

Christian PUREN

Professeur émérite de l'Université de Saint-Étienne (France)

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

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

## DOSSIER N° 1

### « LES TROIS PERSPECTIVES CONSTITUTIVES DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES ÉTRANGÈRES »

## CORRIGÉ DU DOSSIER N° 1

JUIN 2010

### SOMMAIRE

Avertissement.....	2
1. Corrigé de la tâche 1.....	3
1.1 Introduction.....	3
1.2 « Didactique », et non « méthodologie », ni « linguistique appliquée ».....	3
1.3 « Didactique », et non « pédagogie ».....	5
1.4 Didactique ... et non « didactologie ».....	7
1.5 « Didactique des langues-cultures », et non « didactique des langues » .....	9
1.6 « Discipline ».....	10
1.7 « ... centrée sur l'observation, l'analyse, l'interprétation et l'intervention... » .....	10
1.8 « ...concernant les environnements ... » .....	12
1.9 « ... pratiques... ».....	13
1.10 « ... et processus... » .....	14
1.11 « ... situés et interreliés... » .....	15
1.12 « ... d'enseignement-apprentissage... » .....	15
1.13 « ... des langues-cultures. » .....	15
1.14 Conclusion .....	15
Vos réactions à ce corrigé de la tâche 1 .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
2. Corrigé de la tâche 2.....	16
Activité 1 .....	16
Activité 2 .....	16
Activité 3 .....	16
Activité 4 .....	17
Activité 5 .....	17
Activité 6 .....	17
Activité 7 .....	17
Remarques conclusives.....	18
Vos réactions à ce corrigé de la tâche 2 .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
3. Corrigé de la tâche 3.....	18
1. Eri SUZUKI.....	18
2. Agnès Bosch Irizarry.....	18
3. Suleiman SHEDAHEH.....	18
4. Kang Kuo-Lei Émilie .....	19
5. Marie-Christine FOUGEROUSE.....	19
6. Anna KALYVA.....	19
Remarques conclusives.....	19
Vos réactions à ce corrigé de la tâche 3 .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>

## AVERTISSEMENTS

J'utiliserai systématiquement tout au long de ce cours le terme de « corrigé » par pure commodité : il correspondra en effet parfois :

- a) à *des réalités objectives* ; par exemple, la même année 1972 est publiée la traduction française de l'ouvrage de W. MACKEY, *Principes de **didactique** analytique* (je souligne), et deux spécialistes français, Michel Dabène et Denis Girard, appellent séparément à l'abandon de l'appellation « linguistique appliquée » au profit de « didactique des langues » ;
- b) à *des jugements logiques* à l'intérieur de mes cadres conceptuels : par exemple, telle activité proposée dans un stage de formation d'enseignants ou le titre de telle thèse impliquent nécessairement la mobilisation de ce que j'appelle la « perspective didactologique »
- c) à *des choix subjectifs* relevant de mes prédispositions, de ma formation et de mon expérience personnelles : ce sont eux, par exemple, qui m'ont orienté vers une épistémologie de la didactique des langues-cultures combinant l'épistémologie complexe d'Edgard MORIN, l'épistémologie pragmatiste de Richard RORTY, et l'épistémologie des sciences de l'ingénierie d'Herbert SIMON.

D'où l'importance du débat collectif, que toute la conception de ce cours (« collaboratif ») veut impulser entre les participants à distance : ces « corrigés » sont destinés d'abord et avant tout à susciter réactions, observations, (contre-)propositions, ... tout autant que les dossiers eux-mêmes.

Je remercie vivement (à distance, géographique et temporelle...) tous les étudiants à distance des promotions 2003 à 2008 de la 2<sup>e</sup> année de Master « Français langue étrangère ou seconde et didactique des langues cultures » de l'Université Jean Monnet de Saint-Étienne, qui ont très activement collaboré entre eux sur les tâches des sept dossiers de leur séminaire de formation à « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche », dont ce cours reprend la structure et la plupart des contenus.

Pour tous les « corrigés » de ce cours, en effet, je me suis basé non seulement sur mes propres réponses, mais sur les leurs, ainsi que sur les réactions que leurs réponses m'ont suggérées à l'époque.

La version pdf contient des liens actifs vous renvoyant directement vers d'autres documents sur mon site personnel, si bien sûr vous l'utilisez sur un écran d'ordinateur.

Pour être tenu au courant de tous mes messages sur le blog de ce site, et de toutes les modifications intervenues dans ce cours (modification dans les dossiers, ajouts d'annexes complémentaires, etc.), je vous conseille de vous abonner aux deux flux RSS (blog et modifications sur le site).

Vous le faites très simplement si vous disposez du navigateur Mozilla FireFox. Si nous ne l'avez pas, je vous conseille de l'installer sur votre ordinateur : il est gratuit, et c'est le seul entièrement compatible avec la plateforme JIMDO que j'utilise pour ce site. En vous connectant avec ce navigateur à mon site, vous verrez, le premier à gauche dans la fenêtre d'adresse ci-dessous, le logo caractéristique de l'abonnement à des « flux RSS ». Cliquez sur ce logo, et faites vos choix.



## 1. CORRIGÉ DE LA TÂCHE 1

### Rappel de la tâche

Il s'agissait, en mobilisant d'autres définitions données par d'autres didacticiens, de réagir à ma définition suivante du domaine de recherche :

### Didactique des langues-cultures

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

### 1.1 Introduction

Nulle part sans doute ailleurs que pour cette tâche 1 du dossier 1 le terme de « corrigé » nécessite autant les guillemets, non seulement parce la définition de la didactique des langues-cultures renvoie forcément à sa conception, qui est encore objet de débat entre spécialistes, mais aussi parce que, en l'absence de participations à cette tâche à la date où je rédige le présent texte (20-25 mai 2010), ... je n'ai rien à corriger, et que par conséquent le débat que je vais ouvrir dans le présent texte sera un débat entre moi et les auteurs cités, et non (pour l'instant) avec/entre les participants à ce cours...

Je fais donc ici la tâche demandée en prenant comme base la « Compilation de citations concernant la conception de la didactique des langues-cultures » (Annexe 5 de la tâche 1 du Dossier 1, [document n° 003](#) en « Bibliothèque de travail », en espérant que ma participation provoque, sur ce « Forum tâche 1 », des réactions qui amorceront le débat entre participants. J'ai mis quelques notes de bas de page à cette compilation, mais simplement pour éclaircir certains points factuels.

### 1.2 « Didactique », et non « méthodologie », ni « linguistique appliquée »

Si l'on en croit tout autant GIRARD 1972 que BESSE 1985, c'est à l'ouvrage de MACKEY (1961, trad. fr. 1972) que serait due la réactivation en France du terme de « didactique » pour désigner la discipline. Comme on le voit dans les citations de GIRARD 1972 et DABÈNE 1972, l'introduction de ce terme de « didactique » correspond chez ses promoteurs à une triple volonté :

1) rejeter deux conceptions jusqu'alors dominantes et opposées :

– une conception empirique, celle d'un « art » (terme utilisé par GIRARD 1972 et BESSE 1985), dans le sens (péjoratif) d'un ensemble de savoir-faire pratiques qui relèverait à la fois du don personnel et d'une acquisition par la pratique personnelle sur le terrain ;

– une conception scientifique mais « dépendantiste »<sup>1</sup>, celle qui considérerait la discipline comme un ensemble de savoir-faire (une « méthodologie ») relevant directement d'une application de théories externes, linguistiques et cognitives, et qui avait introduit<sup>2</sup> depuis les années 50 l'appellation de « linguistique appliquée », calquée sur *Applied Linguistics*, et arrivée en France avec la méthodologie audio-orale américaine et ses deux références scientifiques, le béhaviorisme et le distributionnalisme ;

2) revendiquer une conception scientifique mais « indépendantiste » : l'enseignement des langues « a le droit d'exister indépendamment [...] comme une science (GIRARD

<sup>1</sup> Les Québécois me pardonneront cet emprunt à leur vocabulaire politique...

<sup>2</sup> « Introduit », et non « imposé » : le terme de « linguistique appliquée » n'a jamais été adopté dans l'enseignement scolaire, où l'on est passé directement de la « pédagogie des langues » à la « didactique des langues ».

1972), qui doit « poser sa propre problématique » et « élabor[er] ses propres hypothèses théoriques » (Dabène 1972) ;

3) élargir ses emprunts à d'autres sciences que la linguistique et la psychologie de l'apprentissage ses nécessaires emprunts : la didactique des langues doit être « une science qui n'hésite pas à emprunter à **diverses autres** sciences humaines ce qu'elles peuvent lui apporter » (GIRARD 1972), recourir aux « apports constamment renouvelés et **diversifiés** de la linguistique, de la psychologie, de la pédagogie, de la sociologie, de l'ethnologie... » (Dabène 1972)<sup>3</sup>

On retrouve cette dernière caractéristique fortement mise en valeur dans GALISSON & COSTE 1976, pour lesquels la « vocation » de ce terme « est de définir une discipline nouvelle, qui cherche à circonscrire son domaine au carrefour de disciplines reconnues », « une discipline recouvrant l'ensemble des approches scientifiques de la linguistique et constituant un lieu de synthèse entre les apports différents de la linguistique, de la psychologie, de la sociologie, de la pédagogie ». <sup>4</sup>

Robert Galisson rejettera plus tard cette conception de la didactique des langues comme une « discipline carrefour » en revendiquant pour elle une véritable autonomie scientifique. Ce sera lorsqu'il proposera une nouvelle appellation pour la discipline, la « didactologie » (voir *infra*).

Concernant ma position actuelle sur la question des relations entre la didactique des langues-cultures et les « sciences annexes », je renvoie au texte d'une conférence que je viens de mettre sur mon site (le 22 mai 2010) :

[2009f](#). « La didactique des langues-cultures en France entre maturité disciplinaire et dépendances multiples ». Colloque international « Sciences du langage et didactique des langues : 30 ans de coopération franco-brésilienne », Université de São Paulo, Brésil, 19-21 octobre 2009.

Je reproduis ci-dessous le résumé de ce texte :

*Après avoir dénoncé les différentes dépendances auxquelles reste soumise la didactique des langues-cultures en France malgré sa maturité disciplinaire (dépendances administrative, universitaire et épistémologique), je propose dans cet article un modèle général de relation entre cette discipline et ses disciplines « connexes » (linguistique, pédagogie, sociologie, philosophie sciences cognitives, etc.) reposant sur deux principes empruntés à des domaines différents : le principe d' « émergence » en acoustique, et le principe de « subsidiarité » en politique.*

Certains spécialistes ont avancé dans ces années 70 le concept de « linguistique **impliquée** »<sup>5</sup> : les acteurs de l'enseignement des langues (enseignants, méthodologues<sup>6</sup> et didacticiens) tiennent compte en permanence des apports de cette discipline. La position que j'adopte dans ce texte – simplement parce qu'elle me semble correspondre à la réalité actuelle du fonctionnement de la discipline – relève d'une forme particulière d'*implicationnisme*, à la fois a) *généralisé* : il est élargi à toutes les disciplines susceptibles, et b) *contextuelle* : les implications des disciplines connexes ne jouent pas en permanence, mais seulement lorsque les différents acteurs de la didactique des langues-cultures ne peuvent pas résoudre eux-mêmes leurs propres problèmes.

<sup>3</sup> Je souligne, dans les deux citations.

<sup>4</sup> Cette entrée du Dictionnaire de didactique des langues a été de toute évidence rédigée par R. Galisson. On y retrouve en particulier une distinction entre linguistique appliquée 1<sup>e</sup> et 2<sup>e</sup> génération qui n'y est pas compréhensible si on ne rapporte pas aux définitions qu'il en donne dans son article de 1972 (cf. GALISSON 1972, et mes commentaire *infra* sur ce document).

<sup>5</sup> Sans aller, à ma connaissance, jusqu'à le proposer comme la nouvelle appellation de la discipline : la nécessité de prendre en compte d'autres disciplines que la linguistique, qui faisait désormais consensus, l'interdisait en effet.

<sup>6</sup> Je range dans cette catégorie les auteurs de cours de langue.

La même année 1972 (année décidément importante dans l'histoire de la discipline !), Robert Galisson (cf. GALISSON 1972) pour sa part ne propose encore que de passer d'une « linguistique appliquée première génération » incluant la méthodologie de l'enseignement des langues, à une « linguistique appliquée seconde génération » où la méthodologie, se réclamant des sciences de l'éducation, assume toutes les problématiques relevant de la « pédagogie, psychologie, sociologie, technologie », en ne s'adressant à la linguistique appliquée qu'en fonction de ses besoins. C'est donc lui aussi un « implicationnisme » qu'il propose, mais de manière plus traditionnelle que GIRARD et Dabène 1972, puisqu'il prend comme base le partage existante entre la linguistique appliquée et la méthodologie. Il se rattrapera très largement par la suite en termes d'innovation, quitte à se retrouver un peu seul à l'avant-garde...

Par rapport à la conception de la didactique des langues qui va s'imposer très vite parmi les spécialistes de l'enseignement des langues à partir des années 70, la position exprimée par BESSE 1985, critiquant le terme de « didactique » et lui préférant celui de « méthodologie », est assurément très minoritaire (c'est le seul exemple que je connaisse). Elle s'explique par le fait qu'il interprète la nouvelle appellation de la discipline comme susceptible d'installer une rupture entre théoriciens (les didacticiens) et praticiens – crainte justifiée sans doute : Robert Galisson constatait déjà une telle rupture dans un article de 1977<sup>7</sup> –, mais aussi par l'objectif de tout son ouvrage, qui est de défendre la méthodologie SGAV (structuro-globale audiovisuelle) du CRÉDIF.

Il est certain que le processus d'« universitarisation » des formations en français étrangère, qui commence à la même époque, même s'il a aidé (un peu...) à la légitimation de la discipline, a eu comme effet pervers d'éloigner beaucoup de didacticiens des salles de cours et des préoccupations méthodologiques. Alors même, comme le signale très pertinemment René RICHTERICH en 1985, que « la méthodologie s'applique aussi bien à l'enseignement qu'à l'apprentissage », et qu'elle est par conséquent redevenue stratégique pour une discipline dont l'objet central est précisément le processus conjoint d'enseignement-apprentissage. La centration sur l'apprenant, l'objectif d'autonomisation des apprenants et le développement des recherches sur les types d'apprenants et autres stratégies individuelles d'apprentissage – orientations caractéristiques des années 1980-1990 – auraient dû maintenir l'intérêt des didacticiens pour cette « perspective méthodologique » que je considère pour ma part comme constitutive de la discipline au même titre que les deux autres, didactique et didactologique.

### **1.3 « Didactique », et non « pédagogie »**

Les spécialistes de l'enseignement des langues qui ont relancé le terme de « didactique » pour désigner leur discipline travaillaient très majoritairement dans le secteur de l'enseignement aux adultes, et ils l'ont donc située par rapport à leurs enjeux du moment, qui n'incluaient pas un positionnement vis-à-vis de la discipline occupant à l'époque tout le terrain de l'enseignement scolaire des langues, à savoir la « pédagogie ». Jusque très récemment (fin des années 90), beaucoup d'inspecteurs et de formateurs d'enseignants en milieu scolaire parlaient encore de « pédagogie des langues », l'appellation se justifiant du fait que le public était constitué d'enfants et d'adolescents, et que dans cet environnement la dimension affective et les finalités formatives sont naturellement très prégnantes. Cf. sur ce point le pertinent rappel terminologique de MARTINEZ 1996.

L'intérêt des didacticiens (de langues et des autres disciplines enseignées dans le système scolaire) pour la question des rapports entre leur discipline et la pédagogie émerge en France avec la création des IUFM – Instituts Universitaires de Formation des Maîtres –, où ils se retrouvent en concurrence (dans le sens premier et second du terme) avec des spécialistes des sciences de l'éducation, qui revendiquent une compétence dans l'enseignement-apprentissage de toutes les disciplines scolaires au nom de la pédagogie, bien sûr, mais aussi pour certains au nom d'une « didactique générale » (*i.e.* de toutes les disciplines scolaires) qui ferait partie de leur domaine de compétence. L'intérêt des « pédagogues » (dans le sens de « spécialistes

---

<sup>7</sup> GALISSON Robert, « ...S.O.S. DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES EN DANGER...INTENDANCE NE SUITE PLUS... S.O.S... », *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures* » n° 27, juil.-sept. 1977. Republié dans le n° 79, juil.-sept. 1990, pp. 123-142.

des sciences de l'éducation » pour la didactique des disciplines scolaires est plus ancienne, tout particulièrement en raison de la constitution d'une très forte didactique des mathématiques<sup>8</sup> à la même époque où se constituait la didactique du FLE.

Je renvoie sur cette question à la seconde partie de ma compilation de citations, celles des spécialistes des sciences de l'éducation. L'article « didactique » du dictionnaire en ligne de Philippe MEIRIEU (2006) me semble très représentatif de la position générale des pédagogues vis-à-vis des didactiques. Je ferai sur ce texte quatre observations :

1) On y trouve une conception des didactiques comme se définissant essentiellement par rapport à leurs contenus d'enseignement, conception que l'on retrouve dans les citations de tous les autres pédagogues cités dans ma compilation (ALTET 1994, RAYNAL & RIEUNIER 1997, DEVELAY 1998) ; tous les didacticiens de *langues* ou de *langues-cultures* ne peuvent qu'être d'accord sur ce point, qui inscrivent l'objet ou les objets de leur discipline dans son appellation : REUTER 1995 écrit ainsi que « la didactique serait centrée sur des savoirs et savoir-faire propres à la discipline. »<sup>9</sup> On pourra seulement sur ce point remarquer que MEIRIEU 2006, à propos des didactiques :

– ne parle que d'*enseignement*, alors que la didactique des langues-cultures, au moins depuis les années 1980, s'intéresse (comme la didactique des mathématiques, d'ailleurs) tout autant à l'enseignement qu'à l'apprentissage et à la relation entre les deux processus ;

– ne parle que de connaissances (ou savoirs), alors que la didactique des langues-cultures est centrée sur l'acquisition de savoir-faire (savoir communiquer, savoir agir socialement en langue étrangère), les savoirs (par exemple métalinguistiques) n'étant pour elle que des moyens au service de l'objectif de savoir-faire ; on retrouve cette conception réductrice inacceptable pour des didacticiens de langues-cultures dans les citations de tous les autres pédagogues cités : ALTET 1994, RAYNAL et RIEUNIER 1997 et DEVELAY 1998 ; la priorité aux savoir-faire en didactique des langues explique certainement la raison pour laquelle le concept de « transposition didactique » (i.e. transposition des « savoirs savants » en « savoirs enseignables »), centrale en didactique des mathématiques, n'a jamais été... transposé par les didacticiens de langues-cultures dans leur discipline.

2) De manière tout à fait impressionnante, me semble-t-il, on peut constater que parmi les problématiques citées par MEIRIEU 2006 comme caractéristiques des didactiques – les situations didactiques, le triangle didactique et la transposition didactique –, aucune ne fait partie du champ conceptuel de la didactique des langues-cultures. Ce décalage s'explique principalement par le fait que la didactique de référence des pédagogues est la didactique des mathématiques, où ces concepts sont traditionnellement considérés comme centraux.

3) La position exprimée dans ce texte par Ph. Meirieu concernant la possibilité de construire une « didactique générale » est très ambiguë : il la refuse explicitement (« il n'y pas apprentissage qui ne soit "apprentissage de quelque chose" »), mais il considère possible une « théorie de l'élaboration des situations didactiques » ; comme il écrit auparavant que les « situations didactiques » sont l'un des concepts centraux des didactiques, cela revient bien de sa part, au moins sur ce point, à affirmer qu'il peut y avoir une « didactique générale »... Là aussi, la réflexion des pédagogues ne prend pas en compte une autre spécificité de la didactique des langues-cultures, qui a intégré dès l'origine – que ce soit chez les spécialistes de la « pédagogie *des langues* », de la « méthodologie de l'enseignement *des langues* » ou de la « didactique *des langues* », et maintenant de manière transversale à différentes didactiques

---

<sup>8</sup> Avec la fondation de l'A.P.M.E.P. (Association des Professeurs de Mathématiques de l'Enseignement Public) à la fin des années 1950, et la création d'IREM (Instituts de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques) dans chaque académie à partir de la fin des années 1960.

<sup>9</sup> Je trouve aussi très intéressante – parce qu'elle me semble juste – la typologie des « risques de dérives » des didactiques que propose Yves Reuter : « applicationnisme, pédagogisme, scientisme, militantisme ». La didactique des langues-cultures, assurément, est soumise comme les autres à ces risques... et n'y a pas toujours échappé.

de langues comme le FLM (*français* langue maternelle), FLE (*français* langue étrangère), FLS (*français* langue seconde), FLSCO (*français* langue de scolarisation) et tous les FOS (*français* sur objectifs spécifiques) –, deux formes de généralisme que l'on ne retrouve pas dans les didactiques des autres disciplines scolaires.

4) Les trois registres de discussion à propos des didactiques signalés par Ph. Meirieu (philosophique, épistémologique, institutionnel<sup>10</sup>) relèvent clairement de ce que j'appelle la « perspective métadidactique ». La comparaison entre ce qu'il cite dans le registre institutionnel, à savoir « la place de la didactique dans la formation des maîtres », et l'importance, dans le *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (CUQ & GRUCA 2002) du chapitre 1 de la partie I (« Le niveau didactique »), consacré au « champ de la didactique de français langue étrangère et seconde » et présentant les très nombreux « acteurs institutionnels » (chap. 1.3) en France et à l'étranger, fait apparaître une spécificité forte de cette didactique du FLES que les pédagogues français ne prennent pas en compte, et qui est sa forte dimension institutionnelle, y compris internationale.

J'ai rajouté dans ma compilation une seconde citation de Ph. Meirieu (MEIRIEU 2006), parce qu'il introduit l'idée d'une méta-pédagogie sur la base d'une double prise de distance – historique et contextuelle – avec les propositions pédagogiques, et l'idée que cette méta-pédagogie doit entrer dans une relation récursive avec les pratiques de classe. Ce sont deux idées que je retrouve dans ma proposition de considérer qu'en didactique des langues-cultures, la perspective métadidactique (didactologique) doit constamment être reliée de même récursivement avec la perspective méthodologique.

#### 1.4 Didactique ... et non « didactologie »

Je ne retiens pas personnellement, pour désigner l'ensemble de la discipline, l'appellation de « didactologie » proposée au milieu des années 1980 par Robert Galisson.

Non pas pour la raison avancée par MARTINEZ 1996 – si l'on peut parler de « raison » dans les quatre lignes par lesquelles il traite un peu vite la question, ou plutôt il l'« exécute »... – Cf. le dernier paragraphe de l'extrait cité de son ouvrage. Si la didactologie désigne, comme il le dit « la réflexion sur la didactique », elle se situe à un autre niveau que « les aspects théoriques de l'enseignement », puisque ceux-ci sont pris en compte par la didactique, et non pas par... la réflexion sur cette didactique elle-même.

Pas plus pour les raisons avancées par CUQ 2002, qui considère cette nouvelle appellation comme inutile parce qu'elle correspondrait à une revendication d'autonomie de la discipline et d'exigence de théorisation interne qui lui paraissent déjà acquises. Je n'entrerai pas dans le débat sur ce constat<sup>11</sup>, l'important étant ici qu'il oublie une troisième fonction de ce concept de « didactologie », la première historiquement et assurément la plus importante, celle de désigner une *perspective métadidactique*, comme on peut le voir dans la citation de GALISSON 1985, avec l'allusion à l'histoire, aux concepts et à l'épistémologie de la discipline (perspective reprise par Louis Porcher dans le même numéro des *ÉLA*). Or cette perspective est aussi utilisée par CUQ & GRUCA 2002, qui consacrent toute une première partie de leur *Cours de didactique* à ce qu'ils appellent eux-mêmes le « niveau métadidactique ». Il est pour le moins paradoxal (et cela aurait donc demandé explication) de considérer que « la dénomination de *didactique des langues étrangères et secondes* suffit à la discipline », et en même temps de consacrer un tiers d'un cours sur cette discipline à un « niveau métadidactique » !...<sup>12</sup>

---

<sup>10</sup> On pourra contester l'utilisation sa typologie : ce qu'il place dans le registre philosophique relève clairement de la réflexion épistémologique. J'aurais personnellement mis dans ce registre philosophique les considérations relevant de la philosophie de l'éducation, que les didacticiens des langues-cultures se doivent d'intégrer lorsqu'il s'agit d'un enseignement-apprentissage *scolaire* des langues-cultures.

<sup>11</sup> Constat que je ne suis certainement pas le seul à trouver exagérément optimiste même en ce qui concerne la situation en France, sans parler de la situation de celle de bien d'autres pays, que J.-P. Cuq connaît au moins aussi bien que moi.

<sup>12</sup> Je note que CUQ & GRUCA 2002 considèrent les trois « niveaux » d'organisation de la discipline comme hiérarchiques. Il s'agit, au « niveau métadidactique », d'opérer une « didactisation de concepts extérieurs » et de produire « des concepts propres » dans le but de « produire un système conceptuel



C'est ce même niveau métadidactique qui définit le terme de « didactologie » dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* coordonné par... J.-P. Cuq, comme on peut le voir dans la reproduction de cette entrée (CUQ Jean-Pierre dir.2003). Je suppose qu'elle n'a pas été écrite par lui, mais par l'un des nombreux autres contributeurs de ce dictionnaire...

L'appellation de « didactique des langues » est très « datée » historiquement pour trois raisons :

1) Le terme de *didactique* renvoie, comme le signalent justement aussi bien P. MARTINEZ 1996 que J.-P. CUQ 2003, au verbe grec *didasko*, qui signifie « enseigner »<sup>13</sup>. On aurait pu attendre par conséquent de ces collègues qu'ils signalent que le terme de « didactique », qu'ils maintiennent, est en décalage historique avec la conception actuelle de la discipline depuis trois décennies, qui s'intéresse depuis lors à l'enseignement tout autant qu'à l'apprentissage et à la relation entre les deux processus ; et qu'ils justifient leur choix de maintenir ce terme (comme je le vais le faire moi-même *infra*).

2) Ce terme de *didactique* correspond à l'époque, comme nous l'avons, à une volonté, chez les spécialistes de l'enseignement des langues, de prendre leurs distances aussi bien vis-à-vis de la méthodologie que de la linguistique appliquée. Ce terme est toujours pertinent pour penser la différence entre cette discipline et la pédagogie, mais il y occulte – très fortement et de manière vraiment très dommageable à mon avis – l'émergence, dans les années 1980, d'une nouvelle perspective interne, métadidactique, que j'appelle pour ma part « didactologique » parce qu'elle correspond bien à l'idée première de R. Galisson lorsqu'il a introduit ce concept dans les années 1980. Même s'il a voulu en faire (par la suite ?) un concept englobant, et donc remplaçant celui de « didactique » pour désigner l'ensemble de la didactique, en le chargeant du coup de connotations telles que le refus de la seule méthodologie et de la linguistique appliquée, et la revendication d'autonomie scientifique, déjà présente chez les promoteurs de l'appellation « didactique » au début des années 1970 (sur ce point, la critique de CUQ & GRUCA 2002 me semble justifiée).

2) L'appellation « didactique des langues » ne correspond plus du tout au domaine qu'elle désigne encore, la problématique culturelle ayant pris, depuis les années 1980, une importance considérable dans la discipline (cf. la dite « approche interculturelle », et plus récemment l'objectif de « compétence plurilingue et pluriculturelle » affiché par les auteurs du *Cadre Européen de Référence pour les langues* (2001).

---

cohérent, qui *détermine* la méthodologie de l'enseignement », et, au niveau méthodologique, de « produire une série organisée de principes d'action » qui vont « dégager[r] une praxis, c'est-à-dire un ensemble de techniques (de pratiques)... » (niveau technique). C'est pour moi une vision simpliste du fonctionnement de la discipline : les pratiques réelles en effet y interpellent tout autant les réflexions didactique et didactologique (d'où l'importance de l'observation parmi les opérations fondamentales de la discipline), qu'à l'inverse ces réflexions peuvent et doivent inspirer et influencer les pratiques. C'est la raison pour laquelle je ne parle plus pour ma part de *niveaux* (le mot a une forte connotation hiérarchique), mais de *perspectives* didactologique, didactique et méthodologique, lesquelles fonctionnent de manière récursive parce qu'aucune ne se suffit à elle-même. On retrouve cette idée complexe de récursivité dans l'article « Didactologie » de CUQ 2003 (décidément, certainement pas rédigé par Jean-Pierre Cuq lui-même !...): « La didactologie est donc la construction d'un univers de référence conceptuel permettant la description et les prises de décision d'intervention didactiques (*démarche dialectique*). » C'est assurément le concept de « dialogique » (forgé par Edgar Morin), et non « dialectique », qui aurait convenu ici : « La dialectique a comme cheval de bataille les principes de la logique formelle (principes de non-contradiction, d'identité et de tiers exclu). La dialogique repose justement sur la coopération, dans un même système, de logiques différentes, voire contradictoires. » (<http://college-heraclite.iffrance.com/documents/definitions/dialogique.htm>, consulté le 26 mai 2010)

<sup>13</sup> Petite remarque interculturelle : en fait il faudrait dire « le verbe *didasko*, j'enseigne ». Comme me le rappelle le vieux dictionnaire que j'ai conservé de mes longues études de grec ancien : la forme verbale qui y sert au classement alphabétique des verbes dans les dictionnaires, en effet, n'est pas l'infinitif (*Διδάσκειν*), mais la 1<sup>e</sup> personne de l'indicatif présent (*Διδάσκω*).



Je maintiens malgré tout pour ma part le terme de *didactique* – pour deux raisons :

1) La première est que le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues s'est historiquement constitué en tant que telle discipline à part entière en se revendiquant de cette appellation, qui correspond historiquement à un passage au niveau méta-méthodologique (voir la définition que je donne de « didactique » dans PUREN 1988). En tant qu'historien de ma discipline, je suis sensible à la dimension historique des appellations et à l'intérêt pour ce motif à les conserver.

2) La seconde est que la « didactologie » correspond, selon mon analyse, à l'émergence, à l'intérieur de la discipline, d'une perspective métadidactique qui vient s'ajouter aux perspectives méthodologique et didactique antérieures, en parachevant de la sorte la maturation historique de la discipline. Ce terme ne peut donc désigner pour moi l'ensemble de la discipline avec ses trois perspectives constitutives : c'est là l'une de mes très rares divergences avec Robert Galisson, qui a prêté le flanc à la critique en chargeant ce nouveau terme de connotations déjà prises en compte par celui de « didactique », comme je l'ai signalé plus haut, et aussi en voulant intégrer dans cette *didactologie* tous les domaines de recherche impliqués dans l'enseignement des langues-cultures (voir le schéma GALISSON 1990), alors que beaucoup d'entre eux sont déjà pris en compte – et bien pris en compte, mieux que les didacticiens de langues-cultures ne pourraient le faire avec leurs moyens limités – par des spécialistes d'autres disciplines, en particulier des sciences de l'éducation. D'où la position très empirique que j'ai prise sur la question des relations entre la didactique des langues-cultures et les disciplines connexes dans mon article [2009f](#) cité infra.

Il y a certes un inconvénient à maintenir comme je le fais le terme de *didactique*, et c'est qu'il se trouve désigner du coup, dans ma terminologie, parfois l'ensemble de la discipline (la « didactique des langues-cultures »), parfois seulement l'une de ses perspectives internes (« la « perspective didactique »). Cet inconvénient ne va pas en principe jusqu'au risque de confusion, me semble-t-il, dans la mesure où le contexte de ces expressions lève toute ambiguïté, mais il est vrai qu'il me fallait souvent rappeler la distinction à mes étudiants...

### **1.5 « Didactique des langues-cultures », et non « didactique des langues »**

Robert Galisson décide à partir du numéro 79, juil.-sept. 1990 de changer le titre la revue *Études de Linguistique Appliquée* en *Études de Linguistique Appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures*. L'affichage du double objectif langue et culture, et non du seul objectif « langue » intervient donc en même temps que celui de « didactologie », ce qui est logique dans la mesure où ce dernier terme correspond aussi de sa part à l'idée que la discipline doit prendre en charge la totalité de son domaine. Sur ce point, sa position est d'autant plus défendable que depuis des années 1980 aux années 1990, les propositions novatrices dans la discipline concernent tout autant l'« approche communicative » que l'« approche interculturelle ». L'expression « des langues-cultures » (avec un tiret) et non « des langues et des cultures » veut marquer, pour lui, l'indissociabilité absolue des deux éléments.

Je n'ai pas suivi Robert Galisson en ce qui concerne sa proposition d'utiliser le terme de « didactologie » pour désigner l'ensemble de la discipline (pour la raison que j'ai indiquée plus haut), mais je l'ai suivi par contre en ce qui concerne l'affichage de ce double objectif indissociable de « langue-culture ». L'objectif culturel a toujours été central en didactique scolaire, dans la mesure où la langue étrangère, au fil des longues années du cursus, devient progressivement de moins en moins un objectif et de plus en plus un moyen pour la découverte de la/des culture(s) correspondante(s). Il a paru à certains périphérique dans le cadre de l'approche communicative, où la compétence culturelle semblait n'être indispensable qu'à partir d'un niveau relativement élevé de compétence langagière, celle qui nécessite la maîtrise des implicites et autres connotations. Mais il est clairement redevenu central dans la perspective actionnelle, dans la mesure où ce qui est en jeu dans cette nouvelle configuration didactique, ce ne sont plus seulement les cultures « sociales » (celles prises en compte dans l'approche interculturelle), mais – puisque l'apprenant est considéré comme un acteur social à part entière dans son action d'apprentissage dans l'espace et le temps de la classe – les

cultures d'enseignement, les cultures d'apprentissages, et la culture commune qui doit être partagée entre enseignant et apprenants, et que l'on peut appeler la « culture didactique »<sup>14</sup>.

Comme pour le terme de « didactologie » et ce qu'il représente en termes de maturation disciplinaire de la discipline, je trouve que pour l'expression de « langue-culture », beaucoup de collègues didacticiens – du moins de FLE – évacuent la question de manière fort légère, voire la passent carrément sous silence (cf. ma compilation de citations).

## 1.6 « Discipline » ...

Ce terme fait l'unanimité parmi les spécialistes pour qualifier la didactique des langues(-cultures). C'est même la revendication des promoteurs de cette appellation, que de lui revendiquer ce statut dans les années 70 : « [La] discipline est autant de la psychologie appliquée que de la linguistique appliquée » (GIRARD 72), « C'est une discipline comme une autre » (DABÈNE 1972), « [la vocation de ce terme] est de définir une discipline nouvelle » (GALISSON & COSTE 1976), « [c'est] une discipline qui se cherche » (BESSE 1985), qui veut se construire « comme une discipline autonome » (ROULET 1988), GERMAIN 2001 se proposant de lui assurer « les conditions minimales de la scientificité d'une discipline ».

Le débat dont on trouve les échos dans CUQ & GRUCA 2002 et CUQ 2003 ne porte donc pas sur le terme de « discipline », mais sur l'appellation de la discipline, en particulier sur les termes de « didactique » et « didactologie », comme le font MARTINEZ 1996 (« On fera ici l'économie du terme « didactologique » et CUQ & GRUCA 2002 (« la dénomination de didactique des langues étrangères et secondes<sup>15</sup> suffit à notre discipline »).

Mais si ce terme fait l'unanimité, c'est qu'il est ambigu : outre l'appellation en effet (et au-delà d'elle), le débat porte sur le degré de scientificité de la discipline, ses relations avec les disciplines connexes et ses fonctions descriptives ou normatives par rapport aux pratiques d'enseignement et d'apprentissage : autrement dit son épistémologie, que nous traiterons en détails dans le Dossier n° 6 de ce Cours, intitulé « La perspective didactologique 1/2 : l'épistémologie ».

Notons pour finir que pour les spécialistes qui ont comme environnement de référence le système scolaire, le terme de « discipline » correspond généralement à « matière enseignée » : c'est le français, ou les langues vivantes, sont des « disciplines scolaires ». Cf. REUTER 1995 : « La didactique serait centrée sur des savoirs et savoir-faire propres à la *discipline* ». <sup>16</sup>

## 1.7 « ... centrée sur l'observation, l'analyse, l'interprétation et l'intervention... »

Il était important pour moi, dans un cours comme celui-ci, de formation à « la didactique des langues comme domaine de recherche », de préciser la démarche « standard » qui me paraît devoir être celle d'un apprenti chercheur dans ce domaine, et qui correspond bien entendu à des choix épistémologiques : cette démarche commence en effet par l'*observation*, c'est-à-dire le recueil de données « de terrain » concernant les pratiques de classes et les matériels didactiques, et elle se termine, avec l'*intervention*, par un retour sur le terrain avec des

---

<sup>14</sup> Puisque l'adjectif « didactique » signifie maintenant « d'enseignement-apprentissage ». Cf., au lien 2010e sur mon site personnel, ma conférence intitulée « La nouvelle problématique culturelle de la perspective actionnelle européenne : cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage, cultures didactiques ».

<sup>15</sup> Je n'ai pas repris ici pour ma part les appellations de « langues étrangères et secondes », que j'avais encore reprises en 2003 dans l'appellation du Master de Saint-Étienne (« Didactique du français langue étrangère ou seconde et didactique des langues-cultures ». Depuis, l'éclatement des « langues » prises en charge par la didactique en une multiplicité de statuts différents (langues maternelles, langues premières, langues secondes, langues de scolarisation, langues de spécialité, langues professionnelles,...) oblige à se limiter à « langues » dans un sens générique.

<sup>16</sup> MEIRIEU 2006 l'utilise cependant dans le même sens que les didacticiens de langues étrangères : « En tant que telle, la didactique n'est évidemment pas une discipline récente... » (affirmation assurément discutable, sauf à considérer les années 70 comme de l'histoire ancienne...).

propositions tout aussi concrètes. Cette démarche « complète », avec toutes ces opérations, est la seule en effet qui me semble permette de mettre en œuvre récursivement les perspectives méthodologique, didactique et didactologique, pour moi constitutives de la discipline. C'est pourquoi je l'ai toujours exigée des étudiants que j'ai dirigés pour leur mémoire de master ou leur thèse. Sur ce point, je renvoie au « corrigé » de la Tâche 3 de ce Dossier 1 (analyse de titres de thèses), mais j'aurai bien entendu à y revenir dans le cours « Méthodologie de la recherche en Didactique des langues-cultures ».

Il est très utile et même nécessaire que des chercheurs formés et confirmés réalisent des recherches ciblées relevant d'une seule perspective disciplinaire et mettant en œuvre seulement l'une des opérations ou seulement une partie des opérations constitutives de cette démarche – y compris n'incluant pas l'intervention –, mais je pense qu'il y a un large consensus parmi les didacticiens de langues-cultures pour estimer que même ces recherches ne se légitiment dans le champ de la discipline que si elles peuvent éventuellement être utilisées par d'autres pour poursuivre son objectif fondamental, qui est l'*optimisation* du processus d'enseignement-apprentissage » (concept utilisé aussi bien par MARTINEZ 1996<sup>17</sup> que GALISSON 1999)<sup>18</sup>, CUQ & GRUCA 2002<sup>19</sup>. C'est la raison pour laquelle BESSE 1985 est réticent face à la dénomination de « didactique », qui risque selon lui de couper les recherches disciplinaires de leur objectif, qui est l'« efficacité constatée dans un contexte d'enseignement donné ». Et si GERMAIN 2001 considère qu'« une véritable théorie scientifique de l'enseignement se devrait d'être désintéressée »<sup>20</sup>, l'objectif final n'en reste pas moins à ses yeux l'intervention : « Ce n'est que dans second temps que l'on devrait pouvoir en arriver à retirer d'une théorie de l'enseignement des langues tout ce qui pourra paraître pertinent pour améliorer, s'il y a lieu [...] les conditions scolaire de l'apprentissage d'une L2. »

La « didactologie » avait donc été pensée au départ par Robert Galisson comme un discours « méta » sur la perspective interventionniste qui aurait été celle du didacticien. Mais le discours (le *λόγος*) du spécialiste correspondant, le « didactologue », ne doit être « désintéressé » à partir du moment où il peut être utile. On ne demande pas à un géologue et à un volcanologue d'intervenir sur les processus qu'ils observent, analysent et interprètent, parce qu'ils n'en n'ont pas les moyens ; mais on ne comprendrait pas qu'un psychologue ou un cardiologue se contentent de présenter à leurs patients le résultat de leurs analyses, sans leur proposer d'intervenir sur leur santé en leur proposant un traitement ! L'argument de GERMAIN 2001 qui considère que la discipline n'a pas encore atteint le stade de développement scientifique lui permettant l'intervention ne me paraît pas acceptable. Je ne vois pas au nom de quelle insuffisance de maturité scientifique de la discipline on pourrait par exemple critiquer un tuteur... critiquant son enseignant-stagiaire d'avoir sans arrêt coupé la parole à ses élèves sur chaque erreur de prononciation et de langue au cours d'une séquence qu'il avait lui-même annoncée comme d'expression libre. Il n'y a pas que la science qui justifie l'intervention sur la réalité, bien heureusement : il y a aussi les sentiments, les convictions, et, dans l'exemple cité, le simple bon sens pratique. Et c'est bien pourquoi c'est une erreur, dans une discipline

---

<sup>17</sup> « La didactique ne peut par conséquent se concevoir qu'à travers un ensemble d'hypothèses et de principes qui permettent à l'enseignant d'**optimiser** les processus d'apprentissage de la langue étrangère. »

<sup>18</sup> « Didactologie des langues-cultures » : discipline d'intervention prioritairement ciblée sur les acteurs de terrain, dont l'objectif est d'œuvrer à l'**optimisation** du processus de transmission des savoirs et des savoir-faire en matière d'éducation aux langues-cultures. » Notons que Robert Galisson a évolué sur ce point (comme sur d'autres : il l'a toujours non seulement reconnu, mais revendiqué) : dans la première présentation qu'il fait de la didactologie, en 1985, il la définit comme « un discours théorisant » en opposition à la « didactique proprement dite, dont l'évidente vocation est [...] d'élaborer des méthodes, des outils, des procédés pédagogiques plus adéquats, plus performants. » À l'origine, la didactologie est bien dans son idée une perspective métadidactique (avant qu'il ne décide de le transformer en un concept englobant pour en faire un symbole de son combat), et c'est cette idée originale que j'ai choisi pour ma part de maintenir, parce qu'elle me paraît la plus féconde en interne, et la plus facilement défendable en externe.

<sup>19</sup> « La méthodologie d'enseignement a pour objet le paramétrage théorique **optimum** de l'action d'enseigner... ».

<sup>20</sup> Je conteste pour ma part très fermement cette idée, qui renvoie à une épistémologie scientiste dépassée même dans les sciences « dures ». Cf. les travaux de Bruno Latour, mais nous y reviendrons dans le chapitre 6 de ce cours consacré à l'épistémologie de la didactique des langues-cultures.

qui ne se justifie que par son projet interventionniste (l'optimisation de la relation processus d'enseignement-apprentissage), de hiérarchiser les trois perspectives disciplinaires, méthodologique, didactique et didactologique (cf. à ce sujet la note 12 *supra*).

### 1.8 « ...concernant les environnements ... »

MACKEY 1961, qui se propose d'élaborer une « Analyse **scientifique** de l'enseignement des langues » (sous-titre de son ouvrage, je souligne), considère que les controverses sur l'enseignement des langues n'ont jamais pu être réglées en particulier parce que toutes les expériences réalisées « étaient peu significatives » du fait « qu'elles ne s'appliquaient qu'à des **situations** bien particulières » (je souligne). GERMAIN 2001, qui veut lui aussi élaborer « une véritable théorie scientifique de l'enseignement », considère que ce n'est qu'une fois cette théorie élaborée que l'on pourra améliorer, « s'il y a lieu (c'est-à-dire suite à un examen poussé de chacune des situations) les conditions scolaires de l'apprentissage d'une L2. On la même épistémologie positiviste dans la conception de la discipline par CUQ & GRUCA 2002, où le « niveau métadidactique » correspond à « un système conceptuel cohérent » qui détermine au « niveau méthodologique » des « principes d'action », lequel détermine à son tour, au « niveau technique », « un ensemble de *techniques* (de pratiques) à mettre en œuvre dans des situations préalablement objectivées en vue d'obtenir un certain résultat ». De même que chez l'auteur de l'entrée « Didactologie » dans le dictionnaire de CUQ 2003 (dir) : cette didactologie correspondrait à un « cadre d'analyse constitué de catégories abstraites » qui vont permettre ensuite l'adaptation des enseignants à leurs situations particulières : « Les discours de formation, en France en particulier, s'adressent à de futurs acteurs dont la situation d'intervention est indéterminée. Pour pouvoir s'adapter, ils doivent disposer d'un système de repères didactologiques ».

Ces quatre auteurs partagent la même épistémologie scientifique, selon laquelle (formule prêtée à Aristote), « il n'y a de science que du général ». Je considère pour ma part une telle épistémologie comme très inadaptée à la nature du processus d'enseignement-apprentissage, qui dépend aussi fortement que constamment de son environnement. La tension entre la démarche de généralisation et celle de contextualisation doit être gérée dans les trois perspectives disciplinaires. Je montrerai par exemple dans le dossier n° 2 (« La perspective méthodologique : noyaux durs méthodologiques de méthodologies constituées ; méthodes et méthodologie »), avec les concepts de « méthode » (unité minimale de cohérence méthodologique) et de « noyau dur méthodologique » (ensemble très fortement articulé et/ou combiné de méthodes privilégiées) que l'abstraction est non seulement possible mais nécessaire dans la description, l'analyse et l'interprétation méthodologiques. Je reviendrai en détails question des environnements la dans le dossier n° 4 de ce cours, intitulé « La perspective didactique 2/3 : les objectifs ; les environnements », ainsi que dans le dossier n° 6, « La perspective didactologique 1/2 : l'épistémologie ». L'un des principes fondamentaux de ce que j'appelle la « didactique complexe des langues-cultures » est, à l'inverse de ce que prônent ces auteurs, la prise en compte des environnements d'enseignement-apprentissage tout autant dans la perspective méthodologique que dans les perspectives didactique et didactologique.

Cette tension entre la démarche de généralisation et celle de contextualisation se retrouve naturellement dans la didactique des langues-cultures en tant que domaine de recherche, et c'est la raison pour laquelle bon nombre de titres de thèse se composent d'un premier titre généralisateur, et d'un sous-titre contextualisateur. Les trois premières thèses que j'ai dirigées et fait soutenir à Paris 3 sont ainsi les suivantes :

- *Pour un curriculum humaniste de langues étrangères. Propositions pour la conception d'un curriculum du français langue étrangère destiné aux écoles jordaniennes* (SHEDAHEH Suleiman, Paris 3, 1998)
- *Grammaire et didactique du français langue étrangère : étude du cas de l'enseignement supérieur à Taïwan* (KANG KUO-LEI Émilie, 1998).
- *Méthodologies de l'enseignement/apprentissage de la littérature en français langue étrangère. Le cas de l'université iranienne* (MOVASSAT Parvine 1999).

Sur ce point encore, je me retrouve en accord avec Robert Galisson. Cf. GALISSON 1999, pour qui « [la didactologie des langues-cultures] accorde une place fondamentale au *contexte* (voir **Situation**), qui la sensibilise au **complexe** et l'amène à travailler dans la *singularité*, alors que ses devancières travaillaient dans l'*universalité* ». (souligné dans le texte)

Si je me base sur les citations de ma compilation, les pédagogues tendent à considérer que les didactiques se situent plus du côté de la généralisation parce qu'ils se centrent sur la nature des savoirs et savoir-faire à transmettre, alors que les pédagogues se situent plus du côté de la contextualisation parce qu'ils se centrent sur les relations – forcément très situées – entre enseignants et apprenants. ALTET 1994 écrit ainsi :

*La pédagogie porte sur l'articulation du processus d'enseignement/apprentissage, au niveau de la relation fonctionnelle enseignement-élèves et de l'action de l'enseignant **en situation** ; la didactique porte sur l'articulation du processus d'enseignement/apprentissage au niveau de la structure du savoir et de son appropriation par l'apprenant.* (je souligne)

On retrouve la même idée chez DEVELAY 1998 :

*Mais la didactique fait l'hypothèse que la spécificité des contenus est déterminante dans l'appropriation des connaissances, tandis que la pédagogie porte son attention sur les relations entre l'enseignant et les élèves, et entre les élèves eux-mêmes. On pourrait encore dire que la didactique est d'abord centrée sur le rapport au savoir, alors que la pédagogie éclaire le rapport à la loi **en classe**.* (je souligne)

Cette idée ne serait peut-être pas pour déplaire aux quatre didacticiens cités plus haut, mais je récusé pour ma part ce partage. Si effectivement les didactiques fondent leurs différences entre elles – et leur différence entre elles toutes et la pédagogie – sur la spécificité de leurs objets d'enseignement-apprentissage (c'est bien pour cela que l'on parle de la didactique des mathématiques, de la didactique de l'histoire, de la didactique des langues-cultures et, à l'intérieur de celle-ci, de la didactique du français langue étrangère), la didactique des langues-cultures au moins, en se refondant, au début des années 1970, en opposition avec la linguistique et psychologie appliquées, a rejeté précisément l'idée que les descriptions scientifiques du fonctionnement de la langue et du fonctionnement cognitif de l'apprenant de langue pourraient informer directement les modes d'enseignement-apprentissage. Comme l'écrit BESSE 1985, la linguistique appliquée avait l'inconvénient « de ne pas reconnaître [à la discipline] une démarche propre, une autonomie méthodologique, et d'écarter de son champ nombre de données pragmatiques, psychosociologiques et économique-culturelles qui relèvent manifestement de ses pratiques ». Aucune règle de grammaire n'intègre en elle-même de consignes concernant le moment de son introduction, ses modes de présentation, d'explication et d'exercitation, et sa démarche d'appropriation dans une classe de langue ; et les travaux des acquisitionnistes sont bien plus présents dans les actes de colloques que dans les préfaces et guides pédagogiques des manuels de langue.

## 1.9 « ... pratiques... »

Je traiterai rapidement des « pratiques » ici. D'une part parce que je vais y revenir longuement dans le dossier n° 5 de cours (« La perspective didactique 3/3 : les matériels didactiques ; les pratiques et leur observation »), et d'autre part parce le statut que l'on accorde aux pratiques de classes dans la conception de la discipline comme domaine de recherche dépend directement de l'épistémologie à laquelle on se réfère, question que j'ai déjà abordée plus haut, et que je traiterai en détail dans le dossier n° 6 de ce cours (« La perspective didactologique 1/2 : l'épistémologie »).

On peut sur cette question repérer dans la compilation des citations des didacticiens trois positions différentes :

– une position théoricienne, celle apparemment défendue par CUQ & GRUCA 2002, pour qui la théorie (le « système conceptuel cohérent ») construit au niveau métadidactique détermine au niveau méthodologique les « principes d'action », lesquels à leur tour vont déterminer les pratiques ;

– une position empirique, celle que défend BESSE 1985 lorsqu’il écrit : « Ce qui décide alors de la validité d’une démarche didactique, c’est moins sa conformité à la théorie linguistique (ou la modernité de cette dernière) que la cohérence qu’elle entretient avec les démarches conjointes, ou son efficacité constatée dans un contexte d’enseignement donné. » ;

– une position dialogique (la théorie informe la pratique qui informe à son tour la théorie, et ainsi de suite), qui semble être ébauchée par GALISSON 1985 lorsqu’il assigne comme l’une des tâches de la didactologie de « dégager les fondements de pratiques nées de l’intuition ou de l’empirisme de terrain ».

Ma position personnelle est déjà plus ou moins repérable dans la définition que je donne de la discipline au début de ce dossier 1 : le fait de la centrer sur « l’observation, l’analyse, l’interprétation et l’intervention concernant les environnements, **pratiques** et processus situés » (je souligne) me situe de toute évidence beaucoup plus près de BESSE 1985 que de CUQ & GRUCA 2002. L’une de mes grandes références théoriques est d’ailleurs Richard Rorty, représentant le plus connu du courant dit « pragmatiste » en philosophie... Mais je considère, contrairement à Robert Galisson, que la relation théorie-pratique n’est possible en didactique des langues-cultures, quel qu’en soit le sens de la relation et même si les deux sens s’enchaînent de manière dynamique (dialogique, ou récursive) que si entre les deux vient s’intercaler le « modèle », qu’Émile Durkheim, s’efforçant de situer épistémologiquement la pédagogie, appelait une « théorie pratique ».

J’y reviendrai bien sûr dans le dossier n° 6, (« La perspective didactologique 1/2 : l’épistémologie », mais je le traiterai déjà en détails dès le dossier n° 3 : « La perspective didactique 1/3 », qui sera entièrement consacré aux modèles, que je considère comme un des éléments constitutifs du champ didactique (modèles linguistiques, cognitifs et relationnels, ainsi que modèles de compétence culturelle).

### 1.10 « ... et processus... »

On trouve le terme de « processus » dans les citations de MACKKEY 1961, MARTINEZ 1996 et GALISSON 1999, mais il y a certainement consensus sur ce point entre tous les didacticiens de langues-cultures. C’est, au-delà de ce qui les sépare, un des éléments qui réunit la didactique et la pédagogie. Cf. les deux définitions données par ALTET 1994 :

*La pédagogie porte sur l’articulation du **processus** d’enseignement/apprentissage, au niveau de la relation fonctionnelle enseignement-élèves et de l’action de l’enseignant en situation ; la didactique porte sur l’articulation du **processus** d’enseignement/-apprentissage au niveau de la structure du savoir et de son appropriation par l’apprenant.<sup>21</sup>*

Rétrospectivement, on peut être surpris que les promoteurs de la « didactique des langues », au début des années 1970, n’aient pas argumenté sur ce qui constitue pourtant une différence essentielle (dans le sens fort du terme) entre la linguistique et la didactique des langues-cultures : la première est orientée produit (elle décrit la langue telle qu’elle fonctionne), alors que la seconde est orientée processus (ce qui l’intéresse, c’est le processus d’appropriation de la langue). Mais il est vrai que le concept « l’interlangue » ne sera introduit que plus tardivement en France, en 1980, avec un article de S. Pit CORDER, « Que signifient les erreurs des apprenants? », publié dans le n° 57 de la revue *Langages* (Paris : Larousse).

---

<sup>21</sup> Il est curieux que Marguerite Altet réserve la prise en compte de la « situation » à la seule pédagogie. Si la « structure du savoir », dont tient compte la didactique, est indépendante des situations, il n’en est pas de même de « son appropriation par l’apprenant », qui est forcément toujours située.

### 1.11 « ... situés et interreliés... »

C'est à la complexité de cette relation que renvoie le terme « interreliés » dans la définition que je propose de la didactique des langues-cultures. Le terme « situés » (utilisé ici dans le sens philosophique du terme : « dépendant étroitement de l'environnement »), appliqué au même processus d'enseignement-apprentissage, renvoie quant à lui à l'importance de l'environnement dans la discipline (voir *supra* point 1.8).

### 1.12 « ... d'enseignement-apprentissage... »

Comme je l'ai signalé plus haut à l'occasion du commentaire du terme de « didactique », les didacticiens de langues-cultures, depuis les années 1980, n'utilisent plus ce mot pour désigner seulement l'« enseignement », mais l'enseignement et l'apprentissage.

À partir des années 1980 (et la montée en puissance du concept de « centration sur l'apprenant », la plupart d'entre eux (BESSE 1985, GALISSON 1985, REUTER 1995, CUQ & GRUCA 2002) utilisent pour les relier le signe « / » (slash), qui semble connoter l'idée d'opposition (ce qui est logique avec la centration sur l'apprenant, qui s'oppose à la centration sur l'enseignant). On retrouve la même expression chez deux pédagogues cités dans ma compilation, ALTET 1994 et RAYNAL & RIEUNIER 1997. Dans cette expression, j'utilise pour ma part le tiret (« enseignement-apprentissage ») pour marquer l'importance de chaque processus et de la relation entre les deux ; et pour suggérer que le mode de relation entre les deux processus est bien plus complexe que la simple opposition : je renvoie sur ce point à l'entrée 2005c. « Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures » de mon site personnel <http://christianpuren.com> > Travaux personnels : liste et liens, où je propose un modèle de 7 modes différents de relation enseignement-apprentissage, à savoir l'opposition, le continuum, l'évolution, le contact, la dialogique, l'instrumentalisation et l'encadrement.<sup>22</sup>

### 1.13 « ... des langues-cultures. »

J'ai déjà abordé cette question au point 1.5 *supra*, à l'occasion du commentaire de l'appellation « didactique *des langues-cultures* ».

### 1.14 Conclusion

Je reprendrai simplement celle de l'un des deux coordonnateurs étudiants des échanges concernant ce dossier, telle qu'il l'a rédigée avec beaucoup d'assurance pour la synthèse du débat collectif entre membres de la promotion 2007-2008 sur cette tâche n° 1 du dossier n° 1. Je ne saurais mieux dire, en effet.

*Et enfin, question posée à demi-mots : Que faire des divergences entre les didacticiens ?*

*Alors là, ma réponse personnelle est très claire : « **En faire votre miel** », en d'autres termes moins métaphoriques (mais vous m'aurez compris) profiter de cette situation disciplinaire pour vous créer vous-mêmes votre propre espace d'autonomie intellectuelle. En sachant apprécier à sa juste mesure la chance historique de vous former à une discipline dont les indéterminations et hésitations épistémologiques vous laissent une telle marge de liberté.*

*Avec forcément (toute médaille a son revers...) ce qu'elle implique de responsabilité. On ne vous demandera pas dans votre recherche en DLC [Didactique des Langues-Cultures], obligatoirement, de vous situer dans telle ou telle chapelle, d'appliquer telle ou telle méthode, mais de faire la preuve vous-même de l'intérêt de votre propre recherche sur votre propre terrain, tout en montrant comment elle peut servir à d'autres sur d'autres terrains. Cette tension entre contextualisation et généralisation est*

---

<sup>22</sup> Pp. 3-4 dans ce texte sur le site ; p. 495 dans la publication originelle (*ÉLA revue de didactologie des langues-cultures* n° 140, oct.-déc. 2005, pp. 491-512).



*difficile à gérer, alors autant que vous la preniez en compte le plus tôt possible dans la conception de votre travail de recherche (souligné dans le texte).*

## 2. CORRIGÉ DE LA TÂCHE 2

### **Rappel de la tâche**

*Il s'agit d'attribuer à chacune des activités proposées la perspective disciplinaire prioritaire (méthodologique, didactique ou didactologique) à laquelle elle correspond.*

### **Activité 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.*

Celle activité mobilise la perspective didactologique, puisque la réflexion demandée aborde une question de type idéologique (les valeurs individualistes de la société) et fait appel à la société extérieure. Mais auparavant, les étudiants devront repérer les nouvelles orientations méthodologiques proposées (perspective méthodologique) et les mettre en rapport avec un modèle pédagogique (« centration sur l'apprenant ») et des objectifs (« analyse des besoins »), ce qui correspond à une perspective didactique.

### **Activité 2**

*Faire corriger la même copie d'élève, puis leur faire comparer leurs notes et leurs critères d'évaluation*

Tout va dépendre des objectifs fixés à cette activité. S'il s'agit de travailler uniquement sur des questions d'évaluation actuellement en vigueur (distinction entre la compétence linguistique et la compétence pragmatique dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, CECRL*, par exemple), on en reste à une perspective méthodologique (méthodologie de l'évaluation, en l'occurrence).

Mais comme le formateur cherche ici à faire apparaître différents critères d'évaluation, la discussion va forcément mobiliser différents modèles de compétence en langue, ou différents modèles d'apprentissage (rôle de la grammaire, et donc importance de la correction grammaticale), ou encore différents objectifs (parler correctement ou seulement se faire comprendre, ou réussir son action) : perspective didactique.

Enfin, si le formateur amène ses stagiaires à se poser des questions de type : Comment sûr de ne pas être injuste ? Le stress provoqué par les évaluations ne désavantage-t-il pas certains élèves ? L'évaluation peut-elle être totalement objective, et si non, quelle doit être l'attitude de l'enseignant ? Quelle position adopter en tant qu'enseignant vis-à-vis de la fonction de sélection sociale assurée par l'évaluation dans le système scolaire ? : avec ces questions, il prolonge l'activité en mobilisant la perspective didactologique.

### **Activité 3**

*Faire réfléchir sur la notion de « besoins langagiers » dans l'enseignement scolaire.*

Telle qu'elle est présentée, l'activité se situe dans la perspective didactique (les besoins langagiers renvoient aux objectifs, qui sont l'un des éléments constitutifs de mon modèle du champ didactique). Si la réflexion porte à un certain moment, par exemple, sur le rôle de la famille et de la société dans la motivation des élèves à l'apprentissage des langues étrangère en général ou de telle ou telle langue en particulier, on passe à la perspective didactologique. Si l'on passe à la réflexion sur les différentes manières dont l'enseignant peut susciter des

besoins en classe même (par le jeu, par le travail de groupe, etc.), on enchaîne avec la perspective méthodologique.

#### **Activité 4**

*Faire analyser, à partir d'articles de didacticiens et de pédagogues, la différence entre « pédagogie » et « didactique ».*

Cette activité mobilise clairement la perspective didactologique, puisque ce qui est en jeu, là, c'est l'épistémologie de la discipline (on se situe donc à un niveau métadidactique).

#### **Activité 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.*

Perspective didactologique, là aussi, puisque l'activité fait appel à des considérations de type idéologique, et à l'histoire de la discipline.

#### **Activité 6**

*Faire préparer un jeu de rôles.*

Si cette activité formative limite à cela, seule la perspective méthodologique est mobilisée. Si l'on fait réfléchir sur l'intérêt (ou non) à maintenir ce type d'activité de classe, caractéristique de l'approche communicative, en perspective actionnelle, on passe à une perspective didactique (comparaison entre deux méthodologies, donc perspective métaméthodologique). Si certains stagiaires font état de la résistance de certains de leurs élèves à ce type d'activité (parce qu'ils sont introvertis, parce qu'elle va à l'encontre de leur culture, etc.), on passe à une perspective didactologique (la question sous-jacente étant alors de type déontologique : avons-nous le droit en tant qu'enseignants d'imposer ce type d'activité à tous nos apprenants ?).

#### **Activité 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 ? »*

Cette activité est un autre bon exemple de la possibilité (si on le souhaite, bien entendu), à partir de toute activité, de mobiliser les trois perspectives constitutives de la didactique des langues-cultures.

– Si la réponse est : « Je leur dis que ce type d'exercice est prévu dans le manuel, ou dans la méthodologie que je mets en œuvre », elle se limite à la perspective méthodologique (le problème étant de savoir si les apprenants se contenteront de ce type d'explication...).

– Si ma réponse est : « Je leur explique pourquoi cette activité met en œuvre des stratégies cognitives efficaces », je mobilise la perspective didactique : je mets en relation la méthodologie avec un élément du champ didactique, les modèles (en l'occurrence, un modèle cognitif).

– Si ma réponse est : « Vous n'avez pas à discuter : c'est moi l'enseignant », ou : « Je sais comment on apprend une langue, alors faites-moi confiance », la perspective est elle aussi didactique : ces réponses mobilisent elles aussi l'élément « modèles » du champ didactique, en l'occurrence des modèles pédagogiques (portant sur la relation enseignant-apprenants). Mais il est difficile dans ce cas d'isoler la perspective didactique de la perspective didactologique, dans la mesure où la conception des relations enseignant-apprenants renvoie forcément, plus généralement, à la conception des relations sociales : la première réponse, par exemple,

relève d'une conception hiérarchique de l'autorité qui ne se limite sans doute pas à la salle de classe...

### Remarques conclusives

– Il est toujours possible, dans une recherche, de mobiliser sur toutes les questions abordées les trois perspectives. C'est au chercheur (et au formateur) à estimer si cela est nécessaire ou utile. L'enchaînement des trois perspectives permet une appréhension complexe des questions, mais peut provoquer une dispersion qui peut aller jusqu'à la confusion. Il peut être tout aussi nécessaire ou utile, à un certain moment, de se concentrer sur une seule perspective de manière à approfondir la question... tout en gardant à l'esprit que ce n'est que l'une des perspectives, et qu'elle n'en épuise donc pas la complexité.

– Aucune perspective n'est « supérieure » à l'autre. C'est la pensée complexe (capable de passer d'une perspective à une autre) qui est supérieure à la pensée unique (incapable de s'arracher à sa seule perspective).

– Une formation initiale à la recherche en didactique des langues-cultures doit viser prioritairement la capacité, sur toute question, à enchaîner les trois perspectives.

## 3. CORRIGÉ DE LA TÂCHE 3

### Rappel de la tâche

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.

### 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.

Ce titre affiche clairement la perspective didactologique, les cultures d'enseignement et d'apprentissage étant forcément liées aux cultures sociales (celles de la société extérieure à la classe), qui mettent forcément en jeu des représentations, des conceptions et des valeurs.

### 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.

L'affichage de cette thèse est didactique : les technologies éducatives correspondent à deux éléments du champ didactique : l'environnement et les matériels.

### 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.

Thèse de type didactologique : la conception d'un curriculum met en jeu (en particulier) les valeurs (cf. « curriculum *humaniste* », je souligne) auxquelles une société veut former ses individus.

#### **4. Kang Kuo-Lei Émilie**

*Grammaire et didactique du français langue étrangère : étude du cas de l'enseignement supérieur à Taïwan*, 19 novembre 1998.

Un titre tel que « l'enseignement de la grammaire dans les universités taïwanaises » aurait pu orienter vers une interprétation de cette recherche dans une perspective purement méthodologique, ce qui n'est bien sûr pas acceptable dans une thèse en... **didactique** des langues cultures ! D'où le libellé du titre (sur lequel je suis certainement intervenu...), qui affiche la perspective didactique. Ce qui veut dire que dans la thèse seront débattues les questions des différentes méthodologies d'enseignement-apprentissage de la grammaire, de la place de la grammaire explicite dans les différentes méthodologies constituées en fonction des différents modèles cognitifs disponibles, etc.

Mais en réalité, cette thèse mobilise aussi – fatalement – la perspective didactologique, par exemple en abordant la question du découpage institutionnel des cours de langues entre grammaire, littérature, civilisation et conversation, qui met en jeu la conception du curriculum, bien sûr, mais aussi l'organisation des cours, les stratégies de recrutement et de carrière, etc.

#### **5. Marie-Christine FOUGEROUSE**

*Analyse des représentations de la grammaire dans l'enseignement/apprentissage du FLE*, 16 décembre 1999.

L'affichage de la thèse est de type didactique. Il ne s'agit pas en effet de proposer une méthodologie de l'enseignement-apprentissage de la grammaire (projet qui pourrait par ailleurs mobiliser la perspective didactique si elle incluait une comparaison du traitement de la grammaire dans les méthodologies différentes), mais de mettre en rapport des observations de classe avec les représentations/les conceptions que les enseignants ont de la grammaire (sur la base d'enquêtes et d'entretiens).

#### **6. Anna KALYVA**

*L'enseignement ludique en classe de langue en Grèce : de la motivation à l'évaluation*, 27 janvier 2000.

Même affichage de type didactique, la motivation (avec ce qu'elle implique de besoins ressentis et d'objectifs conscients) et l'évaluation correspondant à deux éléments du champ didactique. Mais le projet de cette doctorante partait du constat que les modes d'évaluation de la compétence langagière en Grèce provoquent un niveau de stress qui pénalise injustement les étudiants, qui ne peuvent donner toute la mesure de leurs moyens. La perspective initiale est donc didactologique, puisque la problématique ainsi posée est de type déontologique.

#### **Remarques conclusives**

– Le découpage d'un domaine de recherche, en Didactique des langues-cultures, ne doit pas se faire uniquement en termes de « thématique » (la grammaire, la compréhension de l'oral, l'utilisation des textes littéraires, etc.) mais de perspectives (méthodologique, didactique et/ou didactologique) que l'on souhaite ou que l'on va devoir y mobiliser.

– Une recherche en « didactique des langues-cultures » doit forcément mobiliser au moins la perspective... didactique ! Même au niveau d'un mémoire de 1<sup>e</sup> année de Master, il ne peut s'agir, par exemple, de rédiger une série de fiches de préparation de cours.