

## **LES SEPT LOIS « SCIENTIFIQUES »<sup>1</sup> DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES**

### **1. « Plus c'est concret, et moins c'est transférable. »**

Toute proposition méthodologique est fonction de la personne qui la formule et de l'environnement par rapport auquel elle l'a formée et la formule. En raison de ce lien structurel, plus une idée ou une proposition est concrète, moins *a priori* elle peut intéresser d'autres enseignants, et moins encore, après expérimentation personnelle, elle des chances de s'installer durablement dans leurs pratiques.

### **2. « Plus c'est "scientifique", et moins c'est applicable. »**

Plus une recherche expérimentale est réalisée de manière « scientifique », c'est-à-dire dans des situations de type « laboratoire », éloignées par nature des situations ordinaires d'enseignement-apprentissage, et plus de ce fait les recommandations qui peuvent en être directement tirées pour l'enseignement-apprentissage ont un niveau de faisabilité pratique inversement proportionnel à leur niveau d'excellence théorique.

### **3. « Plus une expérimentation réussit, et moins elle est généralisable. »**

La réussite d'une expérimentation est forcément le résultat de l'ensemble des paramètres du dispositif mis en place, parmi lesquelles les conditions de sa réalisation. Si les résultats de l'expérimentation sont excellents, on peut penser que pour une part c'est que ces conditions elles aussi étaient excellentes, et donc éloignées de celles qui seront rencontrées lors des tentatives de généralisation.

### **4. « Le nombre d'*a priori* méthodologiques d'un enseignant ou d'un formateur est inversement proportionnel à son niveau de formation didactique et à son niveau de compétence de formateur. »**

Ou, si l'on préfère : « Plus un enseignant ou un formateur est fort de ses certitudes méthodologiques, plus faible est son niveau de formation didactique ». La perspective didactique, en effet, est une mécanique de questionnement méthodologique (cf. [044](#))<sup>2</sup>. Un méthodologue construit, un didacticien déconstruit. Il faut faire les deux, car pour ne pas rester figé dans des pratiques fossilisées, la compétence de déconstruction est aussi nécessaire que la compétence de construction : les deux sont en relation dialogique, à la fois opposées et complémentaires.

---

<sup>1</sup> On comprendra pourquoi « scientifiques » est entre guillemets à la lecture de ce document : l'épistémologie de la didactique des langues-cultures n'est pas celle des « sciences dures » ou « exactes » (cf. sur mon site, dans la rubrique « Bibliographies », la notice « Épistémologie », [www.christianpuren.com/bibliographies/epistemologie/](http://www.christianpuren.com/bibliographies/epistemologie/)). C'est ironiquement, aussi, que les énoncés de ces « lois » didactiques sont énoncés ici à la manière des propositions mathématiques.

<sup>2</sup> Dans le présent texte, la référence « 044 » et les références de type année+lettre (ex. : « 1994e ») renvoient aux publications disponibles sur le site [www.christianpuren.com](http://www.christianpuren.com), respectivement dans le répertoire « Bibliothèque de travail » et « Mes travaux ». Sur la version pdf à l'écran de ce texte, ce sont des liens extérieurs cliquables qui renvoient directement à la page de lecture et téléchargement de ces publications.

Ces quatre premières lois peuvent être considérées comme la conséquence de la logique fondamentalement environnementaliste de la didactique des langues-cultures (cf. par ex. [1994e](#), chap. 2.4.2.3 L'« éco-méthodologie », pp. 117-118 ; [2003b](#), point 2 « L'approche environnementaliste », pp. 2-3). C'est cette logique qui fait que la capacité d'adaptation a toujours été considérée par les enseignants quelque peu expérimentés comme la première composante de leur compétence professionnelle.

### **5. « La variation des stratégies d'enseignement devrait être au moins égale à la variété des profils et stratégies d'apprentissage. »**

Cette loi s'énonce par application au domaine pédagogique de la « loi de variété requise » du cybernéticien W. Roos Ashby, reprise en pédagogie par André DE PÉRETTI dans un article de 1985<sup>3</sup>. Mais cela est impossible, en particulier parce que les stratégies d'enseignement doivent être en nombre bien plus limité pour être gérables et pour conserver un certain cohérence, alors que certains éléments des profils des apprenants, et de leurs stratégies, peuvent être opposés. Cette problématique ne peut donc être gérée, ou du moins gérée seulement, par la pédagogie différenciée, qui doit forcément être associée à l'« apprentissage autonome » (*offenes lernen* en allemand, *open learning* en anglais), lequel permet aux apprenants de mettre en œuvre leurs modes personnels d'apprentissage, en les combinant et/ou les articulant librement avec les modes d'enseignement (cf. [2001k](#)).

### **6. « L'efficacité de toute formation d'enseignants est fonction non de la nature des contenus transmis par les formateurs, mais des effets que ces contenus provoquent chez les "se formant"<sup>4</sup>. »**

L'objectif premier de la formation n'est pas, en effet, la transmission de bonnes pratiques (« les *meilleures* pratiques », en fait, si l'on se réfère à l'expression anglaise originelle, *the best practices*) mais (1) le dégagement, dans l'esprit des « se formant » de l'espace nécessaire à une reconstruction de leurs conceptions et stratégies d'enseignement<sup>5</sup> ; ensuite, en fonction de leurs besoins (2) l'inventaire des matériaux de construction disponibles, (3) des règles contextuelles d'assemblage de ces matériaux, avec des exemples diversifiés d'assemblage, *i.e.* des exemples de « modèles praxéologiques » (cf. [2015a](#), chap. 3.4, pp. 20-21). Cette loi n'est que l'application aux conceptions des enseignants du modèle systémique de l'interlangue, dans lequel l'apprenant construit au départ ses nouvelles compétences langagières dans l'espace mental entre les connaissances et compétences en langue-culture maternelle, d'une part, en langue-culture étrangère, d'autre part.<sup>6</sup>

---

<sup>3</sup> André de Péretti, « Esquisse d'un fondement théorique de la pédagogie différenciée », *Les Amis de Sèvres* [revue du CIEP de Sèvres], n° 1, mars 1985, pp. 5-35. Selon la loi d'Ashby, un système ne peut piloter efficacement un autre système que s'il a un degré de complexité au moins égal à celui-ci.

<sup>4</sup> Néologisme proposé par certains pédagogues, qui n'a pas « pris » parmi les spécialistes du domaine, comme a pu le faire celui d'« apprenant ». Il faut regretter du coup l'absence de tout concept spécifique signifiant l'engagement personnel des enseignants ou futurs enseignants dans leur processus de formation. Cette absence est symptomatique du fait que la réflexion sur le processus de formation a fait et fait encore l'objet de bien moins d'attention que le processus d'enseignement-apprentissage. Ainsi, nombre de thèses et de mémoires de master n'intègrent pas une partie « formation des enseignants » après leur partie « propositions didactiques », comme cela devrait être exigé par tous les directeurs de recherche.

<sup>5</sup> Même les stagiaires sans expérience d'enseignement en formation initiale ont non seulement des représentations, mais des conceptions du processus d'enseignement, venant de leurs expériences d'apprenants.

<sup>6</sup> Que les concepts d'« interméthodologique » et d'« interdidactique » (cf. [2005c](#)) ne se soient pas imposés en didactique des langues-cultures comme ceux d'interlangue et d'interculturel est un autre symptôme de la moindre attention portée par les didacticiens à la problématique formative (cf. la note précédente).

**7. « Le niveau de culpabilité d'un formateur d'enseignants est directement proportionnel au niveau de culpabilisation de ses stagiaires. »**

Cette loi m'a été inspirée par les nombreux témoignages d'enseignants en stage de formation continue, qui rapportent comment les formateurs, avant de leur présenter de nouvelles pratiques, commencent par critiquer leurs pratiques installées (réelles, ou supposées). C'est inacceptable d'un point de vue éthique, contre-productif d'un point de vue psychologique, enfin erroné d'un point de vue didactique : se former, dans la perspective d'une didactique complexe imposant forcément une « approche pluriméthodologique » (cf. [2019b](#) pp. 2-3, 211, 230-232) aussi bien de l'enseignement que de l'apprentissage, ce n'est pas en effet remplacer les outils qu'on utilise par de nouveaux outils, mais, pour utiliser une métaphore très pertinente par rapport à la nature du travail d'un enseignant, c'est ajouter des outils supplémentaires à son râtelier d'artisan.

---

-----