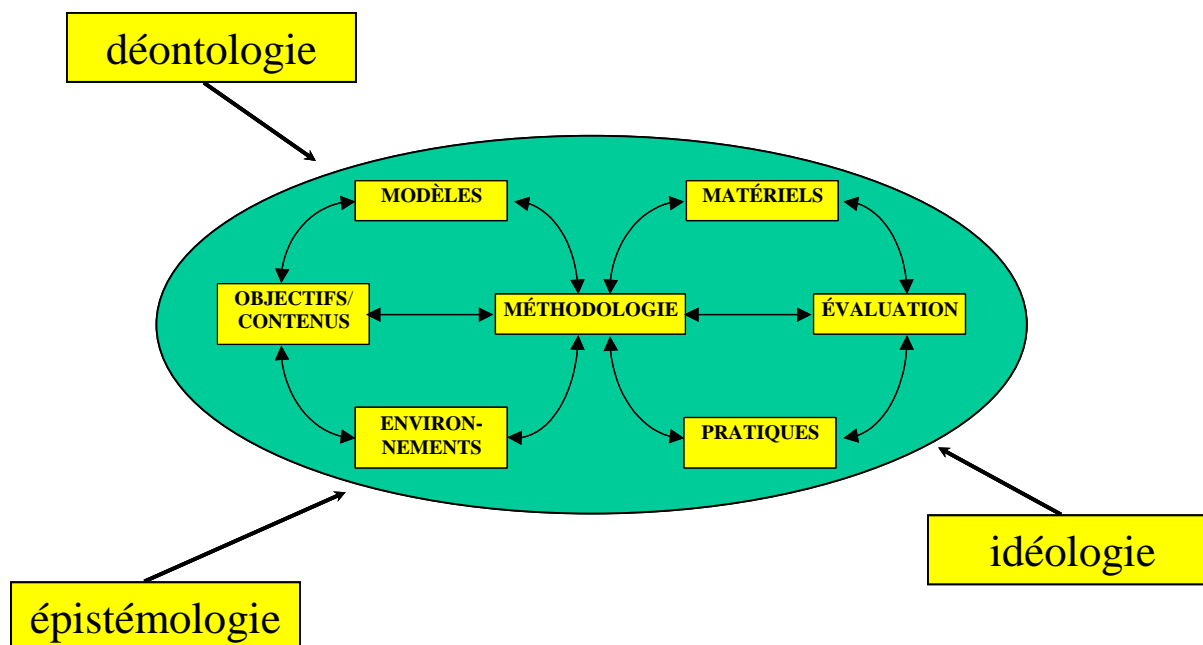
CHAPITRE 4 : PROBLÉMATIQUES DIDACTOLOGIQUES

SOMMAIRE

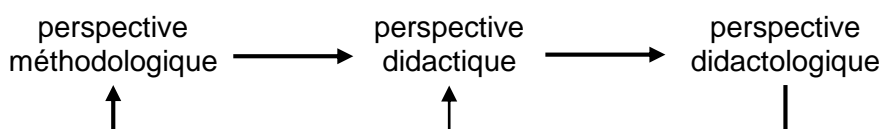
| | |
|--|----|
| Introduction | 2 |
| 1. L'épistémologie | 3 |
| 1.1. La conception initiale de la discipline : l'émergence du concept de « didactique des langues » au début des années 70 | 3 |
| 1.2. La relation théorie-pratique en DLC..... | 7 |
| 1.3. La didactique du FLE et des autres langues-cultures..... | 9 |
| 1.4. La DLC et les autres disciplines intervenant sur son domaine de recherche | 11 |
| 2. L'idéologie | 12 |
| 1.1. De la démarche critique à la démarche autocritique | 12 |
| 1.2 L'idéologie comme « système d'idées à prétention explicative universelle » (E. Morin) | 13 |
| 1.3 L'idéologie dans les trois perspectives didactiques | 15 |
| 3. La déontologie..... | 16 |
| 3.1 Éthique et déontologie..... | 16 |
| 3.2 L'émergence de la problématique déontologie | 16 |
| Conclusion | 17 |
| Annexe | 18 |

Introduction

Nous avons vu au Chapitre 1 que le champ de la discipline « Didactique des langues-cultures » – c'est-à-dire le domaine spécifique qu'elle s'est attribué pour réaliser ses activités d'observation, d'analyse, d'interprétation et d'intervention – pouvait être schématisé de la manière suivante :



Et que cette représentation faisait apparaître les trois perspectives – méthodologique, didactique et didactologique – qu'elle s'est historiquement constituée pour appréhender son domaine dans toute sa complexité, laquelle exige par ailleurs que ces trois perspectives puissent être mises en œuvre de manière récursive, c'est-à-dire en passant constamment de l'une à l'autre sans privilégier aucune :



La perspective didactologique est par définition une perspective méta-didactique ; en d'autres termes, on adopte une perspective didactologique à chaque fois que l'on considère l'ensemble du champ didactique de l'extérieur. C'est forcément lorsque l'on aborde, par exemple, les thématiques suivantes (je reprends des exemples déjà donnés dans le chapitre 1, p. 9) :

- le fonctionnement du champ didactique en relation avec son environnement (social, institutionnel, politique, idéologique, économique, etc.) ;
- les problèmes de politique linguistique ;
- l'élaboration de cursus ;
- l'évolution historique ou conception de la discipline « didactique des langues-cultures ».

C'est aussi le cas de toutes les observations, analyses, interprétations et interventions faites à partir de considérations de type épistémologique, idéologique et déontologique : ces trois points de vue peuvent être considérés comme fondamentaux parce qu'ils sont forcément mobilisés simultanément dans toutes les activités de type didactologique (comme celles énumérées ci-dessus). C'est pourquoi nous les passerons ici en revue tous les trois.

1. L'ÉPISTÉMOLOGIE

En complément de ce Chapitre 4, je vous conseille de lire, sur le site de la formation, les articles suivants qui reprennent en partie, comme vous le verrez, les contenus du présent chapitre et de certains des chapitres précédents :

– « Didactique des langues-cultures et épistémologie » (Conférence prononcée aux CEDIFRALE de Rio de Janeiro le 4 juin 2001. Repris dans la revue *Synergies-Brésil*. www.christianpuren.com/mes-travaux/2001g/).

– « Concepts et conceptualisation en didactique des langues : pour une épistémologie disciplinaire ». *Études de Linguistique Appliquée* n° 105, janv.-mars 1997, pp. 111-125. www.christianpuren.com/mes-travaux/1997b/.

Je reprends ici la conception française de l'épistémologie, qui correspond à la « philosophie des sciences ». La réflexion épistémologique, dans notre discipline, porte donc sur la nature et le statut de celle-ci en tant que domaine de recherche spécifique ; elle consiste en particulier à s'interroger sur :

– la définition de l'objet de la didactique des langues-cultures et de ses méthodes spécifiques ;

– l'objectivité des recherches dans cette discipline, l'universalité des résultats ou leur relativité, la possibilité ou non de « progrès » sur la base d'« acquis » disciplinaires ;

– le rapport que l'on établit dans la réflexion et l'intervention disciplinaires entre théorie et pratique, et ce que l'on entend par ces deux concepts l'un par rapport à l'autre ;

– les relations entre cette discipline et d'autres disciplines qui proposent des *théories* sur des problématiques pour lesquelles il lui faut impérativement disposer de ses propres *modèles*. Ces autres disciplines sont en particulier :

- les sciences du langage, pour les modèles de description de l'objet langue ;
- l'anthropologie culturelle, pour les modèles de description de l'objet culture ;
- les sciences cognitives, pour les modèles de description des processus mentaux d'apprentissage ;
- et les dites « sciences de l'éducation », pour les modèles de description des phénomènes relationnels enseignant-apprenants et apprenants-apprenants, et pour les finalités scolaires, en particulier la finalité éducative.

L'ensemble des réponses que l'on donnera à ces questions constituera une certaine « conception épistémologique » de la DLC : tout le chapitre 1 de ce cours (« La complexité – Modèle complexe de la discipline « didactique des langues-cultures ») portait déjà sur l'épistémologie de la DLC.

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

Le concept de « didactique des langues » (comme appellation de l'ensemble de la discipline) est apparu parmi les spécialistes français de français langue étrangère au tout début des années 70 ; il s'est rapidement imposé parmi eux aux dépens de celui de « linguistique appliquée », que les didacticiens anglo-saxons ont maintenu jusqu'à nos jours (même s'ils ne mettent plus la même chose sous ce concept que ce qu'ils mettaient dans les années 60). Voici l'un des passages qui ont marqué historiquement cette évolution épistémologique, écrit par le Directeur du CREDIF de l'époque :

Il faut cesser de considérer l'enseignement des langues comme l'application de quoi que ce soit. C'est une discipline comme une autre, qui doit se définir comme telle et comme telle aussi emprunter aux autres disciplines les éclairages dont elle a besoin. C'est à elle qu'il appartient de poser sa propre problématique et non à la linguistique d'élaborer des modèles dont on se demande ensuite comment ils vont être appliqués.

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 ; *élaborant ses propres hypothèses théoriques à partir des apports constamment renouvelés et diversifiés de la linguistique, de la psychologie, de la pédagogie, de la sociologie, de l'ethnologie...*¹ et portant en elle-même les conditions de sa propre application, la théorie didactique se définissant compte tenu aussi de la nature de l'acte pédagogique mis en œuvre dans l'enseignement d'une langue.

Michel Dabène, « Le CREDIF en 1972 », *Le Français dans le Monde* n° 92, 1972, p. 10.

Au même moment Denis GIRARD, qui avait été entre 1963 et 1967 le directeur de l'autre grand Centre de recherche sur le FLE, le BELC, publiait un ouvrage (*Linguistique appliquée et didactique des langues*. Paris : Armand Colin-Longman, 1972, 168 p.) où il écrivait ceci :

Linguistique appliquée ou didactique des langues ?

Ce chapitre introductif se propose d'examiner les implications d'une linguistique appliquée à l'enseignement des langues. Il est certain que c'est en s'appuyant le plus possible sur la recherche linguistique que cet enseignement a pu réaliser au cours des dernières décennies les immenses progrès que nous connaissons. Il est non moins certain, cependant, que la méthodologie de l'enseignement des langues est tout autre chose qu'une sous-branche de la linguistique. La psychologie lui est tout aussi utile. L'enseignement des langues a le droit d'exister indépendamment non plus seulement comme un art, mais comme une science qui n'hésite pas à emprunter à diverses autres sciences humaines ce qu'elles peuvent lui apporter. W. F. Mackey a ressuscité le vieux mot de « didactique » pour parler de cette conception scientifique de l'enseignement des langues. Pourquoi ne pas parler, nous aussi, de « didactique des langues » au lieu de « linguistique appliquée » ? Cela permet de lever certaines ambiguïtés et de donner à l'enseignement des langues le statut qu'il mérite. Qu'il ne s'agisse pas là d'une vaine question de terminologie, c'est ce que cet ouvrage veut s'efforcer de prouver. (p. 9)

[...]

Didactique des langues

L'enseignement des langues, longtemps considéré comme un art, a considérablement évolué au cours de ce siècle et a déjà acquis dans les meilleurs des cas, une certaine rigueur scientifique. On a peut-être eu tort de vouloir en faire une sorte de sous-produit de la linguistique en lui collant l'étiquette de « linguistique appliquée ». Cela indispose les linguistes qui regardent avec quelque mépris cet enfant bâtard. Cela ne satisfait pas non plus les spécialistes de la méthodologie des langues², qui se sentent mal à l'aise dans le costume de linguistes, même « appliqués ». Ils ont aussi le sentiment que leur discipline est autant de la

¹ Je souligne : on comprend pourquoi on a parlé à l'époque, à propos de la didactique des langues, de « discipline-carrefour ». La première phase historique d'indépendance de la didactique des langues a consisté, de la part de ses spécialistes, à échapper à la seule emprise de la linguistique et de la psychologie de l'apprentissage en se revendiquant d'une diversité plus grande de sources théoriques... [note de Ch. Puren].

² Il est significatif que R. Girard parle encore des didacticiens comme des « spécialistes de la méthodologie des langues » alors même qu'il revendique la nouvelle appellation de « didactique des langues » : notre discipline s'est en effet créée à partir de la seule perspective méthodologique, la perspective didactique apparaissant au début des années 70, la perspective didactologique au début des années 80.

psychologie appliquée que de la linguistique appliquée, au risque de déplaire cette fois aux psychologues.

Quelle expression proposer ? La linguistique appliquée britannique, après Mackins et Peter Strevens, parle de *methodics* (pour faire une distinction avec *methodology*, qui n'implique pas nécessairement une attitude scientifique). Un livre célèbre de Robert Lado s'intitule *Language Teaching, a Scientific Approach*¹. « Approche scientifique » ? Cela sonne très « franglais ». Pourquoi ne pas parler de « didactique des langues », comme le fait W. F. Mackey ? Ce sont différents aspects de cette discipline qui seront traités dans les pages qui suivent. (p. 27)

¹ New York, McGraw-Hill Inc., 1964. R. Lado fut le collaborateur et le successeur de C. C. Fries à Ami Arbor, et est depuis de nombreuses années directeur de l'Institute of Languages and Linguistics de Georgetown University à Washington. Il est aussi l'auteur de *Linguistics Across Cultures* (Ann Arbor, 1975) et de *Language Testing* (Londres, Longman, 1961).

Denis GIRARD fait allusion à l'ouvrage de 1961 de William Francis Mackey, à l'époque professeur à l'Université Laval (Canada), traduit et publié en 1972 chez Didier sous le titre *Principes de didactique analytique. Analyse scientifique de l'enseignement des langues* (713 p.). Même s'il reconnaît une influence prépondérante à la linguistique sur l'enseignement des langues (aux dépens d'ailleurs des théories cognitives de l'apprentissage, qu'il ne prend pas en compte), il la relativise en accordant la place centrale à « la méthode » et à « l'enseignement », comme on peut le voir dans la traduction en français de l'introduction de l'édition originale en anglais :

Introduction

Cette étude tente d'ébaucher dans ses grandes lignes une théorie et une technique pour analyser l'enseignement des langues. Elle veut servir d'étape et de jalon à cette recherche déployée pour évaluer les méthodes d'enseignement des langues, pour dégager les arguments de doctrines opposées, et pour faire le point sur quelques-unes des controverses séculaires qui bouleversent l'enseignement des langues.

Le fait qu'on n'ait pas encore réussi à résoudre de telles controverses est peut-être une des causes de cette vacillation périodique d'un extrême à l'autre, que suivent aveuglément les opinions sur l'enseignement des langues ; jeu de pendule que depuis très longtemps des linguistes comme Sweet et Palmer ont déploré et qui fait que l'enseignement des langues est devenu plus ou moins une question de mode et d'engouement reposant davantage sur des opinions que sur des faits.

Depuis la fin du XIX^e siècle, toutes les tentatives mises en œuvre pour résoudre ce conflit grâce à des expériences ont lamentablement échoué. Lorsqu'on a analysé ces expériences, on en a vite conclu que la plus grande partie d'entre elles étaient peu significatives. Ce n'est pas seulement attribuable au fait que ces expériences ne s'appliquaient qu'à des situations bien particulières, alimentées de données très limitées et interprétées d'une façon subjective, mais plutôt que tant de variables avaient été laissées pour compte, que les tests utilisés n'étaient pas standardisés et qu'ils étaient par conséquent nécessairement inadéquats, que ces expériences n'avaient jamais été refaites pour fins de vérification et surtout, que les problèmes auxquels on s'attaquait n'avaient jamais été clairement définis.

En parcourant tout ce qui s'est publié durant cette période, nous ne pouvons pas ne pas être d'accord avec les conclusions de Agard et de Dunkel, conclusions qui découlent de leurs études et de leurs recherches sur l'enseignement des langues. [p. 17] Selon eux, la majorité des opinions se fondent sur des résultats non vérifiés et sur des expériences personnelles; elles reposent sur des tests en majorité non valides et de fabrication domestique. Dunkel formule ses critiques de la façon suivante : « Ces tests portent à conclure que les étudiants ont très bien fait ce que certains se sont imaginé comme bien, soumis à des tests que ces mêmes personnes s'étaient imaginés comme adéquats et valables. » Les résultats obtenus à l'issue de tels tests peuvent être attribuables aux causes que nous venons de suggérer, ou bien à un nombre infini d'autres variables dont nous n'avons aucune évidence. En d'autres mots, nous sommes amenés à conclure que la grande majorité de ces expériences du passé ne sont pas valables comme expériences.

De toute manière, même si ces études ont pu être valables comme expériences, elles ne pourraient pas représenter une évaluation adéquate des méthodes divergentes utilisées dans l'enseignement des langues. L'idée même que de telles divergences ou de tels conflits puissent être résolus par des expériences n'est pas très rassurante. Cependant, cette idée est immensément populaire ; c'est ainsi qu'un haut fonctionnaire du ministère de l'Éducation me confiait tout récemment : « On veut savoir quelle est la meilleure des méthodes, c'est très simple : mesurons-en les résultats grâce à des tests. » Cette tendance à évaluer les méthodes par les résultats de leur enseignement est aussi fautive et répandue que la tendance à évaluer l'enseignement par la méthode utilisée. La méthode est une chose, son enseignement ou l'enseignement qu'on en fait en est évidemment une autre. Un bon enseignement n'entraîne pas nécessairement la garantie d'un bon apprentissage ; en effet, aucun apprentissage ne se fait sans que celui qui apprend ne soit directement mis en cause et en ait en premier lieu la responsabilité. Un mauvais apprentissage peut rendre nul le meilleur des enseignements aussi bien qu'un mauvais enseignement peut dévaluer la meilleure des méthodes. Si donc on analyse l'un de ces termes par rapport à l'autre et sans le séparer de l'autre, cette démarche nous amènera à produire des conclusions erronées.

Nous nous sommes principalement intéressés ici aux facteurs qui sont en cause dans l'enseignement des langues. Nous nous sommes intéressés à l'apprentissage des langues seulement dans la mesure où il représentait un facteur dans les théories de l'enseignement des langues et dans l'analyse de la langue. Un bon enseignement doit tenir compte des processus de l'apprentissage, puisque son but propre est de promouvoir un bon apprentissage. Mais l'un peut exister et en fait, existe sans l'autre. On doit donc d'abord les analyser séparément, car chacun contient son propre réseau de facteurs.

Dans l'analyse de l'enseignement des langues, il est donc essentiel de maintenir une distinction entre la méthode et l'enseignement qui en est fait, sans pour cela oublier les liens évidents qui existent entre eux - puisque l'un des buts des méthodes pour l'enseignement des langues est de servir de guide à l'enseignement de la langue. [p. 18]

Il y a une seconde distinction à faire entre la langue et la méthode, entre la description d'une langue telle qu'elle se présente dans les grammaires et les dictionnaires et la façon dont elle est utilisée dans une méthode d'enseignement. Encore une fois, il est nécessaire et important de ne pas oublier le rapport et les liens qui existent entre les deux. Toute méthode d'enseignement doit reposer sur une connaissance de la langue et du système de la langue à enseigner. Plus on connaît le système de la langue, plus on peut rendre la méthode complète. Mais il y a plusieurs façons d'approfondir ces connaissances du système de la langue et d'en décrire ses composantes ; une grande partie de ces différences repose sur la conception qu'on se fait du langage. Nous sommes donc en présence de trois domaines de recherche liés mais distincts :

1. La langue

L'enseignement des langues est influencé par la conception qu'on se fait de la nature de la langue en général, et en particulier, par l'idée qu'on se fait de la langue qu'on enseigne et de l'apprentissage des langues. Une théorie de l'analyse de l'enseignement des langues doit donc commencer par une étude des différentes conceptions du langage (les théories), par faire l'inventaire des différents moyens d'analyser le système particulier d'une langue (les descriptions), par mettre en évidence les différences que présentent les langues secondes au regard de la langue maternelle (les différences), par faire le point sur les différences de conceptions de l'apprentissage des langues (l'apprentissage).

Les différences en théories du langage touchent l'enseignement des langues de deux façons. Elles peuvent d'abord influencer l'analyse de la langue sur laquelle la méthode repose en introduisant, par exemple, différents types de grammaire. Elles peuvent aussi déterminer l'introduction en classe de techniques d'enseignement en insistant par exemple, soit sur le contenu, soit sur la forme.

Les différences dans la description d'une langue peuvent avoir une influence directe sur ce qui est enseigné, car elles ont pour effet de donner des analyses de la prononciation, de la grammaire et du vocabulaire qui peuvent varier selon le type d'analyse, ou selon l'étendue et la portée de l'analyse. Si les descriptions varient selon le type d'analyse, elles influenceront ce qui est enseigné, car l'une peut considérer certaines parties du langage comme formant un tout, et l'autre comme étant différentes. [p. 19] Par exemple, une méthode basée sur

une description donnée peut enseigner comme étant semblables les structures de phrase qui pourraient constituer plusieurs unités didactiques séparées dans une méthode basée sur une description différente. Si les descriptions varient selon l'étendue et la portée de l'analyse, elles touchent à la fois la complétude et l'exactitude de ce qui est enseigné. Par exemple, une méthode basée sur une description dont la phonétique n'inclut presque pas de faits sur l'intonation sera vraisemblablement incomplète lorsqu'elle présentera les schèmes intonatifs.

Les différences de conceptions en apprentissage des langues touchent à la fois la méthode et l'enseignement qui en est fait. Une méthode ou une technique d'enseignement basée sur l'idée que l'on apprend une langue seconde de la même manière qu'un enfant apprend sa langue maternelle, différera d'une méthode qui se base sur l'idée contraire : que nous ne pouvons apprendre une langue seconde et la langue maternelle de la même manière, parce que la langue maternelle est toujours en interférence avec la langue seconde. Cette dernière prise de position mettra en cause un certain type de description linguistique dont le but sera de faire ressortir les différences entre la langue de départ et la langue d'arrivée, c'est-à-dire la langue maternelle et la langue seconde. Parce qu'elles agissent à la fois sur la description et la méthode, les conceptions de l'apprentissage des langues ne peuvent s'étudier qu'après la description d'une langue et qu'avant la méthode ; c'est pour cette raison que nous avons décidé de les aborder dans la première partie de ce livre, immédiatement avant la section réservée à la méthode.

2. La méthode

Une méthode détermine quels sont les éléments à enseigner et combien d'éléments on choisit d'enseigner (la sélection), l'ordre dans lequel on enseigne ces éléments (la gradation), comment se fait la transmission du contenu et de la forme (la présentation), ce qu'il faut mettre en œuvre pour faire de l'utilisation de la langue une sorte de mécanisme inconscient (la répétition). Comme la présentation et la répétition intéressent et dépendent toutes deux du professeur, l'analyse doit d'abord déterminer la quantité d'éléments enseignés par la méthode et la quantité d'éléments que le professeur aura à enseigner. [p. 20]

3. L'enseignement

L'enseignement même d'une langue peut changer selon l'analyse de ce que l'on doit enseigner, selon la préparation des leçons, selon les techniques utilisées, selon le type et la portion d'enseignement qui peut être fait par l'intermédiaire de moyens mécaniques et finalement, selon la façon de tester ce qui a été appris.

L'analyse de l'enseignement des langues doit donc comporter trois domaines de recherche et d'analyse distincts mais apparentés : 1. L'analyse de la langue ; 2. L'analyse de la méthode ; 3. L'analyse de l'enseignement. [p. 21]

Francis Mackey, *Principes de didactique analytique. Analyse scientifique de l'enseignement des langues*, trad. fr. Paris : Didier, 1972, 713 p.
Introduction de l'édition anglaise originale, pp. 17-21.

1.2. La relation théorie-pratique en DLC

On peut schématiquement repérer trois versions différentes dans la conception de la relation entre la « théorie » et la « pratique » en DLC

- **Version forte.**

C'est celle des « applicationnistes » : la théorie prime sur la réalité ; dans la recherche, on va donc chercher à conforter, développer et illustrer la théorie par la réalité ; dans l'enseignement, on va chercher à appliquer les théories. Personnellement, j'ai beaucoup critiqué cette version forte comme inadaptée à la DLC (cf. en particulier le premier article conseillé en lecture complémentaire pour ce chapitre : « Didactique des langues-cultures et épistémologie », consacré entièrement à la critique de cette version forte, avec ses deux chapitres qui s'intitulent « La linguistique est une idée dépassée » et « L'applicationnisme correspond à un moment dépassé de l'évolution des idées ».

– mon article « Concepts et conceptualisation en didactique des langues : pour une épistémologie disciplinaire » (reproduit aussi sur le site de la formation), où je proposais

d'inverser complètement la représentation traditionnelle du rapport théorie-pratique, en suivant le philosophe Richard Rorty (l'un des représentants du « pragmatisme » américain), qui considère qu'il faut « trait[er] la théorie comme un auxiliaire de la pratique, au lieu de voir dans la pratique le produit d'une dégradation de la théorie » ;

- **Version intermédiaire.**

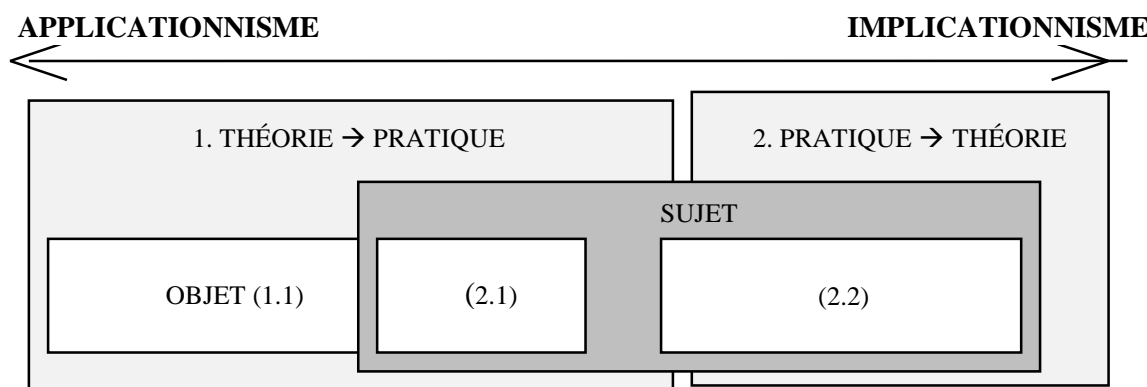
C'est celle qui a été introduite initialement dans la philosophie des sciences par Karl Popper : dans la recherche, on met la théorie à l'épreuve de la réalité (d'où l'idée fondamentale de Karl Popper : une théorie scientifique est une théorie « falsifiable ») ; dans notre discipline, la DLC, cette position épistémologique correspondrait à peu près aux deux postures suivantes :

a) l' « implicationnisme » : on fait appel aux théories extra-disciplinaires seulement lorsqu'on en a besoin ;

b) l' « applicationnisme empirique » : on essaie d'appliquer les nouvelles théories au fur et à mesure qu'on en prend connaissance, mais on garde ce qui marche et on abandonne ce qui ne marche pas avec les apprenants.

Dans un article de 1997³, j'ai proposé, pour décrire différentes positions épistémologiques repérables chez les didacticiens de FLE, un modèle croisant applicationnisme et implicationnisme d'une part, orientation objet et orientation sujet d'autre part. Je reproduis ci-après ce modèle et son commentaire :

MODES DE RELATION THÉORIE-PRATIQUE EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES



Les différents modes de relation théorie/pratique jouent sur la variation possible des deux paramètres suivants :

(1) Le sens de la relation que l'on assigne au couple théorie/pratique

(1) On peut décider d'aller *de la théorie vers la pratique*. C'est l' « applicationnisme » proprement dit, où l'on va considérer que certaines connaissances produites par des disciplines extérieures reconnues comme scientifiques peuvent et doivent déterminer *a priori* les contenus et définir à l'intérieur du champ didactique les modes d'intervention. Historiquement, dans le cas du FLE, ces disciplines ont été et sont encore la linguistique et la psychologie de l'apprentissage.

(2) On peut décider à l'inverse d'aller *de la pratique vers la théorie*. C'est « l'implicationnisme », où l'on va considérer que l'on ne fait appel aux théories didactiques qu'*a posteriori*, en fonction des besoins propres repérés dans les pratiques didactiques, et dans la seule mesure où ces théories peuvent apporter des outils de connaissance et d'intervention efficaces.

³ PUREN Christian, – « Présentation » [Présentation du numéro « Du concept en didactique des langues étrangères »], *Études de Linguistique Appliquée* n° 105, janv.-mars 1997, pp. 5-8.
www.christianpuren.com/mes-travaux/1997a/.

(2) La perspective que l'on adopte pour considérer cette relation théorie-pratique

(2.1) Cette perspective peut être *de type objet* : le linguiste et le psychologue de l'apprentissage vont s'appuyer sur les connaissances (extérieures au champ didactique) qu'ils possèdent de l'objet « langue » et/ou de l'objet « processus d'acquisition/apprentissage » pour intervenir directement et normativement auprès des sujets didactiques (apprenants, enseignants et concepteurs de matériels). Cette perspective impose d'elle-même le seul sens (1.1) ci-dessus (théorie → pratique).

(2.2) Cette perspective peut être à l'inverse *de type sujet*.

– (2.2.1) Elle peut être croisée avec le sens théorie → pratique, comme lorsque le linguiste et le psychologue de l'apprentissage décrivent et analysent les pratiques et productions des sujets didactiques : c'est le cas dans l'analyse de manuels, du discours de classe, des erreurs des apprenants, des processus d'apprentissage, de l'évolution des interlangues,...

– (2.2.2) Elle s'impose d'elle-même si l'on adopte le sens pratique → théorie : ce sont alors les apprenants et les enseignants qui théorisent eux-mêmes à partir de leurs propres pratiques et productions avant de confronter leurs analyses aux théories externes ; comme dans les « exercices de conceptualisation grammaticale » proposés en FLE au début des années 70), où dans la « pratique raisonnée de la langue » proposée dans les instructions françaises actuelles pour l'enseignement scolaire de l'anglais.

- **Version faible.**

C'est celle des philosophes « pragmatistes » anglo-saxons comme Richard Rorty (cf. plus haut) et de certains sociologues comme A. Michael Huberman et Matthew B. Miles, selon lesquels la théorie doit émerger de l'observation compréhensive de la réalité elle-même, dans laquelle on accorde une grande importance aux connaissances des acteurs eux-mêmes (on parle d'ailleurs à ce propos de « sociologie compréhensive »).

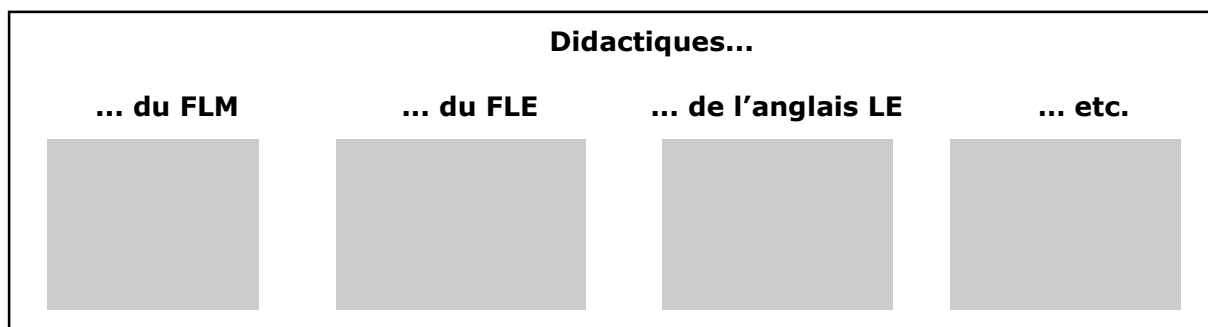
J'ai pour ma part défendu cette version faible dans mon article de 1997 cité plus haut. Ma position actuelle a quelque peu évolué. Je considère maintenant que ce sont les « modèles » qui constituent le centre de gravité épistémologique de la DLC. Les théories externes ont été parfois à l'origine de la création de modèles (le constructivisme pour le modèle de la construction, par ex.) ; à d'autres moments, les théories sont venues renforcer des modèles préexistants en DLC (le béhaviorisme est venu renforcer le modèle de la réaction déjà très présent dans la méthodologie directe en combinaison avec le modèle de l'activation, par ex.) ; à l'inverse, les modèles peuvent tout aussi légitimement se constituer à partir de pratiques réflexives, comme ce fut le cas historiquement des modèles de la réception et de l'imprégnation. Mais quelles qu'en soient les origines premières ou les influences subies, la réflexion généralisatrice, en DLC, est toujours modélisation (contrairement aux pratiques empiriques), et les modèles sont toujours à la fois opposés et complémentaires (contrairement aux théories).

1.3. La didactique du FLE et des autres langues-cultures

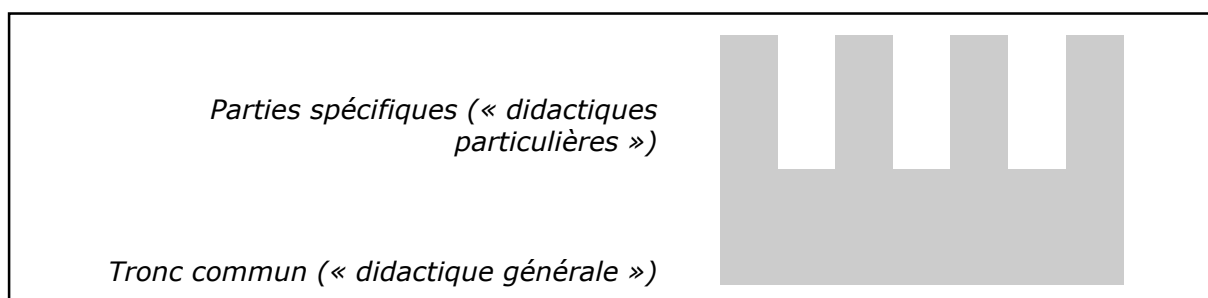
J'ai proposé en 2000, dans une intervention à un colloque sur l'épistémologie de la didactique du français langue maternelle/langue seconde/langue étrangère⁴, les trois modèles des relations entre les didactiques des différentes langues qu'il me paraissait possible de concevoir *a priori* :

1) *Le modèle de spécificité totale*, dans lequel on va considérer que les particularités liées à chaque objet langue-culture produisent une cohérence globale différente :

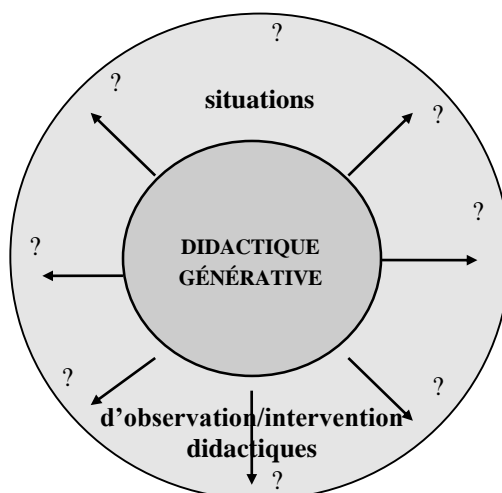
⁴ « Pour une didactique complexe », publié dans les Actes du Colloque « Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle / langue seconde / langue étrangère », Poitiers, 20-22 janvier 2000, organisé par l'Association pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle (DFLM), le Centre de recherches linguistiques de Poitiers (CERLIP /FORELL, EA 1226) et l'Institut universitaire de formation des maîtres de Poitiers (IUFM). www.christianpuren.com/mes-travaux/2000b/.



2) *Le modèle de spécificité partielle*, dans lequel on va considérer qu’il existe des problématiques communes et des problématiques spécifiques, et donc une « didactique générale » conçue comme un tronc commun :



3) Enfin un modèle que j’appellerai « *de spécificité contextuelle* », dans lequel on va considérer que la discipline « didactique des langues » correspond essentiellement à *un dispositif de questionnement complexe* (ou de « problématisation ») mis en place au sein d’une situation d’observation-intervention didactique forcément complexe, au sein de laquelle interviennent de multiples paramètres parmi lesquels, entre autres, le paramètre « langue enseignée », mais dont n’importe lequel peut se retrouver être déterminant. L’âge des élèves, le nombre de leurs années d’apprentissage, les objectifs institutionnels, le degré de motivation interne des apprenants sont comme la langue enseignée des facteurs lourds et permanents, bien entendu, mais – pour prendre un exemple à l’extrême opposé – l’humeur de tel ou tel élève peut constituer à n’importe quel moment, pour n’importe quel enseignant, le paramètre le plus important de sa situation didactique, celui auquel il devra sur le champ apporter une réponse. La formation didactique ne correspond donc pas essentiellement à la transmission d’un stock de réponses prédéterminées, mais à l’entraînement au questionnement didactique, et c’est précisément ce qui rend nécessaires les différentes « positions méta » que constituent la perspective didactique et la position didactologique par rapport à la perspective méthodologique. On peut aussi opposer la notion de « didactique générale » à cette notion de « didactique générative » (une didactique conçue comme une mécanique à *générer* des questions) en disant que la première est « orientée produit » – c’est l’ensemble des réponses communes données à des questions posées – alors que la seconde est « orientée processus » – c’est un dispositif de questionnement permanent.



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

Comme nous l'avons vu au début de ce dossier, la réflexion épistémologique dans toute discipline passe par la définition de son domaine par rapport à celui d'autres disciplines proches. Certains didacticiens – dont j'ai fait partie un temps – pensent que la DLC doit se définir son propre territoire. Je pense maintenant qu'elle se définit par son objet de recherche – la relation entre le processus d'enseignement et le processus d'apprentissage des langues-cultures –, par son projet de recherche (l'amélioration de ces deux processus conjoints) ainsi que par les concepts et modèles conceptuels qu'elle s'est constitués au cours de son histoire, mais qu'elle partage ses méthodes et son territoire avec d'autres disciplines :

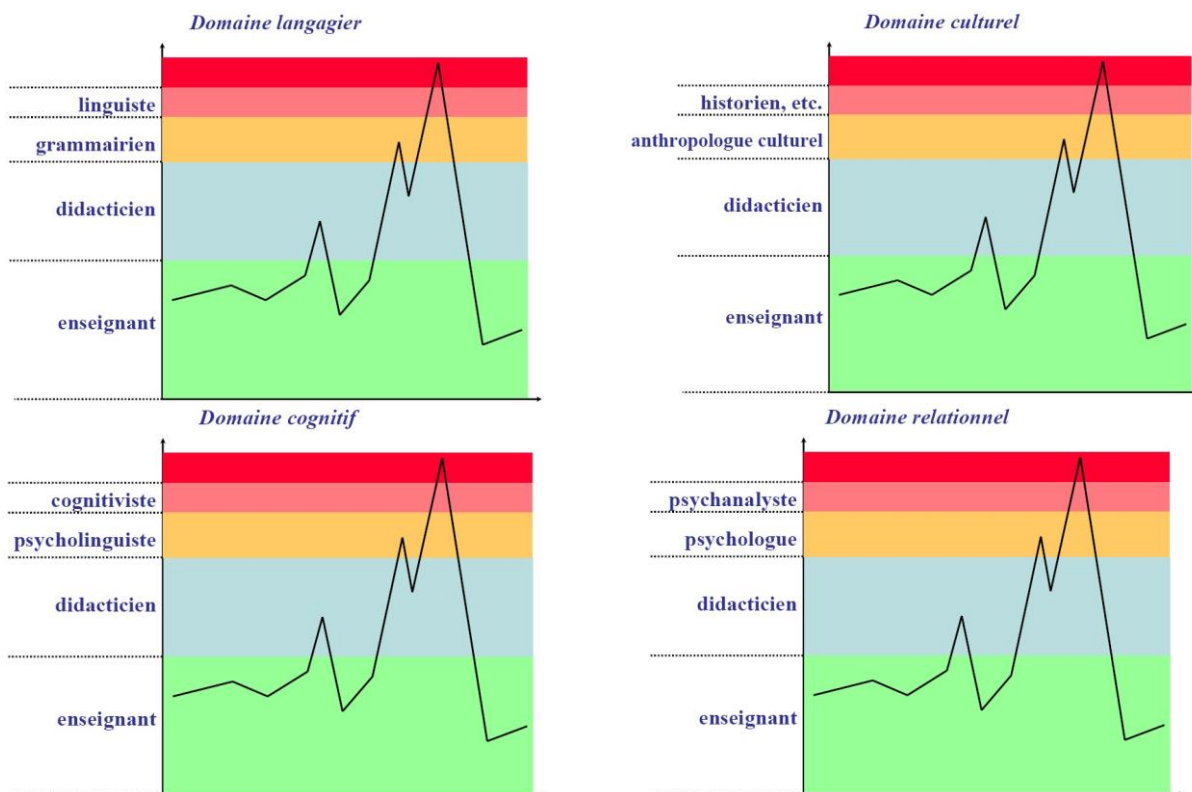
– en ce qui concerne les méthodes, celles de la DLC ne lui sont pas spécifiques : l'observation, l'entretien et l'enquête par exemple sont des méthodes très utilisées depuis longtemps par la sociologie, et la méthode dite « documentaire » (le point sur la littérature concernant son sujet d'étude) est de règle dans toutes les recherches en Sciences humaines ;

– en ce qui concerne le domaine (ou le « territoire », ce concept faisant directement allusion au fait que certaines disciplines proches de la DLC sont avec elle en situation de pouvoir et de rivalité...), je renvoie à l'Annexe à la fin du présent chapitre. Ce document est le résultat d'une étude que j'ai réalisée à la demande de collègues formateurs en didactique des langues dans les IUFM, confrontés il y a quelques années à la demande que leur faisait l'institution de participer à l'« analyse des pratiques » en tant qu'activité désormais centrale dans la formation initiale des enseignants.

Dans une conférence faite à cette occasion (non publiée, IUFM d'Auvergne, juin 2002), j'ai proposé d'appliquer le principe de « subsidiarité » de l'Union Européenne (la Commission et autres instances supranationales ne s'occupent que de ce que les États eux-mêmes ne peuvent gérer à leur échelle) aux relations entre la DLC et ces autres disciplines : la DLC ne fait appel à d'autres disciplines proches que lorsqu'elle ne peut assurer elle-même l'observation, l'analyse et les propositions d'intervention.⁵ Dans l'enseignement de la langue, la plupart des problématiques peuvent être traitées par les enseignants, d'autres peuvent faire l'objet de propositions de la part des didacticiens ; pour d'autres, les uns et les autres devront faire appel aux grammairiens (l'enseignant va par exemple consulter une grammaire sur un point de langue qui lui pose

⁵ J'ai repris plus tard cette idée dans une conférence dont le texte est disponible : « La didactique des langues-cultures en France : entre maturité disciplinaire et dépendances multiples », pp. 213-226 in : Véronique Braun Dahlet (Coord.), Ciências da linguagem e didática das línguas. Actes du Colloque international « Sciences du langage et didactique des langues : 30 ans de coopération franco-brésilienne », Université de São Paulo, Brésil, 19-21 octobre 2009. Sao Paulo : Humanitas/Fapesp, 2011, 392 p. www.christianpuren.com/mes-travaux/2009f/. [Note du 11 juin 2016]

problème) voire aux linguistes (l'enseignant pourra aller voir dans une théorie linguistique déterminée si sa description ne lui fournirait pas une description plus efficace d'une structure et par là une explication plus efficace pour ses élèves). Il en est de même pour les autres domaines que sont le culturel, le cognitif et le relationnel : certains comportements d'élèves relèvent d'une analyse et d'un traitement didactique, mais pour d'autres, il lui faudra passer le relais à un psychologue, lequel estimera peut-être qu'ils relèvent de la psychanalyse... C'est ce que veulent représenter les schémas suivants :



2. L'IDÉOLOGIE

Pour vous illustrer concrètement ce que donne l'adoption de cette autre position méta-didactique, je vous conseille deux autres de mes articles :

– « Que reste-t-il de l'idée de progrès en didactique des langues »? », *Les Langues Modernes* n° 2, 1997, pp. 8-14. www.christianpuren.com/mes-travaux/1997d/.

Comme son titre l'indique, l'élément idéologique questionné est la conception du progrès en DLC, constamment influencé par la conception dominante à l'époque dans la société.

– « Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées », *Cuadernos de Filología Francesa* n° 18, octobre 2007, pp. 127-143. www.christianpuren.com/mes-travaux/2007c/.

1.1. De la démarche critique à la démarche autocritique

Pendant longtemps en didactique des langues-cultures, l'idéologie a été prise en compte comme un objet d'analyse extérieur : il s'agissait principalement de la critique des contenus idéologiques des manuels, d'autant plus facile à développer qu'on le faisait sur des époques plus ou moins anciennes et/ou sur des orientations devenues « politiquement incorrectes ».

C'est le cas de trois articles sur les huit que compte le premier numéro de revue spécialisée entièrement consacré à ce thème : « Didactologies et idéologies » (*Études de Linguistique Appliquée* n° 60, octobre-décembre 1985) :

- « Le discours d'une méthode : la place de l'idéologie dans les manuels de français utilisés dans les écoles spéciales soviétiques », par Marianne Schopp, pp. 70-88.
- « La représentation de la femme dans deux manuels de FLE de niveau 1 : *C'est le printemps* et *Interodes* », par Catherine Barnoud, pp. 89-99.
- L'image de l'Amérique dans quatre manuels français de lecture du cours moyen », par Louise Péloquin, pp. 100-110.

Même si ce type d'analyse peut encore être pertinent, la critique idéologique, en didactique des langues-cultures, porte maintenant sur elle-même, sur son histoire et son actualité : elle est désormais une composante d'une démarche autoréflexive, conduite en permanence par le didacticien, visant à prendre de la distance vis-à-vis de ses propres idées.

1.2 L'idéologie comme « système d'idées à prétention explicative universelle » (E. Morin)

Edgar Morin, dans son ouvrage *La Méthode 4. Les Idées. Leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation* (Paris : Seuil, 1991, 266 p.), définit en termes très généraux l'idéologie comme un « système d'idées à prétention explicative universelle » (p. 138).

Il décrit d'abord un « système d'idées » de la manière suivante :

Un système d'idées est constitué par une constellation de concepts associés de façon solidaire, dont l'agencement est établi par des liens logiques (ou apparemment tels), en vertu d'axiomes, postulats et principes d'organisation sous-jacents ; un tel système produit dans son champ de compétence des énoncés ayant valeur de vérité et éventuellement des prédictions sur tous les faits et événements devant s'y manifester. Médiateurs entre les esprits humains et le monde, les systèmes d'idées prennent consistance et réalité objective à partir de leur organisation. (p. 129)

Il présente ainsi le fonctionnement de tout système d'idées :

Tout système d'idées est à la fois clos et ouvert. Il est clos dans le sens où il se protège et se défend contre les dégradations ou agressions extérieures. Il est ouvert dans le sens où il se nourrit de confirmations et vérifications venant du monde extérieur. Toutefois, bien qu'il n'y ait pas de frontière nette et stable entre les uns et les autres, on peut distinguer et opposer deux types idéaux : les systèmes comportant préséance de l'ouverture sur la fermeture, que nous nommons ici théories, et les systèmes comportant préséance de la fermeture, que nous nommons ici doctrines.

Tout système d'idées, y compris une théorie « ouverte », comme une théorie scientifique, comporte sa fermeture, son opacité et son aveuglement :

1. Le noyau dur est constitué de postulats indémonstrables et de principes occultes (paradigmes) ; ceux-ci sont indispensables à la constitution de tout système d'idées, y compris scientifique. Le noyau détermine les principes et règles d'organisation des idées, il comporte les critères qui légitiment la vérité du système et sélectionnent les données fondamentales sur lesquelles il s'appuie ; il détermine donc le rejet ou l'ignorance de ce qui contredit sa vérité et échappe à ses critères ; il élimine ce qui, en fonction de ses axiomes et principes, lui semble dénué de sens ou de réalité. Toute théorie comporte donc en son noyau une zone aveugle. Ainsi, les axiomes/ principes des théories scientifiques actuelles leur interdisent de concevoir l'action thérapeutique d'une substance diluée à l'extrême et administrée en doses infinitésimales (homéopathie). Comme dit Jacques Schlanger : « Il leur est impossible de percevoir quelque chose qui soit extérieur et contraire au tissu de l'interprétation qu'elles permettent. »

Un système d'idées ne peut guère porter la critique sur ses propres axiomes et ses propres principes. Max Weber a souvent dénoncé « l'irrésistible tendance moniste des théories, réfractaires à la critique d'elles-mêmes ». À la différence d'une doctrine, une théorie scientifique est certes capable de modifier ses sous-systèmes et de reconnaître les désaccords qui existeraient entre ses prédictions et les données recueillies dans son champ de pertinence; mais, bien qu'acceptant la critique/réfutation extérieure, elle ne dispose pas de l'aptitude réflexive à s'autocritiquer dans ses fondements et sa nature. Une théorie se rend, mais ne se suicide pas. Le hara-kiri est une opération inconnue dans la noosphère⁶.

2. Un système d'idées résiste aux critiques et réfutations externes, non seulement par la capitalisation des preuves antérieurement établies de sa pertinence, mais aussi en se fondant sur sa propre cohérence logique. Lorsque la logique d'un système théorique ne peut intégrer les données empiriques qui la contredisent, alors le système se ferme à la perturbation empirique pour sauvegarder sa propre logique ; sa rationalité devient rationalisation.

3. Un système d'idées élimine tout ce qui tend à le perturber et à le dérégler. II déclenche des dispositifs immunologiques qui refoulent ou détruisent toute donnée ou idée dangereuses pour son intégrité.

4. Un système d'idées est « autocentrique » : il se situe de lui-même au centre de son univers ; il est « autodoxe », c'est-à-dire se conduit en fonction de ses principes et de ses règles et tend à devenir orthodoxe : il est monopoliste et veut occuper seul son terrain de vérité. Il est autoritaire (même une théorie scientifique dispose de l'autorité souveraine des Lois de la Nature dont elle a percé le secret). II est agressif contre tout rival venant le contester sur son terrain.

Ainsi, les systèmes d'idées sont auto-conservateurs et résistent à tout ce qui pourrait non seulement menacer leur existence, mais altérer leur homéostasie. Ils résistent non seulement à la contestation et à l'innovation, mais même, comme disait Lupasco, à l'information.

Le cœur de la résistance se trouve au noyau, où sont concentrés les principes d'organisation du système (paradigmes, logique, catégories). S'il est vrai qu'une théorie scientifique doit obéir à la règle supérieure qui lui enjoint de disparaître si le milieu scientifique la rejette, il reste que ses principes organisateurs occultes, qui ne sont pas soumis directement au contrôle empirique, produisent de nouvelles théories, mieux adaptées que les précédentes, mais comportant les mêmes cécités cognitives. C'est pourquoi la connaissance scientifique, si élucidante et critique soit-elle, a comporté et comporte encore un aveuglement en profondeur d'origine paradigmatique. Forte de son caractère autoritaire et de sa prétention monopoliste, une théorie même scientifique tend toujours à récuser un démenti des faits, une expérience qui lui est contraire, une théorie mieux argumentée. Aussi suffit-il rarement d'une expérience décisive, d'un argument « imparable » pour que la théorie se désintègre. Il faut une longue série de preuves accumulées de ses carences et insuffisances, et il faut aussi l'apparition d'une nouvelle théorie montrant une pertinence plus grande. Ainsi, dans l'histoire des sciences, les théories résistent dogmatiquement comme des doctrines, mais, finalement, la règle du jeu compétitif et critique les amène à s'amender, puis à se retirer dans le grand cimetière des idées mortes. (pp. 130-131)

⁶ À la suite d'autres penseurs, E. Morin considère qu'il existe, à l'instar de la biosphère, la « noosphère », le monde des idées, dans lequel celles-ci vivent leur vie propre et autonome. Il cite à ce propos (p. 109) les lignes suivantes de J. Monod dans *Le hasard et la nécessité* (Paris : Seuil, 1970) : « Il faut considérer l'univers des idées, idéologies, mythes, dieux issus de nos cerveaux comme des 'existants', des êtres objectifs doués d'un pouvoir d'auto-organisation et d'autoreproduction, obéissant à des principes que nous ne connaissons pas, et vivant des relations de symbiose, de parasitisme mutuel et d'exploitation mutuelle avec nous. »

Il distingue enfin entre trois types de systèmes d'idées :

- a) *les systèmes d'idées dont le champ de pertinence est limité à la connaissance seule (théories scientifiques) ;*
- b) *les systèmes d'idées qui lient étroitement faits et valeurs, et qui ont donc un aspect normatif (théories non scientifiques, doctrines, systèmes philosophiques, idéologies politiques) ;*
- c) *les systèmes d'idées à prétention explicative universelle (grandes doctrines, grands systèmes philosophiques, grandes idéologies). (p. 139)*

1.3 L'idéologie dans les trois perspectives didactiques

Cette définition et cette description des « systèmes d'idées » et cette analyse de leur fonctionnement semblent très pertinentes pour caractériser les constructions produites au cours de l'histoire de notre discipline par les perspectives méthodologique, didactique et didactologique :

1) *Les méthodologies constituées* (méthodologies traditionnelle, directe, active, audio-orale, audiovisuelle) peuvent être considérées comme des systèmes d'idées concernant les manières d'enseigner, et nous avons vu dans le MC3 (« La perspective didactique 1/3 ») que la cohérence de chacune repose effectivement sur un noyau dur méthodologique défini en fonction d'un paradigme composé de postulats et de principes portant sur la conception de ce qu'est parler une langue et apprendre à parler une langue.

2) *Les didactiques constituées* (constructions historiques produites par la perspective didactique : « didactique du FLE », « didactique scolaire de l'espagnol langue étrangère en France », etc.) sont elles-mêmes des systèmes d'idées relatives à la conception des différents éléments du champ didactique et des relations de ces éléments entre eux. Entre la méthodologie active scolaire qui s'appuie sur un principe psychologique (la « méthode active ») fortement lié à une finalité éducative (la formation d'un citoyen responsable), et la méthodologie audiovisuelle première génération qui s'appuie sur un autre principe psychologique (le béhaviorisme) fortement relié à une théorie linguistique (le distributionnalisme) et à des objectifs langagiers (les structures de base de la langue parlée), on peut dire que l'on passe non seulement d'une méthodologie à une autre, mais aussi d'une *configuration didactique* à une autre.

Sur ce concept de « configuration didactique », voir le document « Évolution historique des configurations didactiques », son tableau, ses commentaires et les articles auxquels il renvoie (www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/). L'élément déterminant dans le passage d'une configuration didactique à une autre est le changement d'objectif social (langagier et culturel) de référence, et cet objectif social est bien entendu pénétré d'idéologie.

3) *La perspective didactologique elle-même*, bien qu'elle se veuille une réflexion ouverte en permanence, et critique vis-à-vis des origines et des effets de l'idéologie dans les constructions méthodologiques et didactiques, ne peut échapper aux idées de son temps : la critique systématique des idéologies est elle-même une idéologie... La réflexion didactologique est donc très proche de la démarche philosophique, qui se caractérise par son effort pour allier en permanence pensée critique et critique de la pensée.

3. LA DÉONTOLOGIE

3.1 Éthique et déontologie

L'éthique et la déontologie sont des domaines de réflexion qui concernent les valeurs en tant que finalités devant guider nos actions. On traite ainsi d'« éthique » lorsque l'on aborde la question des droits et des devoirs.

Je vous propose de considérer ici la déontologie comme un sous-domaine de l'éthique, celui où l'on va considérer les valeurs-finalités dans le cadre d'une profession. On parlera ainsi de l'éthique du citoyen, mais de la déontologie de l'enseignant, du formateur ou du didacticien. Les deux concepts sont bien sûr étroitement liés, particulièrement dans le domaine de l'enseignement/apprentissage scolaire – où l'institution et ses acteurs sont censés transmettre et respecter les valeurs sociales –, mais la distinction me semble malgré tout importante à faire :

– Dans les années 1990 émerge par exemple la notion de « Droits linguistiques » comme composante des « Droits de l'homme ». Un numéro des *Langues modernes* y est consacré (le n° 2/1990 intitulé précisément « Langues et Droits de l'homme ». Paris : APLV, 136 p. Dans son article intitulé « Les droits linguistiques individuels et collectifs » (pp. 15-26), Mwatha Musaji Ngalasso en énonce ainsi les trois articles de la déclaration correspondante :

1. *Tout individu a le droit de vivre et s'épanouir dans sa langue maternelle.*
2. *Tout citoyen a le droit d'accéder à la langue officielle ou à l'une des langues officielles de son pays.*
3. *Chacun a le droit d'apprendre librement n'importe quelle langue étrangère.* (p. 17)

– Dans le cadre de l'intégration européenne – autre exemple –, on voit très clairement assigner à l'enseignement des langues-cultures une finalité d'éducation à une « citoyenneté européenne » : voir par ex. le n° 106, avril-juin 1997 des *Études de Linguistique Appliquée*, intitulé « Éduquer pour une Europe des langues et des cultures ? » (Paris : Didier-Érudition, 124 p.).

Mais si l'enseignement des langues-cultures est une véritable profession et sa didactique une véritable discipline, celle-ci doit pouvoir se référer aussi à un ensemble constitué de valeurs et normes spécifiques fixant les droits et les devoirs des différents acteurs, en d'autres termes à une « Charte » professionnelle. En système scolaire, ces acteurs sont les apprenants et leur enseignant, mais aussi l'équipe éducative, les chefs d'établissement, les parents d'élèves, les formateurs, les inspecteurs et les responsables politiques.

3.2 L'émergence de la problématique déontologie

Les années 1990 sont très clairement marquées, en pédagogie en général et en didactique des langues-cultures en particulier, par l'émergence d'une exigence de réflexion déontologique constituée. Voici quelques titres représentatifs :

- « Éthique et pédagogie », *Cahiers pédagogiques* n° 302, mars 1992. Paris : CRAP, 64 p.
- « L'éthique », *Les Langues modernes* n° 3, 1994. Paris : APLV, 95 p.
- « Éthique, école et société », *Revue internationale d'éducation*, n° 5, mars 1995. Paris : CIEP, 152 p.
- « De l'éthique en didactique des langues étrangères », *Études de linguistique appliquée*. Paris : Didier Érudition, janv.-mars 1998, 128 p. (avec un article présentant les trois numéros précédents).

Je vous renvoie, pour deux exemples d'application de la problématique déontologique à la DLC, à la lecture des deux articles suivants :

- FORESTAL Chantal, « Pour une compétence éthique et déontologique en Didactique des langues-cultures ». Article publié en mars 2007 sur le site de l'APLV à l'adresse : http://www.aplv-languesmodernes.org/article.php3?id_article=757.
- PUREN Christian, « Éthique et didactique scolaire des langues » (*Les Langues modernes*, n° 3 1994, pp. 55-62. Paris : APLV). www.christianpuren.com/mes-travaux/1994b/.

Conclusion

Ce quatrième et dernier chapitre du cours « Outils et modèles didactiques » a comme sous-titre « Aux frontières de la didactique des langues-cultures ». Les problématiques didactologiques, en effet :

- d'une part confrontent constamment les didacticiens à des compétences disciplinaires qui sont au-delà de leur domaine de compétence professionnelle (en linguistique, en sciences cognitives, en sociologie, en anthropologie culturelle, en philosophie, en sciences de l'éducation, etc.) ;
- d'autre part elles les confrontent aux limites de leur pouvoir (les finalités et les objectifs d'un enseignement scolaire des langues, par exemple, relèvent de la compétence du pouvoir politique ; il peut proposer des stratégies didactiques, mais non les imposer si elles vont à l'encontre des valeurs culturelles de tel ou tel pays.

Mais le domaine propre aux didacticiens des langues-cultures est déjà suffisamment étendu et complexe !...

Annexe

DIDACTIQUE DES LANGUES ET « ANALYSE DES PRATIQUES »

| | ← SUJET | | | | OBJET → |
|-----------------------|---|---|---|--|---|
| PERSPECTIVE | 1. PSYCHANALYSE | 2. SCIENCES DE L'ÉDUCATION | 3. FORMATION PROFESSIONNELLE | 4. DIDACTIQUE DE LA DISCIPLINE | 5. MÉTHODOLOGIE DE LA DISCIPLINE |
| CONCEPT DE RÉFÉRENCE | « analyse clinique » | « analyse des pratiques éducatives » | « analyse des pratiques professionnelles » | « analyse des pratiques didactiques » | « observation de classes » |
| TERRITOIRE REVENDIQUÉ | (1D) | (3G) | (3D) | (5G) | |
| | (2G) | (2D) | (4G) | (4D) | |
| CENTRATION SUR... | le sujet enseignant dans sa dimension inconsciente personnelle | le sujet enseignant dans sa dimension psychologique personnelle | le sujet enseignant dans sa dimension professionnelle personnelle et collective | le processus conjoint d'enseignement/apprentissage des objets langue-culture et compétences correspondantes | les objets langue-culture et compétences correspondantes d'enseignement |
| PRINCIPES | <p>- « La plupart des actes professionnels ne sont en réalité que des réactions, des impulsions, des désirs conscients agis, des conditionnements. » (CHAMI J. 2000)</p> <p>- Les enseignants sont soumis, en situation d'enseignement, à des contraintes que leur inconscient leur impose.</p> | <p>- « Nous posons les « pratiques éducatives » comme opaques aux yeux de l'enseignant, du fait de la très forte implication affective qui les traversent. » (NOËL J. 2000)</p> <p>- « Le travail d'analyse de pratiques doit se faire à partir et avec les points de vue subjectifs de ceux qui pratiquent » (NADOT S. 2000)</p> <p>- « Les pratiques éducatives, par nature complexes, exigent une approche multiréférentielle prenant en compte les dimensions inconscientes, institutionnelles et sociales du sujet. » (NOËL J. 2000)</p> | <p>- « La psychosociologie prend comme objet l'interaction entre l'individu et les groupes auxquels il appartient, en se refusant de séparer l'étude de l'individu (psychologie) et l'étude des groupes (sociologie). » (GOD M.-P. & THEUVENEY G. 2000)</p> | <p>- Les pratiques d'enseignement/apprentissage sont déterminées en grande partie a) par les caractéristiques de leurs objets (la langue et la culture cibles), b) par les représentations, attitudes, habitudes et stratégies des acteurs vis-à-vis de ces objets et de leur processus d'enseignement/apprentissage.</p> <p>- Ces pratiques didactiques sont par nature complexes et doivent être analysées/construites en permanence par les enseignants eux-mêmes en interaction avec les apprenants.</p> <p>- Ces pratiques possèdent des dimensions sociale, institutionnelle et psychologique.</p> | <p>Il existe un corpus de pratiques efficaces qui se sont historiquement forgées au cours de l'expérience collective. Par conséquent, en formation initiale, l'urgence impose que les stagiaires :</p> <p>-soient formés à reproduire ces pratiques (<i>version forte</i>) ;</p> <p>- construisent leurs propres pratique en combinant et adaptant ces pratiques (<i>version faible</i>).</p> |

| | | | | |
|---------------------|--|---|---|--|
| OBJECTIFS | | <ul style="list-style-type: none"> - comprendre et s'approprier les représentations, les normes et les valeurs de la profession et de l'institution - enrichir ses pratiques - s'approprier les savoirs et savoir-faire des autres membres du groupe | <ul style="list-style-type: none"> - faire découvrir les problématiques fondamentales liées au processus d'enseignement/apprentissage de la langue-culture - faire découvrir/donner les outils, les méthodes et les modèles de l'analyse et de l'intervention didactiques | <ul style="list-style-type: none"> - former aux pratiques qui se sont avérées efficaces |
| | <ul style="list-style-type: none"> - comprendre la signification des gestes et des intentions sous-jacentes à ses actes professionnels - se dégager de son propre narcissisme - aboutir à une réorganisation psychique permettant des pratiques professionnelles plus conscientes et mieux assumées | <ul style="list-style-type: none"> - construire l'identité professionnelle en la distinguant de l'identité personnelle - analyser ses implications personnelles et ses constructions professionnelles, et leurs relations | | |
| MÉTHODOLOGIE | | Travail de groupe : « Le travail « interactif et réflexif » mené en groupe à certaines conditions favorise le déploiement de l'intelligence de ses actes, la perception de soi et l'inventivité » (MOLL J. 2000, p. 261) | | |
| | | « Les réactions émotionnelles de l'enseignant sont toujours analysées dans le cadre de la pratique professionnelle et jamais d'un point de vue strictement personnel » (NOËL J. 2000) | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> - travailler sur ses désirs inconscients et ses fantasmes, en liaison avec son histoire personnelle | <ul style="list-style-type: none"> - « Les situations professionnelles que les personnes apportent sont analysées en lien avec leurs références organisationnelles et dans leur dimension relationnelle » (NOËL J. 2000, p. 86) : - confrontation de ses représentations et de ses analyses avec celles du groupe | <ul style="list-style-type: none"> - prise de conscience de ses représentations concernant le processus d'enseignement/-apprentissage de la langue-culture - analyses de classes - analyses de matériels didactiques - études de cas - comptes rendus écrits d'expérience - fiches de cours | <ul style="list-style-type: none"> - observations de pratiques de classe - formation à l'utilisation de matériels didactiques existants - préparation de cours - apport par le formateur de méthodes, dispositifs et outils directement utilisables dans les classes - entraînement des stagiaires à leur mise en œuvre |

Voir commentaires page suivante

EXEMPLES DE BORNAGE ÉPISTÉMOLOGIQUE ET DISCIPLINAIRE (G = GAUCHE, D = DROITE)

(2G) « L'animateur a aussi, éthiquement, à maintenir cette formation dans le cadre professionnel et non à faire en sorte que son but principal soit thérapeutique. Les réactions émotionnelles de l'enseignant sont toujours analysées dans le cadre de la pratique professionnelle et jamais d'un point de vue strictement personnel. » (NOËL J. 2000, p. 218) « Si le corpus psychanalytique constitue notre référence pour conceptualiser le cadre et le fonctionnement du Séminaire Clinique d'Analyse des Pratiques, il n'est pas directement utilisé par l'ensemble des moniteurs qui n'ont pas pour la plupart la formation nécessaire » (BAÏETTO M.-C. & GADEAU L. 2000, p. 245).

(2D) « Seul le sujet, 'celui qui est concerné', peut être le lieu du changement. » (MOLL J. 2000, p. 261) « L'analyse des pratiques éducatives a, selon nous, pour objet l'intelligence du 'pourquoi' des situations éducatives dans leur globalité, leur complexité, leur articulation entre l'intérieur et l'extérieur de l'enseignant, et non celle du 'comment' des dispositifs didactiques dans leur rationalité et leur efficacité technique. (Jack Noël 2000 p. 208) « Le cadre, tout en mettant l'enseignant en situation d'analyse, lui laisse une grande liberté d'investissement, d'implication, ne l'enferme pas dans un tissu d'objectifs, de règles, de modèles didactiques à imiter qui généreraient chez lui une assurance très éphémère, mais paradoxalement, de l'anxiété ». (NOËL J. 2000, p. 218). « Le travail d'analyse des pratiques, tel que nous l'envisageons, doit se faire à partir et avec les points de vue subjectifs de ceux qui pratiquent. [...] Les protocoles d'analyse des pratiques mettent donc l'accent sur la manière dont chacun perçoit son action et sur ce qui le pousse à agir.

Cette modalité de formation apparaît bien distincte de celles en cours dans les programmes de formation existants en ce sens où les analyseurs de l'action ne sont pas les éléments d'un savoir préalablement identifié et programmé aux fins de la transmission. [...] Par ailleurs, nous constatons que, dans les situations de formation existantes, la suprématie du savoir et de ceux qui le détiennent placent de fait les jeunes enseignants en position d'élèves face au formateur qui est celui qui sait ». (NADOT S. 2000, pp. 280-281). « Les réponses aux questions que se posent les professeurs stagiaires sont étroitement liées à la façon dont ils se les posent et elles procèdent plutôt de l'élucidation des questions elles-mêmes » (NADOT S. 2000, p. 289).

(4G) L'enseignant doit être considéré en didactique comme un « agent intentionnel ». L'origine des pratiques didactiques, ce sont les *raisons didactiques* qui les ont motivées. (PUREN Ch. 1994)

(4D) « Didactique des langues étrangères : discipline d'observation et d'intervention sur processus conjoint d'enseignement/apprentissage des langues-cultures ». (PUREN Ch 2000, p. 21) « La didactique des langues n'est pas un corps de réponses constituées à des questions prédéfinies, mais un art du questionnement permanent à la fois personnel et collectif. » (PUREN Ch. 1999a, p. 7) « La formation didactique n'est ni la prolongation ni l'approfondissement de la formation méthodologique, mais au contraire sa remise en cause permanente : plus on a de formation didactique et moins on a de certitudes méthodologiques... » (PUREN Ch. 1999b, p. 36)

BIBLIOGRAPHIE

BLANCHARD-LAVILLE Claudine & FABLET Dominique, *Analyser les pratiques professionnelles*, Paris : L'Harmattan, éd. rev. et corr. 2000 [1^e éd. 1998], 384 p.
CHAMI Jean, « L'analyse des pratiques professionnelles et sa dimension formative », pp. 61-84 in BLANCHARD-LAVILLE C. & FABLET D. 2000.
BAÏETTO Marie-Claude & GADEAU Ludovic, « Un cadre clinique dans l'analyse des pratiques », pp. 237-256 in BLANCHARD-LAVILLE C. & FABLET D. 2000.
GOD Marie-Pierre & THEUVENEY Geneviève, « Dans un contexte à dominante bureaucratique, l'analyse des pratiques professionnelle est-elle un leurre ou un défi ? », pp. 85-111 in BLANCHARD-LAVILLE C. & FABLET D. 2000.
MOLL Jeanne, « Analyser ses pratiques pédagogiques pour construire peu à peu son identité professionnelle », pp. 257-270 in BLANCHARD-LAVILLE C. & FABLET D. 2000.
NADOT Suzanne, « L'analyse des pratiques en formation initiale des enseignants », pp. 271-294 in BLANCHARD-LAVILLE C. & FABLET D. 2000.
NOËL Jack, « L'analyse des pratiques éducatives : un cadre éthique et symbolique pour éduquer le regard de l'enseignant », pp. 205-233 in BLANCHARD-LAVILLE C. & FABLET D. 2000.

PUREN Christian. 1994. « Psychopédagogie et didactique des langues. À propos d'observation formative des pratiques de classes », *Revue Française de Pédagogie*, n° 108, juil.-août, pp. 13-24. Paris : INRP.

PUREN Christian. 1998. « Perspective sujet et perspective objet en didactique des langues », *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures*, n° 109, janv.-mars, pp. 9-37. Paris : Didier-Érudition.

PUREN Christian. 1999a. Chapitres 1 (pp. 5-32) et 2 (pp. 33-60) in GALISSON R. & PUREN Ch., *La formation en questions*, Paris : CLE international, 128 p.

PUREN Ch. 1999b. « La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie », *Les Langues modernes*, n° 3/1999, août-oct., pp. 26-41. Paris : APLV.

PUREN Ch. 2000. « Pour une didactique complexe », pp. 21-29 in MARQUILLO-LARRUY Martine (dir.), *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, Poitiers : Les Cahiers FORELL-Université de Poitiers, 252 p.

Document (tableau et commentaires) disponible également en ligne : « Didactique des langues et analyse des pratiques. Bornages épistémologiques et disciplinaires »,

www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/039/.