

Christian PUREN

Séminaire de formation en ligne « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche », Dossier n° 1, « Les trois perspectives constitutives de la didactique des langues-cultures étrangères (DLC) », <https://www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/>.

**Version du 05 08 2023**

## **DOSSIER N° 1**

### **« LES TROIS PERSPECTIVES CONSTITUTIVES DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES ÉTRANGÈRES (DLC) »**

#### **SOMMAIRE**

1. Présentation.....	3
1.1 Une définition de la DLC.....	3
1.2 Commentaire des différents éléments de cette définition.....	3
2. Documents d'étude.....	7
2.1 Le document-support central.....	7
2.2 Quatre documents complémentaires.....	7
3. Tâches.....	8
Tâche 1.....	8
Tâche 2.....	8
Tâche 3.....	8
4. Annexes.....	8
Annexe 1 « Application des trois perspectives de la DLC à une conceptualisation complexe.....	8
Annexe 2 « Les trois perspectives constitutives de la didactique des langues-cultures ».....	8
Annexe 3 (support tâche 2).....	8
Annexe 4 (support tâche 3).....	9
Annexe 5 (supplément d'aide pour la tâche 1).....	9

#### **RAPPEL IMPORTANT (valable pour tous les dossiers de ce séminaire)**

Le recours presque exclusif à mes propres ouvrages et articles ne répond pas de ma part à une quelconque volonté d'imposer ma conception de la didactique des langues-cultures, mais au souci de proposer, sans que se pose le problème des droits d'auteur, des textes de recherche complets comme supports de tâches d'entraînement à la recherche. Ces textes pourront également servir d'amorces pour des échanges que des groupes de lecteurs pourront organiser entre eux, et qu'ils enrichiront par des lectures d'autres didacticiens ayant d'autres conceptions de la discipline, ainsi que par leurs connaissances et expériences personnelles.

**La formation à la recherche (que ce soit chez les enseignants-chercheurs universitaire, chez les formateurs et les enseignants, est fondamentalement une formation au débat collectif.**

## **Remarque concernant la dernière version (la version en ligne est toujours la dernière)**

– 05/06/2022 : ajout au chapitre 1 de l'opération d'évaluation dans la définition par domaines et activités constitutives de la discipline.

– 05 08 2023 :

- Ajout de l'élément « usage » dans la définition de la DLC : qui devient la suivante : Didactique des langues-cultures discipline centrée sur l'observation, l'analyse, l'interprétation, l'évaluation et l'intervention concernant les environnements, pratiques et processus situés et interreliés d'enseignement-apprentissage-usage des langues-cultures (p. 2)
- Explication pp. 4-5 de cet ajout d' « usage » dans la définition de la DLC ;
- Ajout p. 12 de la justification de l'expression « langues-cultures » dans l'appellation « didactique des langues-cultures ». Cette justification est extraite d'un essai d'octobre 2022 intitulé *Modélisation, types généraux et types didactiques de modèles en didactique complexe des langues-cultures*, <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2022f/>, chapitre 3.1.3 « "Langues-cultures" dans "didactique des langues-cultures" » : une série modèle à deux éléments », pp. 12-13. Elle avait également, étant donné son importance (elle est critiquée par certains didacticiens), fait l'objet d'un billet de blog en date du 21 septembre 2022 : « À propos de l'appellation "didactique des langues-cultures" », <https://www.christianpuren.com/2022/09/21/a-propos-de-l-appellation-didactique-des-langues-cultures/>.

## 1. Présentation

Un chercheur en Didactique des langues-cultures (désormais « DLC »), comme tout formateur et tout enseignant doit forcément avoir une conception claire de sa discipline : de son objet, de son projet (valeurs, finalités et objectifs), de ses méthodes, de son épistémologie, de son histoire et de son fonctionnement actuel.

Ce premier dossier concerne **la conception de la DLC en tant que domaine de recherche**. Il s'agit de ma conception personnelle, même si elle est partagée, je pense, par un certain nombre de didacticiens. Pour ce dossier tout particulièrement, il faut, comme je vous le demande dans l'Avertissement de la page précédente, « mobilis[er] [vos] lectures d'autres didacticiens ayant d'autres conceptions de la discipline ».

### 1.1 Une définition de la DLC

Pour ma part, je donne la définition suivante de la DLC :

**Didactique des langues-cultures**  
**discipline**  
**centrée sur**  
**l'observation, l'analyse, l'interprétation, l'évaluation et l'intervention**  
**concernant les environnements, pratiques et processus situés**  
**et interreliés d'enseignement-apprentissage-usage**  
**des langues-cultures**

### 1.2 Commentaire des différents éléments de cette définition

a) « **Discipline** ». À l'origine, les différents domaines scolaires (français, latin, grec, histoire, mathématiques,...) ont été appelés des « disciplines » parce que leur finalité première, éducative, était de « discipliner » les esprits. On parle aussi dans l'enseignement scolaire français de « matières ». Certains didacticiens réclament pour la DLC le qualificatif de « science », sans doute pour affirmer sa légitimité universitaire. Personnellement, « discipline » me convient parce que la DLC s'inscrit doublement dans la démarche formative :

– d'une part parce que le traitement (l'observation, l'analyse, l'interprétation et l'intervention) appliqué à son *objet* (les dispositifs, pratiques et processus) exige une formation préalable : il s'agit en effet d'une discipline « constituée » avec ses concepts, ses modèles, ses méthodes, son histoire, ses publications, ses institutions, ses lieux d'échanges,...

– d'autre part parce que son *projet* ou de toutes manières son *effet* intègre toujours une dimension éducative : cette dimension est essentielle et explicite dans l'enseignement scolaire, mais tout apprentissage et toute utilisation d'une langue étrangère, même pour des motivations qui se veulent « purement » utilitaires, produisent des effets sur les représentations et conceptions de l'individu. Voir aussi l'objectif désormais assigné à l'enseignement des langues-cultures dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL, Paris : Didier, 2001)*, à savoir la formation d'un « acteur social ».

b) « (Discipline) **centrée sur**... » signifie que cette discipline ne se limite pas aux activités sur ces objets citées à la suite, mais que ces activités constituent le cœur de son projet, le noyau dur de sa cohérence.

c) « ... **l'observation, l'analyse, l'interprétation, l'évaluation et l'intervention...** »

Pour illustrer ces différentes activités caractéristiques de la discipline, je prendrai l'exemple d'un formateur réalisant une observation formative dans la classe d'un enseignant débutant.

– *L'observation* (dans le sens restreint du terme) : Il s'agit de recueillir et de classer des données « premières » ou « immédiates ». Exemple : « L'enseignant fait écouter deux fois un dialogue enregistré aux apprenants puis leur demande successivement : « Qui sont les interlocuteurs ? » « Où sont-ils ? » « De quoi parlent-ils ? », en sollicitant le maximum de réponses à chacune de ces questions. »

– *L'analyse* : Il s'agit de mettre ces données premières en relation interne les unes avec les autres, de manière à faire apparaître des données secondes (qui vont nécessiter des concepts didactiques, tels que les mots en italique dans la phrase qui suit : « L'enseignant fait faire à ses apprenants un *exercice non préparé et très guidé de compréhension orale* de type '*repérage factuel*'. »

– *L'interprétation* : Il s'agit de mettre ces données premières en relation avec des données externes, recueillies par ailleurs, constatées ou hypothétiques. Reprenons notre exemple : à la fin de l'observation, l'enseignant indique au formateur qu'il a voulu entraîner les apprenants à comprendre globalement, à accepter une compréhension partielle et à faire des hypothèses pour combler leurs déficits de compréhension. Dans ce cas, l'observateur-formateur peut interpréter ses données d'observation en les mettant en relation avec la donnée externe : « objectifs déclarés de l'enseignant ». Tout autre type de donnée externe peut fournir matière à interprétation, comme le type de document (il se prête par exemple plus ou moins bien à ce type de compréhension), l'activité réalisée à la suite (la compréhension globale va par exemple préparer à un autre type de compréhension travaillée à la suite), les réactions des élèves recueillies après la séance, etc.

– *L'évaluation* : il s'agit de juger de la pertinence et de l'efficacité des pratiques observées dans leur environnement, c'est-à-dire en fonction de l'ensemble de l'environnement donné (la « situation ») et de l'environnement construit par l'enseignant (son dispositif intentionnel).

– *L'intervention* : Il s'agit de proposer des moyens d'améliorer ou d'élargir la compétence de l'enseignant. Dans l'exemple choisi, le formateur pourra suggérer à l'enseignant de mettre d'abord ses élèves en situation d'écoute active en leur faisant faire des hypothèses sur le document à partir de quelques uns de ses mots clés, ou d'une présentation succincte de la situation ; de tester la compréhension orale sur d'autres types de documents ; d'articuler ce type d'écoute avec d'autres sur le même document (faire faire, après une première écoute globale, une seconde écoute de repérage ponctuel d'informations, par ex.) ; de proposer à ses élèves d'autres dispositifs de compréhension leur laissant une plus grande marge d'autonomie (élaboration par groupes d'un projet d'écoute ciblée après une première écoute collective globale, par ex.), ou à l'inverse des dispositifs plus directifs (QCM ou tableaux à remplir, par ex.) ; etc.

Ces différentes opérations, comme dans tout traitement d'une activités complexe, sont prises dans un processus récursif. Par exemple, l'évaluation, à partir du moment où elle ne se fait pas de l'extérieur à partir d'un point de vue normatif, mais de l'intérieur, en prenant en compte l'ensemble de l'environnement, demande de revenir sur l'analyse et l'interprétation, voire, parfois, sur l'observation (on doit relire ses notes d'observation). Dans la recherche universitaire, c'est même l'ensemble du processus qui doit être mis en boucle, puisque l'intervention du chercheur va devoir elle aussi être soumise à observation, analyse, interprétation et évaluation.

d) « ... concernant les **environnements, pratiques et processus**

– Le concept d' « **environnement** », en DLC, regroupe à la fois la situation (ensemble des paramètres « donnés » d'enseignement-apprentissage-usage, c'est-à-dire que l'enseignement ne peut modifier, comme le nombre de ses élèves et leur âge, la durée des séances, etc.) et le dispositif (ensemble des paramètres « construits » d'enseignement-apprentissage-usage, que l'enseignant peut modifier en fonction de son projet, comme le type de support utilisé, le temps laissé pour faire telle activité, le mode de travail collectif, individuel ou en groupe, etc.).

– **pratiques** :

Pratiques de classe

*L'expression désigne traditionnellement les activités réalisées par l'enseignant lui-même face aux apprenants dans la salle de classe. Il s'agit des activités concrètes ou procédures directement observables (par exemple la proposition par l'enseignant d'une activité de conceptualisation grammaticale suivie d'exercices d'application), par opposition aux activités abstraites ou processus (les traitements cognitifs correspondants effectués par l'apprenant). Il s'agit aussi des activités effectivement réalisées, par opposition aux activités exigées par les principes pédagogiques, les théories ou la méthodologie de référence, les instructions officielles ou encore les concepteurs du matériel didactique utilisé : l'auteur d'une thèse récente sur la grammaire en classe de français langue étrangère a ainsi observé que « dans les pratiques de classe », les enseignants privilégiaient la méthode transmissive et déductive (ils expliquaient eux-mêmes la règle de grammaire avant de donner des exercices d'application) alors que le principe de centration sur l'apprenant aurait demandé qu'ils mettent en œuvre les méthodes opposées, active et inductive (en demandant aux apprenants de conceptualiser eux-mêmes).*

PUREN Christian, article « Pratiques de classe » in : Cuq Jean-Pierre (dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue seconde et étrangère*, Paris, CLE international, 2003, 304 p.

– **processus** : succession articulée et finalisée d'activités différentes ; ces activités peuvent être décrites au niveau des opérations mentales (on parlera alors de « processus cognitifs ») ou au niveau des opérations conscientes portant sur des objets : on dira ainsi que le « processus didactique central » est constitué des opérations de sélection, description, distribution, présentation, explication, exercisation, évaluation portant sur les contenus d'enseignement-apprentissage-usage. Dans ce dernier cas, il vaudrait mieux parler de « procédure », pour éviter la confusion entre ces activités et les opérations cognitives.

e) « ... **situés** » : La DLC se réfère toujours à des environnements déterminés, tout en cherchant en même temps à dégager des régularités, des règles, des lois, des constantes voire des universaux qui permettent de proposer des modèles d'intervention pouvant être utiles au-delà de tel ou tel environnement particulier. Un mémoire de recherche en DLC doit donc en même temps s'appuyer sur un environnement déterminé, et être utile aux lecteurs, dont les environnements de travail sont forcément plus ou moins différents.

f) « ... **et interreliés d'enseignement-apprentissage-usage** » : Il n'y a réflexion didactique que si l'on prend en compte cette interrelation. L'autodidaxie fait donc partie des objets d'étude de la DLC (le manuel utilisé correspond bien à la proposition d'un processus d'enseignement de la part de ses concepteurs), mais pas l'auto-apprentissage entièrement autonome par simple imprégnation à la langue en milieu naturel (apprendre seul une langue étrangère simplement en regardant des émissions de télévision dans cette langue, par ex.) ; par ailleurs, l'enseignement, l'apprentissage, et leur mise en relation, sont constamment définis par rapport à l'usage visé.

J'ajoute l'« usage » à l'expression traditionnelle « enseignement-apprentissage ». Réflexion faite, il est même curieux que jusqu'à présent on n'ait pas pensé à le faire systématiquement. En effet:

- 1) L'usage intervient déjà en classe de manière non simulée lorsque les apprenants utilisent la L2 pour s'exprimer personnellement et travailler, que ce soit sur des documents authentiques ou sur les activités réalisées en classe.
- 2) L'approche communicative vise la compétence de communication en L2 dans des situations de la vie quotidienne. C'est pourquoi, au moins à la fin de chaque unité didactique, est proposée aux apprenants une simulation d'usage dans la société étrangère.
- 3) Dans le FOS et le FOUS, et autres modèles de cours sur objectif spécifique, c'est l'analyse de l'usage visé de la langue qui détermine les contenus d'enseignement.
- 4) Dans les évaluations certificatives et l'entraînement à ces évaluations, on n'évalue ni l'enseignement, ni l'apprentissage, mais la compétence d'usage.

g) « ... **des langues-cultures.** » : Les positions des didacticiens sur la relation observée ou recherchée langue-culture peuvent être sensiblement différentes, depuis la version forte – l'apprentissage des langues comme instrument volontariste de défense des cultures et d'intercompréhension entre cultures –, jusqu'à la version faible – un certain niveau de compétence communicative exige une certaine connaissance de la culture de ses interlocuteurs –, mais la didactique des langues est toujours, par définition, une « didactique des langues-cultures », expression proposée initialement par Robert Galisson, et qui est actuellement en train de se diffuser largement parmi les spécialistes de la discipline.

Dans mon essai d'octobre 2022 sur la modélisation en DLC<sup>1</sup>, je défends ainsi cette expression, qui n'est pas du tout invalidée que certains programmes d'enseignement, comme ceux du FOS ou du FOU, enseignent une langue scientifique :

*« Langues-cultures », dans l'appellation « didactique des langues-cultures », doit être considéré comme une série-modèle à deux éléments, au même titre que « enseignement-apprentissage-usage » est une série-modèle à trois éléments. [...] le fait qu'il y ait des usages de la langue où l'on s'efforce de neutraliser tout aspect de culture sociale, comme dans la communication scientifique, n'invalide pas plus le modèle « langue-culture » que le fait que parfois, en classe de L2, l'enseignant passe à la L1 pour expliquer un point de culture uniquement dans cette langue, neutralisant ainsi la L2, n'invalide la problématique (et son modèle) « L1-L2 » : il s'agit toujours d'une classe de L2, mais dans laquelle celle-ci est momentanément neutralisée au profit de la seule L1. Le modèle « langue-culture » est renforcé au contraire par le fait qu'il permet d'appréhender la relation didactique langue-culture dans toute sa complexité, qui intègre jusqu'aux cas de neutralisation de l'un ou l'autre de ses éléments. (p. 12)*

---

<sup>1</sup> Modélisation, types généraux et types didactiques de modèles en didactique complexe des langues-cultures. Essai, <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2022f/>, octobre 2022, 44 p. Cf. le chapitre. 3.1.3 « "Langues-cultures" dans "didactique des langues-cultures" : une série modèle à deux éléments », pp. 12-13.

## 2. Documents d'étude

Une discipline est principalement ce qu'en a fait son histoire, et elle est confrontée aux enjeux et tensions actuelles qui continuent à la faire évoluer.

### 2.1 Le document-support central

Pour ce Dossier, le document support central est le suivant (cliquer sur le lien pour le télécharger) : [1999a](#). « La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie », *Les Langues Modernes* n° 3 1999, pp. 26-41. Paris: APLV.

J'y montre comment notre discipline s'est historiquement constituée – au moins en français langue étrangère – par les ajouts successifs, à partir de la perspective *méthodologique*, de deux perspectives « méta » : *la perspective didactique* (méta-méthodologique) dans les années 70, puis *la perspective didactologique* (méta-didactique) dans les années 80. Toute recherche en DLC doit forcément intégrer ces trois perspectives fondamentales, même si elle peut et doit choisir la manière dont elle va les équilibrer et les articuler.

### 2.2 Quatre documents complémentaires

Directement consultables ou téléchargeables eux aussi sur mon site, ou reproduits en annexe au présent dossier, ces quatre documents complémentaires vous aideront à mieux comprendre ces trois perspectives constitutives de la didactique des langues-cultures :

1) [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. 1994, pp. 13-23. Paris : Didier Érudition. Il s'agit du compte rendu d'une recherche réalisée sur l'évolution historique des conceptions de la formation en didactique du FLE, où j'ai mis en évidence cette constitution de notre discipline par ajouts successifs des trois perspectives disciplinaires.

2) [2002a](#). « De la méthodologie audiovisuelle première génération à la didactique complexe des langues-cultures ». *Études de Linguistique Appliquée* n° 126, juil.-sept. 2002, pp. 321-337. Il s'agit d'un article où j'applique ces mêmes trois perspectives à l'analyse comparative de deux stages de formation professionnelle en enseignement/apprentissage des langues-cultures que j'ai suivis la même année 1972 : le stage pratique annuel qui a fait suite à mon agrégation d'espagnol, et un stage de formation d'un mois à l'enseignement du Français langue étrangère au moyen du cours audiovisuel *Voix et Images de France* (1<sup>e</sup> éd. 1961).

3) [Annexe 1](#). « Application des trois perspectives de la DLC à une conceptualisation complexe » (document de cours non publié). Ces trois concepts semblent à première vue très différents les uns des autres, mais ils correspondent pourtant au même objet complexe observé successivement à partir de ces trois perspectives différentes.

4) [Annexe 2](#). « Les trois perspectives constitutives de la didactique des langues-cultures » (document de cours non publié). Présentation schématique des activités caractéristiques de chacune de ces trois perspectives.

### 3. Tâches

#### Tâche 1

Réagissez à [la définition de la DLC donnée au début de ce dossier](#), en faisant appel à des définitions différentes données par d'autres didacticiens que vous avez lus. Essayez de dégager les différents points d'accord et de désaccord entre eux, entre eux et moi... et entre vous ! Voir document d'aide [Annexe 5](#) (Compilation de citations de didacticiens et pédagogues)

#### Tâche 2

Document support : [Annexe 3](#). Il s'agit d'attribuer à chacune des activités proposées la perspective disciplinaire prioritaire (méthodologique, didactique ou didactologique) à laquelle elle correspond.

#### Tâche 3

Document support : [Annexe 4](#). Il s'agit, à partir des seules indications données par le titre correspondant de chacune de ces thèses, d'essayer de situer la recherche d'une part par rapport aux [éléments de définition de la DLC](#), d'autre part par rapport aux [trois perspectives](#) (méthodologique, didactique et didactologique) constitutives de notre discipline.

---

**Bon courage à chacun d'entre vous !**

**Une fois les tâches réalisées, individuellement ou collectivement (ou individuellement puis avec confrontation collective des réponses), vous pourrez comparer vos réponses avec celles proposées [dans le corrigé](#).**

### 4. Annexes

*N.B.* Les annexes dont les titres sont cliquables se trouvent sur le site en « Bibliothèque de travail ». Pour les appeler à l'écran, il suffit donc de cliquer sur ce lien.

[Annexe 1 « Application des trois perspectives de la DLC à une conceptualisation complexe](#)

[Annexe 2 « Les trois perspectives constitutives de la didactique des langues-cultures »](#)

#### Annexe 3 (support tâche 2)

Rappel de la consigne : *À quelle perspective disciplinaire privilégiée (méthodologique, didactique ou didactologique) renvoie chacune des activités suivantes, proposées par un formateur à ses enseignants stagiaires ? :*

1. Montrer, dans les travaux du Conseil de l'Europe des années 70-80, comment le renouvellement méthodologique proposé (centration sur l'apprenant, analyse des besoins) est lié plus ou moins explicitement à la montée des valeurs individualistes en Occident.
2. Faire corriger la même copie d'élève, puis leur faire comparer leurs notes et leurs critères d'évaluation.
3. Faire réfléchir sur la notion de « besoins langagiers » dans l'enseignement scolaire.
4. Faire analyser, à partir d'articles de didacticiens et de pédagogues, la différence entre « pédagogie » et « didactique ».
5. Montrer comment les trois types de finalité formative (formations intellectuelle, esthétique et morale) de l'enseignement scolaire des langues renvoient respectivement aux trois notions du Vrai, du Bien et du Beau conçues comme solidaires dans la philosophie humaniste occidentale.
6. Faire préparer un jeu de rôles.

7. Faire travailler sur l'étude de cas suivante: « Vos élèves refusent de faire un exercice parce qu'ils disent que ce type d'exercice ne sert à rien. Que faites-vous? »

**Remarque** : Si telle ou telle activité peut impliquer plusieurs perspectives selon la manière dont elle est effectivement réalisée, on les indiquera, en expliquant pourquoi.

---

#### **Annexe 4 (support tâche 3)**

Rappel de la consigne : *Il s'agit, à partir des seules indications données par le titre correspondant de la thèse, d'essayer de situer chacune de ces recherches (il s'agit de thèses soutenues sous ma direction à l'Université de la Sorbonne Nouvelle Paris-III) d'une part par rapport aux éléments de définition de la DLC (cf. plus haut en « Présentation »), d'autre part par rapport aux trois perspectives (méthodologique, didactique et didactologique) constitutives de la discipline.*

1. Eri SUZUKI : *Cultures d'enseignement et cultures d'apprentissage en didactique des langues-cultures : comparaison entre le japonais langue étrangère en France et le français langue étrangère au Japon*. 10 décembre 2004.
  2. Agnès BOSCH IRIZARRY : *L'adaptation des nouvelles technologies éducatives à l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère à l'Université de Porto Rico : le cas de la plateforme d'e-learning « Blackboard » au sein des cours intensifs*. 12 janvier 2006.
  3. Suleiman SHEDAHEH, *Pour un curriculum humaniste de langues étrangères. Propositions pour la conception d'un curriculum du français langue étrangère destiné aux écoles jordaniennes*, 9 avril 1998.
  4. KANG KUO-LEI Émilie, *Grammaire et didactique du français langue étrangère : étude du cas de l'enseignement supérieur à Taïwan*, 19 novembre 1998.
  5. Marie-Christine FOUGEROUSE, *Analyse des représentations de la grammaire dans l'enseignement/apprentissage du FLE*, 16 décembre 1999.
  6. Anna KALYVA, *L'enseignement ludique en classe de langue en Grèce : de la motivation à l'évaluation*, 27 janvier 2000.
- 

#### **Annexe 5 (supplément d'aide pour la tâche 1)**

Une [annexe 5](#) a été rajoutée plus tardivement à ce dossier comme aide à la tâche 1. Il s'agit d'une compilation de citations de didacticiens et pédagogues définissant la didactique des langues (-cultures), disponible en Bibliothèque de travail, document 003.