

La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie

par Christian Puren

IUFM de Paris, Université Paris-III

Introduction

La didactique des langues-cultures étrangères (DLCE) est une discipline constituée qui peut se définir à partir de quelques éléments fondamentaux qui, dans le cas particulier de la « didactique scolaire des langues-cultures étrangères »¹ (DSLCE), sont les suivants :

un domaine	l'enseignement/apprentissage scolaire des langues-cultures
les acteurs du domaine	les apprenants, les enseignants (individus, associations, syndicats), les éditeurs et auteurs de matériels, les responsables politiques, administratifs et pédagogiques de l'institution scolaire, les parents d'élèves (opinion publique et associations), les formateurs, les inspecteurs, les didacticiens
un objet	le double processus conjoint d'enseignement et d'apprentissage des langues-cultures
un projet	l'amélioration du processus d'enseignement/apprentissage scolaire des langues-cultures
une problématique	un ensemble interrelié de questions fondamentales : qui ? (l'enseignant), à qui ? (les apprenants), pourquoi ? (les objectifs), quoi ? (les contenus), avec quoi ? (les moyens), dans quelles conditions ? (l'environnement), comment ? (la méthodologie)
des outils théoriques	des concepts spécifiques organisés en configurations plus ou moins étendues

Comme les disciplines constituées, la DLCE s'alimente aussi de l'analyse des productions attestées de son propre domaine ; dans le cas de la DSLCE, ce sont les politiques

linguistiques, l'organisation des cursus, les textes officiels, les pratiques et résultats d'enseignement/apprentissage, les matériels didactiques, les programmes de formation et enfin les articles et ouvrages de recherche. Comme elles, la DLCE s'intéresse enfin aux produits d'**autres disciplines** dites « connexes » parce qu'étudiant des parties de son objet ou adoptant des perspectives différentes vis-à-vis de son objet. En ce qui concerne la DSLCE, les principales peuvent être regroupées sous quatre rubriques :

- 1) les « sciences de l'éducation », qui étudient les éléments communs à l'enseignement/apprentissage de toutes les disciplines scolaires : institution scolaire, problématique éducative, méthodes générales de la pédagogie, relations interpersonnelles et dynamique de groupe... ;
- 2) les « théories de l'apprentissage », qui étudient les phénomènes mentaux à l'œuvre dans l'apprentissage de la langue ;
- 3) les « linguistiques », qui étudient la langue ;
- 4) l'« anthropologie culturelle », dénomination englobante souvent utilisée par commodité par les didacticiens de langues, mais qui juxtapose les disciplines très diverses qui doivent être mobilisées dans la description des multiples dimensions de la culture : histoire, géographie, sociologie, économie, littérature, histoire de l'art, histoire des idées,...

Une telle définition de la DLCE/DSLCE mériterait à elle seule de longs développements et justifierait de longs débats, parce que (et ces différentes raisons sont liées entre elles) elle concerne une discipline relativement jeune dont la conception n'est pas encore parfaitement « stabilisée » même parmi ses propres spécialistes, qui n'est pas encore totalement reconnue en tant que telle au sein de l'Université², et qui est soumise à des pressions « annexionnistes » de la part d'autres disciplines mieux reconnues — en particulier les sciences de l'éducation et les sciences du langage. Cette discipline, enfin, n'a commencé que très récemment, depuis la création des IUFM en 1991, à intervenir sur un domaine, celui de la formation des enseignants, que depuis son émergence se partageaient entièrement les universitaires (pour la formation dite « académique ») et les inspecteurs (pour la formation dite « pratique »).

Ainsi, certains spécialistes de pédagogie considèrent que la DLCE, comme les didactiques des autres disciplines scolaires, est une simple branche d'une « didactique générale » dont ils seraient les seuls représentants patentés, et certains linguistes cherchent à la maintenir dans l'état de dépendance où elle se trouvait dans les années 1960-1970, à l'époque où elle était encore appelée « linguistique appliquée ». Les enjeux réels de ces revendications territoriales ne sont pas seulement théoriques (même si ce sont bien sûr ceux que leurs auteurs mettent exclusivement en avant), mais institutionnels et même corporatistes puisqu'il s'agit aussi, très concrètement, de capter un maximum d'étudiants pour un maximum d'heures de cours dans les cursus de formation d'enseignants de langues...

C'est dans un tel « environnement non permissif » (pour reprendre un concept de stratégie militaire à la mode...) que la DLCE affronte des mouvements inverses auxquels elle

² Il n'existe pas de section « didactique des langues » au CNU (Conseil National des Universités, l'une des instances de recrutement des enseignants universitaires), de sorte que les didacticiens se présentant à des postes de professeurs ou maître de conférences doivent se faire accepter dans des disciplines connexes telles que les sciences du langage, les sections de langues, les sciences de l'éducation ou encore la communication.

doit résister pour conserver la pleine et entière **responsabilité**³ de l'objet qu'elle s'est donné et du projet qu'elle s'est fixé :

1) d'un côté son *englobement*⁴ dans une problématique plus large, qui serait celle de l'enseignement en général, et de l'autre son *démembrement* en une multitude de problématiques parcellarisées telles que l'enseignement/apprentissage du lexique, de la grammaire, de la phonétique, de la littérature, de l'histoire...

2) d'un côté la *théorisation externe*, qui la ferait dépendre hiérarchiquement de recherches effectuées dans une perspective non didactique (comme cela s'est passé dans les années 1960-1970 avec deux types d'applicationnisme externe, psychologique et linguistique), et de l'autre l'*empirisme interne*, qui la réduirait à n'être qu'un ensemble plus ou moins cohérent et raisonné de techniques de classes.

La thèse que je défends pour ma part est que la meilleure stratégie pour résister à ces dérives est de construire cette DLCE sur la base de sa nature **complexe** : ses constituants fondamentaux (voir tableau *supra*) sont en effet eux-mêmes constitués d'éléments nombreux, différents, hétérogènes (cf. par exemple la liste des acteurs, des questions fondamentales et des produits de son domaine), en partie opposés (enseignement vs apprentissage, bien sûr, mais aussi, par exemple, les intérêts et stratégies souvent divergents des différents acteurs), variables (l'enseignement et l'apprentissage comme processus, mais aussi, par exemple, l'environnement, soumis à des modifications permanentes et en partie aléatoires), non objectivables parfaitement (l'enseignant et les élèves font eux-mêmes partie du milieu dans lequel ils agissent et interagissent) ; ces éléments et leurs constituants étant si constamment et étroitement *interreliés*, enfin, que l'ensemble fonctionne avec une cohérence propre, de telle sorte que l'on pourrait rajouter à la définition de la DLCE la nature fondamentalement *systémique* de son approche.

Je me propose, dans le présent article, d'illustrer la complexité de la DLCE par la description des trois niveaux qu'il me semble nécessaire de distinguer à l'intérieur de cette discipline, et qui sont précisément ceux qu'elle s'est donnés au cours de son propre développement historique. Dans le cas de la DLCE, ce sont les niveaux *méthodologique*, *didactique* (dans le sens restreint du terme) et *didactologique*.

Le niveau méthodologique

À l'origine, la DLCE s'est constituée dans l'enseignement scolaire français à partir du seul niveau méthodologique, c'est-à-dire à partir de l'ensemble des questions portant sur le « comment ? ». Dans la perspective de centration sur l'enseignant qui était celle de l'époque, il s'agissait seulement du « comment enseigner la langue ? ». L'instruction fondatrice de la DSLCE, celle du 13 septembre 1890, pose en ces termes le principe de son autonomie par rapport aux deux objectifs dont elle était auparavant dépendante comme la didactique des langues mortes, celui de la formation intellectuelle (l'appren-

³ « Responsabilité » pleine et entière, et non « maîtrise » pleine et entière : cette distinction est tout à fait essentielle dans la conception que les didacticiens de langues ont de leur discipline, qu'ils veulent autonome et non indépendante, et moins encore autarcique.

⁴ On me pardonnera le néologisme.

tissage de la langue comme gymnastique mentale) et celui de la formation littéraire (l'apprentissage de la lecture des textes littéraires) : « Une langue s'apprend pour elle-même et par elle-même, et c'est dans la langue, prise en elle-même, qu'il faut chercher *les règles de la méthode* » (je souligne). Un tel statut central accordé à la méthodologie peut être considéré comme un effet mécanique de l'application des nouvelles méthodes actives à l'enseignement des langues, le **moyen** principal utilisé désormais étant homologué à l'**objectif** : à partir de la fin du XIX^e siècle, c'est d'abord en faisant parler la langue étrangère en classe qu'on demande aux professeurs d'enseigner à la parler.

On retrouve ce statut central de la méthodologie dans toute l'histoire de la DLCE jusqu'à ces dernières années, qui peut se parcourir à travers une succession de méthodologies constituées différentes (directe, active et audiovisuelle), mais par lesquelles les spécialistes ont constamment cherché à construire le même type de cohérence couvrant l'ensemble des questions concernant le « comment enseigner ? » : globale, forte, universelle et permanente. On le retrouve aussi dans le modèle de formation dominant pendant toute cette période, celui d'une formation directe aux méthodes d'enseignement à partir de modèles pratiques de référence, formation découpée en domaines considérés comme spécifiques en ce qui concerne les manières de faire : méthodologie de l'enseignement de la prononciation / de la grammaire / de l'orthographe / du vocabulaire / de l'explication de textes, etc.⁵ On le retrouve enfin dans la relation directe que l'on a cherché à établir depuis un demi-siècle entre l'innovation technique et l'innovation méthodologique : voir l'affirmation, très largement partagée dans les années 1960-1970, selon laquelle le magnétophone et le projecteur modifiaient fondamentalement la relation enseignant-élèves parce que la voix du professeur n'était plus en classe le modèle linguistique de référence, et que l'image y introduisait des réalités extérieures ; voir le pourcentage important, dans les anciens « plans académiques de formation » (PAF), de stages de type « l'utilisation de la presse / de la chanson / de la vidéo... en classe de langue » ; voir enfin, tout récemment, la nouvelle fascination de certains à l'égard des technologies de l'information et de la communication, qui reproduit exactement, quarante ans plus tard, les mêmes vieilles naïvetés méthodologiques des promoteurs des « méthodes audiovisuelles ».

Enfin, il semble bien que l'évolution individuelle des enseignants de langues reproduise l'évolution collective de leur profession : les professeurs stagiaires en IUFM sont pour la plupart obsédés prioritairement par l'acquisition immédiate des **manières de faire** — les moyens qui leur permettent en particulier de tenir leurs élèves, de les motiver, de les faire travailler et de les évaluer —, la prise de distance par rapport aux modèles méthodologiques, exigée en particulier dans la rédaction du mémoire professionnel, étant ressentie généralement comme prématurée et déstabilisante.

⁵ Pour une analyse de l'évolution chronologique des conceptions formatives en français langue étrangère, largement valable pour la DSLCE parce qu'elle en préfigure vraisemblablement les évolutions à venir, cf. PUREN C. 1994a.

Le niveau didactique

C'est en France au tout début des années 1970, et en didactique du français langue étrangère, que ce deuxième niveau se constitue à l'intérieur de la discipline. On peut le définir

comme un niveau « métaméthodologique », à partir duquel il va être possible de considérer la méthodologie non plus comme **un ensemble de questions compliquées**, et donc susceptibles de recevoir chacune séparément une solution technique appropriée — c'est-à-dire unique, parfaite, universelle et définitive, même si on ne la connaît pas encore, ou pas encore parfaitement —, mais comme une problématique, c'est-à-dire **un ensemble de questions complexes** pour chacune desquelles, par conséquent, les réponses ne peuvent jamais être que plurielles, imparfaites, locales et provisoires. En d'autres termes, on prend conscience que la maîtrise de toute technique, méthode, démarche ou approche inclut structurellement la connaissance de ses conditions d'efficacité, de ses limites et ses possibles effets négatifs. C'est ce qui correspond au passage du **problème** à la **problématique**, et c'est ce passage qu'effectue par exemple un enseignant stagiaire d'IUFM qui, lors de la rédaction de son mémoire professionnel de 2^e année, part du problème relationnel qu'il a en classe avec un de ses élèves pour aboutir, grâce à la réflexion, à un thème tel que « la problématique de la gestion de la discipline en didactique scolaire des langues ». Ce passage du compliqué au complexe correspond au passage du singulier au général, de la juxtaposition à la relation, du concret à l'abstrait et du vécu immédiat à l'analyse distanciée. Il implique un décentrement du sujet par rapport à son objet, qu'il va se mettre en mesure d'examiner à distance à partir de cette position d'extériorité que constitue précisément la perspective « méta ».

Ce « passage au méta » a été effectué depuis très longtemps dans l'enseignement scolaire du latin et du grec avec l'invention des activités dites précisément « métalinguistiques » — ou de réflexion sur la langue —, qui se sont imposées d'elles-mêmes en classe à partir du moment où il s'est agi de donner aux élèves la capacité à comprendre des textes écrits dans des langues mortes, la distance du sujet apprenant vis-à-vis de l'objet langue se retrouvant inscrite à la fois dans l'objectif d'apprentissage et la nature même de cet objet.⁶ Il s'est imposé aussi en méthodologie du français langue étrangère, au début des années 1970, à la suite de l'explosion du nombre et de l'hétérogénéité des enseignants étrangers en stage de formation chez eux ou en France, et c'est à mon avis la raison principale de l'émergence à cette époque du concept de « didactique » parmi ses spécialistes. C'est pour le même type de raison, cette fois au niveau des apprenants (la massification d'un enseignement scolaire de langue à des élèves de plus en plus hétérogènes), que l'ancienne formation méthodologique sur le terrain, par acquisition directe de techniques de classe pré-déterminées et pré-articulées (voir le fameux « schéma de classe »...), est désormais insuffisante, et que le passage au niveau didactique est devenu indispensable dans la formation des enseignants scolaires : l'opérationnalisation du nouvel objectif de « compétences méthodologiques » des élèves, apparu dans les *Programmes de la classe de 6^e* de décembre 1995 (MEN-DLC, p. 6), correspond à une *problématique* méthodologique (celle de la relation méthodes d'enseignement/méthodes d'apprentissage), qui ne peut être traitée par conséquent qu'à un niveau supérieur à celui de la méthodologie. En même temps, comme on le voit, l'objet de la discipline s'est élargi de l'enseignement à l'apprentissage et à la relation enseignement/apprentissage, ces trois dimensions, désormais, devant être en permanence pensées conjointement.

Le niveau didactique peut donc être défini en tant que niveau « métaméthodologique », le champ ou domaine didactique étant constitué de l'ensemble des positions à partir des-

⁶ Ce n'est qu'après coup que l'on a pensé à attribuer à cette prise de distance réflexive des vertus « hautement formatives »...

quelles il est possible d'objectiver l'ensemble des questions concernant le « comment enseigner », le « comment apprendre » et les relations entre le « comment enseigner » et le « comment apprendre ». Pour illustrer très concrètement cette définition, je propose à mes lecteurs l'expérience mentale suivante⁷ :

Imaginons qu'un enseignant s'interroge sur les raisons pour lesquelles ses élèves ne parviennent pas à assimiler une structure grammaticale qu'il a pourtant introduite, expliquée et fait travailler comme les autres, et recherche par conséquent la faille dans la méthode qu'il a utilisée. La démarche véritablement didactique consistera de sa part à réfléchir à partir de chacun des éléments extra-méthodologiques du champ didactique (donnés ici dans un ordre non significatif) :

- **l'évaluation** : il se demandera par exemple combien exactement parmi ses apprenants maîtrisent cette structure et à quel niveau (en reconnaissance, en production dans le cadre d'exercices *ad hoc*, en situation d'expression personnelle spontanée), et il envisagera de leur faire réaliser les tests correspondants ;

- **les objectifs** : il se demandera par exemple s'il n'a pas introduit trop tôt cette structure dans la progression de son cours, ce qui fait que les apprenants manquent de la motivation et/ou des moyens linguistiques qui seraient nécessaires à son réemploi ;

- **les pratiques** : il se demandera par exemple s'il n'a pas expliqué la structure étrangère de manière tout à fait différente de celle dont le professeur de langue maternelle ou d'une autre langue étrangère explique le fonctionnement d'une structure parallèle dans ces langues ; ou encore s'il n'a pas utilisé, pour le faire, des termes inconnus des élèves.

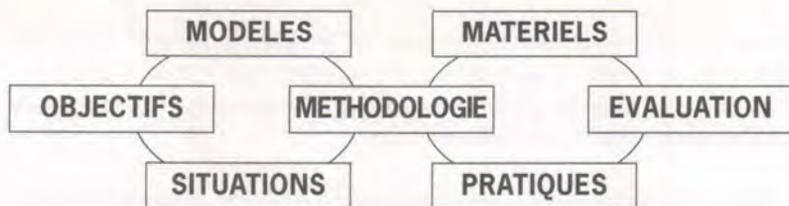
- **les situations** (d'enseignement/apprentissage) : il se demandera par exemple s'il n'a pas expliqué et fait travailler initialement cette structure à un moment où les apprenants manquaient particulièrement de concentration (en fin de semaine, ou la veille de vacances, ou à une heure qui précédait ou suivait un contrôle de mathématiques...) ;

- **les matériels** : il se demandera par exemple si la structure n'a pas été introduite dans un contexte (dialogue oral ou texte) qui oriente les apprenants sur des hypothèses erronées concernant son fonctionnement ;

- **les modèles** : il se demandera par exemple si ce n'est pas le modèle de description linguistique auquel il a eu recours pour faire conceptualiser le fonctionnement de la structure, et pour construire les exercices, qui est inadéquat ; ou si le modèle pédagogique utilisé n'a pas été constamment trop directif (exercices très guidés et fermés), ne fournissant pas aux élèves suffisamment de situations personnelles de réemploi pour amorcer chez eux le mécanisme d'appropriation ou transfert.

Ce type de questionnement pluriel revient à se représenter le champ didactique d'une manière que j'ai souvent proposé de schématiser de la manière suivante :

⁷ Je la reprends ici de mon chapitre 2 in GALISSON R. & PUREN C. 1999, pp. 51-52.



On ne considérerait dans l'expérience mentale ci-dessus que le seul processus d'enseignement. Une représentation plus fidèle de la complexité de ce niveau de la DLCE consisterait à dupliquer le même schéma en perspective pour au moins chacun des autres principaux acteurs du champ didactique, à savoir les apprenants, les auteurs de matériels didactiques, les formateurs et les représentants de l'institution, en signalant les relations existant entre chaque série des mêmes éléments du champ didactique.⁸ Prenons comme exemple l'élément « méthodologie » : ce qui est susceptible à tout moment d'être en jeu du point de vue méthodologique dans une classe de langue, ce sont les conceptions personnelles de l'enseignant, mais aussi *tout au long de sa carrière* celles de ses différents formateurs et inspecteurs (ou ce qu'il s'en représente et ce qui en est passé dans ses pratiques), les conceptions personnelles de chacun de ses élèves et leur degré d'*appropriation progressive* de leurs propres méthodes d'apprentissage (sans parler pour certains, de celles de leurs parents intervenant à *certaines moments* dans leur *processus* d'apprentissage à la maison), celles que les auteurs du manuel utilisé y ont inscrites *lors de son élaboration*, et enfin les *effets successifs* des interférences elles-mêmes complexes qui s'établissent entre toutes ces conceptions. Les conceptions de chacun de ces acteurs relèvent elles-mêmes d'une description identique : le formateur est influencé par ses anciens formateurs, ses expériences d'enseignement, les manuels *successifs* qu'il a utilisés, etc.). De sorte que cet objet d'analyse — le phénomène méthodologique en classe de langue — possède la caractéristique d'un type d'image qui fascine à juste titre tous les épistémologues de la complexité, celle de l'hologramme. On voit aussi (cf. toutes les expressions en italiques dans la phrase plus haut) qu'une réflexion méthodologique rigoureusement « scientifique » exigerait du didacticien qu'il se projette même dans la quatrième dimension, celle du temps, et qu'elle exigerait de l'enseignant qu'il en fasse autant... en temps réel en classe !

Cette évidente impossibilité pratique dans laquelle se trouve la DLCE de satisfaire aux exigences maximalistes de l'épistémologie « dure » des sciences dites « exactes » détermine tout aussi bien les attentes que l'on peut avoir vis-à-vis de ses acteurs que les relations que l'on peut concevoir entre cette discipline et les disciplines connexes (voir *infra*). L'utilisation d'une distinction classique entre *théorie* et *modèle* peut être ici éclairante : alors qu'avec la *théorie* on se propose de décrire la réalité en elle-même (analyse structurale d'un fait de langue, analyse des mécanismes cognitifs à l'œuvre dans l'apprentissage linguistique, par exemple), le *modèle* correspond à la représentation qu'on se donne de la réalité de manière à pouvoir agir sur elle : il est à la fois outil d'appréhension de la réalité et schéma organisateur de l'action. Le critère de la vérité d'une théorie est son adéquation à la connaissance d'une réalité considérée comme objective ; le

critère de la vérité d'un modèle, c'est sa pertinence et son efficacité concrète pour l'action telle qu'elle est décidée, effectuée et évaluée par les différents acteurs dans le cadre intersubjectif qui est nécessairement le leur.

Je me propose d'illustrer cette distinction épistémologique essentielle entre *théorie* et *modèle* en montrant comment les conceptions psychologiques et pédagogiques qui se sont succédé au cours de l'histoire de la DLCE correspondent à des théories scientifiques incompatibles entre elles (comme toutes les théories en position de **concurrence** sur le même domaine), et simultanément à des *modèles* didactiques complémentaires (qui se retrouvent toujours, quant à eux, en position, pourrait-on dire, de « **co-occurrence** »).

1) Les différentes **théories psychologiques** de l'acquisition langagière actuellement disponibles sont largement opposées entre elles : le béhaviorisme de Skinner, l'innéisme de Chomsky et le cognitivisme dans les variantes proposées par Piaget, Bruner ou Vygotsky, pour ne citer que les plus récentes et les plus connues en DLCE. Il n'en est pas de même des différents **modèles psychologiques** tels qu'on peut les voir effectivement fonctionner en DSLCE, et que l'on peut schématiser de la manière suivante :
Aucun enseignant, en effet, ne fait l'impasse sur aucun de ces postulats, modèles pédago-

MODELES PSYCHOLOGIQUES D'APPRENTISSAGE
EN DIDACTIQUE SCOLAIRE DES LANGUES

	réception	imprégnation	réaction	construction
postulat	l'élève apprend passivement par assimilation directe du savoir préparé et transmis par l'enseignant ou par le matériel	l'élève apprend spontanément par exposition et pratique intensives	l'élève apprend activement en réagissant aux sollicitations verbales du maître ou du matériel : questions, amorces, stimuli d'exercices mécaniques, activités étroitement guidées	l'élève apprend activement par construction personnelle de son propre savoir
modèle pédagogique de référence	« pédagogie traditionnelle »	« bain linguistique »	« méthodes actives »	« approche cognitive »
exigence première de l'enseignant vis-à-vis des élèves	être attentifs en classe	multiplier en classe et hors classe les occasions de contact avec la langue	réagir en classe	participer en classe de manière réfléchie

giques et exigences correspondantes, tous y recourant en permanence de manière **complémentaire** même si, à tel ou tel moment, ils choisissent de privilégier l'un ou l'autre en fonction

de leurs élèves, de leurs objectifs, de leurs supports, de leurs dispositifs ou conditions d'enseignement/apprentissage ; ou encore en fonction des théories psychologiques dominantes : le behaviorisme a ainsi amené à privilégier massivement, dans les années 1970, le modèle de la réaction. De sorte que l'histoire de la DSLCE me semble valider globalement les conceptions épistémologiques d'un Richard Rorty, l'un des représentants du pragmatisme nord-américain, qui propose de concevoir la théorie comme « un auxiliaire de la pratique », au lieu de considérer la pratique, comme le font tous les applicationnistes, comme « le produit d'une dégradation de la théorie » (RORTY R. 1995, p. 29).

2) Les spécialistes actuels des sciences de l'éducation, parce qu'ils font de l'hypothèse cognitive aujourd'hui dominante une théorie directement applicable à la didactique, tendent à déconsidérer tout processus d'enseignement directif comme forcément contre-productif, au profit d'une « centration sur l'apprenant » systématique dans laquelle le processus d'enseignement est conçu comme une formation à l'apprentissage, voire comme un simple « accompagnement » du processus d'apprentissage. Là aussi, une conception pragmatiste de la DSLCE s'appuyant non sur des théories extérieures mais sur des modèles internes élaborés à partir de l'observation compréhensive de toutes les manières de faire effectivement utilisées en classe par les enseignants amène à considérer les deux processus non pas comme des extrêmes opposés s'excluant l'un l'autre, mais comme les bornes extrêmes d'un même continuum. Sur ce continuum, un enseignant expert est celui qui sait constamment déplacer son « curseur » sur la position la plus adéquate en fonction de son dispositif d'enseignement et de l'analyse de la situation d'apprentissage (voir schéma ci-dessous) :

En DSLCE en effet, tous les enseignants constatent d'expérience qu'ils doivent « obli-

MODELES PEDAGOGIQUES DE RELATION ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE
EN DIDACTIQUE SCOLAIRE DES LANGUES

CENTRATION SUR LE PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT		CENTRATION SUR LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE		
faire apprendre	enseigner à apprendre	enseigner à apprendre	favoriser l'apprendre à apprendre	laisser apprendre
l'enseignant met en œuvre ses méthodes d'enseignement (méthodologie constituée de référence, type et habitudes d'enseignement)	l'enseignant gère avec les apprenants le contact entre les méthodes d'apprentissage et ses méthodes d'enseignement	l'enseignant propose des méthodes d'apprentissage différenciées	l'enseignant aide à l'acquisition par chaque apprenant de méthodes individuelles d'apprentissage	l'enseignant laisse les apprenants mettre en œuvre les méthodes d'apprentissage correspondant à leur type individuel et à leurs habitudes individuelles d'apprentissage

ger » constamment certains élèves à apprendre, et tous les élèves à certains moments, et une discipline dont l'appareillage théorique propre ne permettrait pas d'intégrer une donnée empirique aussi massive ne serait tout simplement pas crédible et ne pourrait que provoquer d'énormes effets pervers en formation. Comme l'écrivaient il y a quelques années deux épistémologues, I. Stengers et J. Schlanger — et je souscris pour ma part entièrement à leur proposition — : « La critique n'est rien si elle ne donne pas de sens à des pratiques qui existent déjà » (1988, p. 23).

Il est possible d'être normatif au niveau méthodologique à partir d'un état donné des éléments du champ didactique. Ainsi, un formateur pourra légitimement dire à un enseignant stagiaire observé qu'il aurait dû faire de cette manière avec ces élèves, sur ce document, pour cet objectif, à ce moment-là, dans cette situation-là. Qu'il n'aurait pas dû, par exemple, faire de la correction phonétique immédiate, intensive et systématique des productions orales des élèves dans une phase qu'il avait par ailleurs construite comme un dispositif d'expression personnelle, et que les élèves avaient comprise ainsi. Cette normativité s'appuie sur des logiques diverses et hétérogènes, en particulier *interne* (est bien en méthodologie ce qui est cohérent par rapport à l'ensemble du dispositif d'apprentissage mis en place), *contextuelle* (est bien en méthodologie ce qui est adapté à la situation et au dispositif d'enseignement/-apprentissage en place) et *contractuelle* (est bien en méthodologie ce qui dans l'enseignement répond aux attentes et besoins de l'apprentissage). Aucune de ces logiques ne répond évidemment aux critères maximalistes de la « rationalité scientifique » — elles peuvent même se retrouver en opposition entre elles ! —, mais elles n'en produisent pas moins une certaine rationalité puisqu'elles permettent un certain degré de généralisation : « **A priori**, il ne faut pas faire de la correction phonétique immédiate, intensive et systématique des productions orales des élèves dans une phase par ailleurs construite et comprise par les élèves comme..., etc. »⁹

Par contre, toute norme méthodologique est nécessairement fautive si on la transpose telle quelle au niveau didactique, où la seule et unique logique en vigueur peut être définie comme *contingente*, comme celle du « ça dépend ». Toute affirmation méthodologique de type « il ne faut pas **en aucun cas** faire comme ci », « on doit **toujours** faire comme ça » ne relève donc pas au niveau didactique d'une analyse disciplinaire (degré de pertinence et d'efficacité), mais individuelle, qu'elle soit de type professionnel (ignorance de la discipline), institutionnel (position hiérarchique) et/ou psychologique (autoritarisme). Une véritable formation *didactique* — y compris avec des enseignants débutants — ne consiste pas à fournir des catalogues d'obligations et d'interdictions méthodologiques, ni des cohérences méthodologiques préfabriquées (comme telle ou telle méthodologie constituée, schéma de classe, modèle de préparation de classe et tous autres produits de type « prêt à enseigner », même très variés), mais des outils qui permettent aux enseignants de fabriquer eux-mêmes des cohérences méthodologiques qui devront nécessairement être multiples, partielles, locales et provisoires.

Autant dire que l'élément stratégique de la compétence didactique des enseignants, c'est la capacité personnelle de déconstruction/reconstruction méthodologique permanente. L'un des principaux motifs d'incompréhension (voire de tension) entre didacticiens

9 La distinction courante entre les savoirs, qui seraient formels et généraux, et les savoir-faire, qui seraient informels et liés aux personnes et à leurs contextes d'exercice, est donc à nuancer fortement en DLCE.

universitaires, d'une part, formateurs de terrain, inspecteurs... et enseignants stagiaires, d'autre part, tient au fait que bon nombre de ces derniers ne semblent pas comprendre ou admettre que **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, persuadé que l'on est que « le recours *a priori* à une méthode peut être inefficace, voir contre-productif et générateur d'effets pervers, lorsqu'il dispense d'une analyse suffisante de la situation, des particularités de l'entreprise et des problèmes auxquels elle se trouve confrontée ». La citation est extraite d'un guide de formation au management (SIMONET J. 1998, p. 23), mais elle s'applique parfaitement aux enseignants de langue, de même que l'expression par laquelle l'auteur désigne dans son titre les « nouveaux managers » exigés par les dernières évolutions internationales du monde de l'entreprise : « les stratégies de l'éphémère »...

L'unique stratégie de complexification utilisable au niveau méthodologique consiste à multiplier les modèles pratiques proposés, de manière à éviter les effets pervers de normalisation et de dogmatisation des pratiques. On peut la comprendre à la rigueur dans l'urgence des tout premiers moments de la formation initiale, mais elle doit être tout aussi rigoureusement et urgemment dépassée puisqu'elle maintient les enseignants au seul niveau méthodologique, en ne leur donnant au mieux que les moyens limités d'un éclectisme empirique. La même stratégie est par contre tout à fait indéfendable en formation continue, et c'est la raison pour laquelle je suis pour ma part farouchement opposé à la publication, à côté des *Programmes* officiels, de ce que l'on appelle les « documents d'accompagnement » : les modèles concrets de classe qu'ils proposent, même très différents les uns des autres, même proposés à titre de simple illustration de démarches plurielles, tendent mécaniquement, parce qu'ils se limitent au niveau de la formation méthodologique, à produire de graves effets de déformation didactique.

Le niveau didactologique

Un nouveau passage au méta — « métadidactique », donc, cette fois — a commencé à apparaître en français langue étrangère dès le milieu des années 1970, en particulier sous la pression de la forte demande, à l'époque, de stages de formation de formateurs d'enseignants intervenant à l'étranger dans des contextes si différents qu'ils exigeaient des constructions didactiques spécifiques : historiquement, on a d'abord cherché à résoudre les problèmes de l'enseignement au niveau méthodologique ; on a ensuite constitué le niveau didactique pour chercher des solutions aux problèmes méthodologiques ; le niveau « didactologique »¹⁰ est devenu indispensable pour traiter en tant que tels les problèmes didactiques.

Ma thèse est que la didactique scolaire des langues en France devra à son tour construire et organiser ce troisième niveau si elle veut répondre à la question de la formation cohérente de l'ensemble des formateurs d'enseignants (conseillers pédagogiques, inter-

¹⁰ J'emprunte le mot à Robert Galisson. Voir le n° 79 des *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures* (juil.-sept. 1990), où il propose au lecteur de refaire l'ensemble du cheminement qui l'a conduit à proposer ce nouveau concept.

venants en formation continue, formateurs en IUFM... et inspecteurs eux-mêmes dans la mesure où ils conservent encore cette fonction), et se donner les moyens d'intervenir à des qualités dans tous ces débats actuels où la didactique (au sens restreint de niveau disciplinaire déterminé) ne représente que l'un des éléments à prendre en compte dans des réflexions plus globales. C'est le cas, en particulier, de celles qui concernent la construction de la DLCE comme discipline à part entière (éthique et épistémologie, histoire de la discipline, conception et organisation de la recherche et de la formation à la recherche,...), ainsi que de celles qui mettent en jeu la société dans son ensemble (élaboration des *curricula* et politiques linguistiques).¹¹

En français langue étrangère, de nombreux articles, numéros de revue et ouvrages ont déjà balisé le terrain et avancé le travail au cours de ces dernières années, et c'est pourquoi j'ai choisi d'illustrer ce troisième niveau, didactologique, en énumérant simplement quelques titres représentatifs, classés par ordre chronologique et selon l'approche métadidactique adoptée, de numéros de la revue *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures* (Paris, Didier-Érudition) :

- *l'idéologie en didactique des langues* : n° 60, oct.-déc. 1985 (« Didactologie et idéologies ») ;
- *les politiques linguistiques* : n° 65, janv.-mars 1987 (« Politiques linguistiques. Études de cas »), n° 103, juil.-sept. 1996 (« Promotion, réforme des langues et systèmes éducatifs ») ;
- *la formation à la recherche en didactique* : n° 95, juil.-sept. 1994 (« Formations à l'enseignement et à la recherche en FLES ») ;
- *les problématiques curriculaires* : n° 98, avr.-juin 1995 (« Langues et curriculum. Contenus, programmes et parcours ») ;
- *l'épistémologie de la didactique des langues* : n° 105, janv.-mars 1997 (« Du concept en didactique des langues étrangères ») ;
- *l'éthique en didactique des langues* : n° 109, janv.-mars 1998 (« De l'éthique en didactique des langues étrangères »).

Le niveau didactologique est et restera forcément le dernier en ce qui concerne la DLCE, puisqu'il correspond aux frontières naturelles, indépassables, de cette discipline, celles où elle peut à tout moment se retrouver confrontée à des logiques externes susceptibles de se réclamer d'une légitimité supérieure. Prenons le cas de cet extrait de dialogue de base dans un manuel iranien de français langue étrangère pour la deuxième de lycée actuellement en usage (FATÉMI G. et al., p. 24) :

Réza : *Je fais très attention et je reste à la maison. Si je reprenais froid, je ne pourrais pas passer les examens !*

Karim : *Allons, ne sois pas pessimiste, tu vas très bien. Nous travaillerons ensemble et nous serons parmi les premiers.*

Réza : *Si Dieu veut...*

11 Notons que ces réflexions se déroulent et se dérouleront désormais de plus en plus au niveau européen, et que sur ce point les textes officiels français accusent un retard qu'il serait urgent de rattraper.

Il est évident qu'un didacticien de langue-culture peut développer toute une argumentation critique sur les conséquences négatives d'une telle adaptation culturelle intégrale

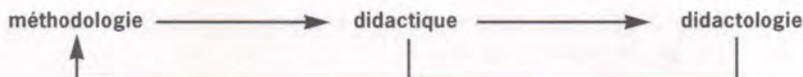
(personnages iraniens en Iran parlant français entre eux en fonction de leurs propres codes socio-culturels), mais il est tout aussi évident que le choix correspondant relève, en dernière instance sociale légitime, des seules autorités politico-religieuses.

Conclusion

La discipline que l'on continue à appeler la « didactique des langues » en est donc arrivée à une étape de son évolution historique où elle fonctionne à la fois comme *méthodologie*, *didactique* (dans le sens limité de second niveau interne à cette discipline) et *didactologie* des langues-cultures. Il est bien sûr possible — et c'est même l'approche la plus souhaitable parce que la plus adaptée à la complexité de son objet et de son domaine — de mettre simultanément en relation les trois niveaux. Je propose comme exemple, en annexe 1, une modélisation de l'évolution historique de la conception de l'enseignement/apprentissage de la culture en DLCE. On y retrouvera articulés, de haut en bas :

- le niveau didactologique avec l'épistémologie (cf. la « relation objet-sujet ») et le contexte institutionnel et social (cf. la « problématique sociale de référence ») ;
- le niveau didactique avec les objectifs culturels définis en termes de « composantes de la compétence de culture » ;
- et le niveau méthodologique avec l'évolution des différents « types d'approche de la culture ».

Les didacticiens qui, pour appuyer leurs prétentions à obtenir rapidement une reconnaissance universitaire pleine et entière, valident une distinction trop classique entre la « pédagogie » — qui traiterait de la pratique —, et la « didactique » — qui correspondrait à la seule dimension théorique de leur discipline et n'aurait donc pas à s'occuper des problèmes méthodologiques au titre qu'ils seraient des problèmes « de bas niveau », commettent à mon avis un grave erreur, tout autant stratégique qu'épistémologique : même si en DLCE le niveau méthodologique doit constamment être dépassé, il faut tout aussi nécessairement revenir à lui pour en repartir à nouveau. Cette démarche correspond à un type de logique dite « récursive » qu'Edgar Morin considère comme caractéristique de la pensée complexe, et que l'on pourrait représenter dans le cas qui nous intéresse de la manière suivante :



Ce constant « retour à la case méthodologie » me semble particulièrement indispensable en DSLCE au moins pour les trois fortes raisons suivantes :

1. Le niveau méthodologique est resté longtemps en DSLCE — très exactement tant qu'il est resté le seul constitué — un domaine de prédilection d'un type de formation dogma-

tique et limitative, que ce soit en référence à des modèles pratiques didactiques (chez les formateurs dits « de terrain » et les inspecteurs) ou en référence à des modèles théoriques extra-didactiques (chez les linguistes et psychologues appliqués). À partir du niveau didactique, qui autorise en particulier la perspective historique et comparative, il est désormais possible de faire aussi de ce premier niveau méthodologique, au même titre que les deux autres, un domaine de réflexion fondamentale où les enseignants peuvent trouver des outils d'analyse et de construction personnelles de leurs propres pratiques.

Je renvoie à nouveau mes lecteurs à l'annexe 1, dont la partie inférieure, intitulée « Type d'approche privilégiée de la culture », me semble en fournir une bonne illustration. Une formation méthodologique moderne est une formation qui prend en compte le niveau didactique ; ce qui veut dire qu'elle ne privilégie pas *a priori* telle ou telle approche à l'exclusion des autres — que cette approche soit la dernière recommandée par les instructions officielles (comme les « repères culturels coordonnés » des anglicistes) ou la dernière en vogue au niveau international (comme l'approche interculturelle, « par le contact ») —, mais qu'elle vise à donner aux enseignants les moyens de sélectionner, hiérarchiser et articuler eux-mêmes différemment un maximum d'approches variées en fonction de la variation de leurs objectifs, de leurs supports, des situations d'enseignement/apprentissage... et de leurs élèves.

2. Le niveau méthodologique est indispensable dans la perspective d'une gestion *démocratique* de la discipline didactique, c'est-à-dire qui prenne en compte la dignité égale de ses différents acteurs et l'intérêt *a priori* égal de leurs contributions communes. Je sais qu'un certain nombre de mes collègues universitaires m'accusent sur ce point de démagogie, et un nombre encore plus certain d'inspecteurs d'anarchisme, mais je persiste et signe : le niveau méthodologique est le seul niveau où tout « simple » enseignant peut contester à partir de sa seule expérience pratique individuelle l'autorité de tout spécialiste quel qu'il soit (psychologue, sociologue, historien, spécialiste de littérature ou de civilisation, linguiste, inspecteur... ou didacticien) : « Désolé, vos théories et vos propositions sont officielles / sont sans doute scientifiques, mais je constate que dans mes classes leur mise en œuvre serait/est impossible, ou trop coûteuse, ou inefficace. »...

3. La perspective la plus récente en DLCE est celle de la dite « centration sur l'apprenant », et on la retrouve dans les textes officiels sous des thèmes tels que l'« autonomisation des élèves » ou l'« enseigner à apprendre ». Or cette perspective donne au niveau méthodologique une nouvelle importance puisque celui-ci ne concerne plus seulement l'enseignement (les méthodes d'enseignement) mais aussi les élèves (les méthodes d'apprentissage), l'une des problématiques centrales de la réflexion disciplinaire devenant ainsi la gestion de la relation entre ces deux processus dans le but explicite d'aider les élèves à se construire leurs propres compétences méthodologiques.

De sorte que le niveau méthodologique peut et doit être considéré maintenant pour les élèves et pour les enseignants comme un domaine privilégié d'exercice de leur liberté et de leur responsabilité, et la gestion commune de la méthodologie d'enseignement et des méthodologies d'apprentissage comme un exercice permanent d'entraînement collectif

intensif à la démocratie en classe de langue. Si les recherches en « didactique scolaire des langues-cultures étrangères » déjà publiées, et toutes celles à venir, n'aboutissent qu'à cela, qu'à faire passer cette seule idée dans les têtes et les pratiques, alors cette discipline aura accompli, à l'intérieur du système scolaire, une part essentielle de sa mission sociale.

Bibliographie

FATEMI Gilberte, GHVIMI Mahvash, CHAHIDI Lucie, 1374 : *Au nom de Dieu. Livre de Français, Deuxième année de Lycée*, s.l., s.e.

GALISSON Robert, 1990 : « De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures », *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures*, 1990, juil.-sept, 168 p.

GALISSON Robert & PUREN Christian, 1999 : *La formation en questions*, Paris, CLE International (coll. « Didactique des langues étrangères »), 128 p.

MORIN Edgar 1990 : *Introduction à la pensée complexe*, ESF éditeur, Paris, 1990, 160 p.

PUREN Christian

– 1989 : « L'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères au XIX^e siècle, ou la naissance d'une didactique », *Langue française*, n° 82, mai, pp. 8-19.

– 1994a : « Quelques remarques sur l'évolution des conceptions formatives en français langue étrangère de 1925 à 1975 », *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures*, n° 95, juil.-sept., pp. 13-23.

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

– 1999 : « Politiques et stratégies linguistiques dans l'enseignement des langues en France », *Les Langues modernes*, n° 2.

PUREN Christian, BERTOCCHINI Paola, COSTANZO Edvige, 1998 : *Se former en didactique des langues*, Paris, Ellipses, 206 p.

RORTY Richard, 1995 : *L'espoir au lieu du savoir. Introduction au pragmatisme*, trad. fr. Paris, Albin Michel (coll. « Bibliothèque internationale de philosophie »), 158 p.

SIMONNET Jean, 1998 : *Les Stratèges de l'Éphémère. Guide du nouveau management*, Paris, Les Éditions d'Organisation, 132 p.

STENGERS Isabelle, SCHLANGER Judith, 1988 : *Les concepts scientifiques. Invention et pouvoir*, Paris, La Découverte-Conseil de l'Europe-UNESCO (coll. « Textes à l'appui »), 166 p.

Évolution historique
de la conception de l'enseignement/apprentissage de la culture

TYPE DE RELATIONS OBJET-SUJET

La culture étrangère (C2) comme objet			Le sujet apprenant dans la culture étrangère		
La C2 comme système	L'analyse contrastive système C2 vs système C1	La C2 présentée à travers les natifs (leurs connaissances, représentations, comportements, valeurs)	L'« interculturel »		
			1 ^{ère} version	2 ^e version	3 ^e version
			La réalité de C2 est déformée par la subjectivité du sujet apprenant	La découverte de C2 relève de la subjectivité individuelle du sujet apprenant	La culture est instrumentalisée par les sujets pour leur communication interindividuelle
PROBLÉMATIQUE SOCIALE DE RÉFÉRENCE					
Découverte scolaire de C2 à travers des documents authentiques				Echanges avec des natifs	Gestion de la multiculturalité, et du métissage culturel chez l'apprenant lui-même
COMPOSANTE PRIVILÉGIÉE DE LA COMPÉTENCE DE CULTURE					
La « compétence culturelle » : les connaissances		La « compétence interculturelle » : les représentations		– La « composante multiculturelle » : les comportements – La « composante transculturelle » : les valeurs	
TYPE D'APPROCHE PRIVILÉGIÉE DE LA CULTURE					
– par les structures (institutions, organisation sociale...) – par la langue (découpage de la réalité)	– par les fondements – par le représentatif – par la langue (connotations, règles sociales d'usage)	par les repères	par le contact	par le parcours individuel	