

Christian Puren

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

<http://www.christianpuren.com/>

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/>

Liens Internet vérifiés et corrigés le 11/06/2020

DOSSIER N° 3

LA PERSPECTIVE DIDACTIQUE 1/4

MODÈLES, THÉORIES ET PARADIGMES

SOMMAIRE

Avertissement	2
1. Introduction	2
1.1. La perspective didactique	3
1.2 Perspective didactique et perspective historique	5
2. Les « modèles » du champ (de la perspective) didactique	9
2.1 Le concept de « modèle », entre théorie et pratique	9
Émile Durkheim	9
Michel Foucault	10
Pierre Lévy	10
Tâche 1	10
2.2 Exemples de modèles du champ (de la perspective) didactique	10
Tâche 2	11
2.3 Caractéristiques et fonctions des modèles didactiques	11
Tâche 3	13
2.4 Principaux domaines didactiques exigeant de disposer de modèles globaux.....	14
3. Le domaine des processus cognitifs d'apprentissage.....	14
3.1. Un nouveau modèle cognitif, le modèle de la « pro-action ».....	15
3.2 Le concept de « paradigme »	15
Tâche 4.....	16
3.3 L'incertitude paradigmatique actuelle en DLC.....	18
Tâche 5.....	19
3.4 ... et dans les Sciences humaines en général	19
4. Le domaine de la langue enseignée-apprise	20
4.1 Description de la langue	20
4.2 Procédures d'enseignement-apprentissage langagier.....	21
Tâche 6.....	21
5. Le domaine de la/des culture(s) enseignée(s)-apprise(s)	21
5.1 Modèle 1 : « Conceptions de la didactique de la culture : évolution historique de la relation objet-sujet et des démarches »	22
5.2 Modèle 2 : « Les composantes de la compétence culturelle en didactique des langues-cultures ».....	24
Tâche 7	24
5.3 Modèle 3 : « Problématique culturelle pré-actionnelle et actionnelle en didactique des langues-cultures ».....	24
6. Le domaine des processus relationnels	25
7. Un « méta-modèle » complexe : typologie des différentes relations logiques possibles entre deux bornes opposées.....	26
8. Remarques conclusives.....	27
Annexe	29

Avertissement

Contrairement au Dossier n° 2, où j'avais pu mettre en Annexe tous les documents nécessaires, ce Dossier n° 3 renvoie à de nombreux documents présents ailleurs sur mon site personnel, et qui sont indispensables aussi bien à la lecture de ce Dossier qu'à la réalisation des tâches qui y sont demandées.

En outre, certains de ces documents – ceux qui se trouvent en Bibliothèque de travail – ne sont compréhensibles que par rapport à l'article où ils ont été introduits et commentés. C'est le cas, par exemple :

- du [Document 017](#) et de l'article [2005d](#) ;
- du [Document 019](#) et de l'article [1998f](#) ;
- du [Document 020](#) et de l'article [2010c](#) ;
- du [Document 021](#) et de l'article [2010e](#) ;
- du [Document 022](#) et des articles [1998f](#), [2004d](#), [2001a](#) et [2010e](#).

Je le signale bien entendu au fur et à mesure dans le corps de ce Dossier n° 3.

Veillez en tenir compte si vous souhaitez travailler hors-ligne : il n'est pas possible de travailler ce Dossier n° 3 sur sa seule version imprimée, si l'on n'a pas en même temps à sa disposition tous ces autres documents imprimés.

N.B. Je fais référence, à plusieurs reprises dans ce Dossier n° 3 et certains documents annexes, au *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, siglé *CECRL*. Notez que la version française, à laquelle je me réfère, est librement téléchargeable à l'adresse suivante : <https://rm.coe.int/16802fc3a8> (dernière consultation 11/06/2020).

1. INTRODUCTION

Ce cours s'intitule « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche ». Un chercheur dans cette discipline comme dans toutes les autres, doit en avoir une conception à la fois globale et claire. Et un enseignant doit être en permanence un chercheur au moins sur sa propre pratique.

J'ai proposé de considérer – sur la base d'une analyse de son processus historique de maturation disciplinaire (cf. article [1994a](#) sur ce site en « Mes travaux : listes et liens ») – que la DLC était actuellement constituée de trois perspectives différentes : méthodologique, didactique et didactologique reliées entre elles *récurivement*. Ce qui veut dire que chacune d'elle est indispensable, et qu'il est indispensable de se mettre en mesure, dans l'analyse de toute problématique, de passer à tout moment de l'analyse de l'une à l'autre pour prendre en compte leurs interrelations. J'ai présenté ces trois perspectives dans le [Dossier n° 1](#), qui leur a été consacré.

Nous avons ensuite, dans le [Dossier n° 2](#), étudié la perspective méthodologique. Nous allons aborder à présent la perspective didactique, suffisamment importante (c'est elle qui a donné le nom actuel de notre discipline, et ce n'est pas un hasard s'il a été conservé jusqu'à présent...) pour que nous lui consacrons quatre dossiers successifs :

- le Dossier n° 3 : « Perspective didactique 1/4 : Modèles, théories et paradigmes » ;
- le Dossier n° 4 : « Perspective didactique 2/4 : Finalités, objectifs et environnements » ;
- le Dossier n° 5 : « Perspective didactique 3/4 : Matériels et pratiques ».
- le Dossier n° 6 : « Perspective didactique 4/4 : Évaluation »

Ces quatre dossiers passent en revue les différents éléments du « champ (de la perspective) didactique », exception faite de l'évaluation (voir schéma ci-dessous, p. 3).

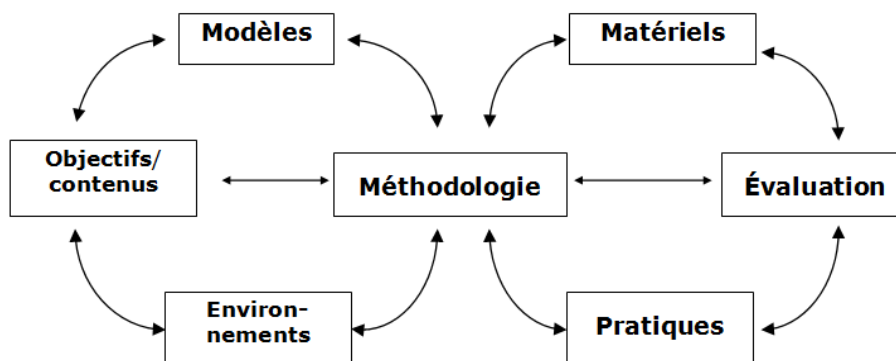
1.1. La perspective didactique

La perspective didactique est par nature « méta-méthodologique » : le « champ didactique » (« didactique » dans le sens limité à cette perspective spécifique interne à l'ensemble de la discipline)¹ est en effet constitué de l'ensemble des positions à partir desquelles on peut analyser le domaine méthodologique « à distance », ce qui suppose, si l'on veut se maintenir à l'intérieur de la discipline, de se mettre « en surplomb ».

Il existe en effet une autre manière (et une seule autre, à ma connaissance) de se mettre « à distance », et c'est de se mettre « à côté », c'est-à-dire de prendre une position extérieure à la discipline : le cœur du projet applicationniste en DLC – qu'il soit linguistique (comme il l'a été avec le structuralisme) ou cognitif (comme il l'a été avec le béhaviorisme), pour donner deux exemples historiques – consiste dans l'exploitation intéressée d'une position méta-méthodologique extra-disciplinaire. La grande mode actuelle parmi les universitaires français de FLE (depuis les années 1990, et la tendance s'est renforcée dans les années 2000) est clairement à la sociolinguistique. Et comme la perspective didactique a depuis émergé en interne en DLC, certains de ses partisans cherchent à l'imposer comme la discipline de référence de la perspective méta-didactique, à savoir didactologique. Ce projet de « sociolinguistique appliquée (à la didactique des langues-cultures) » ne peut qu'échouer, comme auparavant celui de « linguistique appliquée ».

Pour expliquer ce qu'est une perspective « méta » interne à la DLC, je prendrai l'exemple d'un alpiniste arrivé sur un sommet, et qui de là observe pendant toute une journée une vallée habitée : il n'est pas de ce fait « hiérarchiquement supérieur » aux paysans qu'il aperçoit travailler et aux citadins qu'il aperçoit se déplacer tout en bas. Il a certes un avantage sur eux, celui de les embrasser tous d'un seul regard sur l'ensemble de leur territoire. Une telle perspective « en surplomb » peut assurément fournir à l'alpiniste des données qu'il lui serait impossible de faire dans la vallée, « au ras des pâquerettes », comme on dit plaisamment en français ; mais cet avantage se paie forcément par ailleurs d'inconvénients : un ethnologue qui accompagnera la même journée un seul de ces acteurs sur son terrain tout au long de ses activités recueillera une multitude d'autres données inaccessibles à l'alpiniste, et tout aussi intéressantes *a priori*. La seule supériorité réelle n'est pas donnée pas telle ou telle perspective en elle-même, mais par le fait de passer constamment de l'une à l'autre en les enchaînant (dans le processus de recherche), ou le fait de les avoir croisées (dans le produit d'une recherche telle qu'un mémoire de Master ou une thèse).

C'est la nature méta-méthodologique de la perspective didactique que veut représenter le modèle ci-dessous du champ (de la perspective) didactique, que j'ai conçu à la fin de mes recherches sur *l'Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (1988) pour représenter les mécanismes à l'œuvre dans les ruptures et constructions méthodologiques :



¹ D'où mon expression, plus haut, de « champ (de la perspective) didactique ».

La notion de « champ » est utilisée dans différentes Sciences humaines (on parle de « champ social », par exemple) pour désigner un système global « intégré » tel que le définit ainsi Bernard WALLISER² :

La forte interdépendance entre sous-systèmes a pour conséquence essentielle que le comportement du système global est de moins en moins dépendant des propriétés intrinsèques des sous-systèmes et de plus en plus dépendant du réseau de liaison entre sous-systèmes. (p. 59)

On peut parler de « champ (de la perspective) didactique » précisément parce qu'on ne peut, par exemple, pour évaluer les apprenants, faire abstraction ni des objectifs et des contenus, ni de la méthodologie mise en œuvre ; et qu'à l'inverse on ne peut faire abstraction de l'évaluation pour définir les objectifs (il n'y a d'objectif qu'évaluable...) et la méthodologie (cf. par exemple les modes de certification finale, comme le baccalauréat français, qui déterminent en amont, au moins tout au long du second cycle scolaire, les modes d'enseignement... et d'apprentissage). On pourrait faire d'autres observations de ce type pour illustrer chacune de ces relations structurelles que veulent symboliser, dans mon schéma, les flèches à double sens entre ses différents éléments (ou « sous-systèmes », pour reprendre la terminologie de Walliser).

En ce qui concerne la mise en œuvre de la perspective didactique pour l'observation, l'analyse et l'intervention en DLC, je vous renvoie à l'Annexe 2 du Dossier 1 ([Document 002](#) en Bibliothèque de travail : « Les trois perspectives constitutives de la didactique des langues-cultures »), où sont présentées les différentes problématiques et activités caractéristiques de cette perspective.

Cette perspective didactique est indispensable à notre discipline comme domaine de recherche pour deux fortes raisons :

a) *La perspective didactique est indispensable en synchronie*, parce qu'elle constitue une mécanique de complexification de la réflexion méthodologique par mise en relation de la méthodologie avec tous les éléments « extra-méthodologiques » qui constituent le « champ de la (perspective) didactique », et avec les interrelations de ces éléments eux-mêmes entre eux : c'est ce que nous allons étudier tout au long des dossiers 3, 4, 5 et 6 de ce cours (correspondant à « La perspective didactique 1/4, 2/4 et 3/4 »). Dès que l'on commence à faire fonctionner cette mécanique, en effet, la recherche d'une méthodologie universaliste, et même, au niveau micro-méthodologique, d'une méthode meilleure qu'une autre dans l'absolu, n'a plus de sens.

Cette complexification de la réflexion méthodologique à l'intérieur du champ didactique est absolument indispensable pour assurer à la DLC une capacité réelle de prise en compte des différents terrains d'enseignement-apprentissage de par le monde. La problématique de l'*adaptation* – comment adapter des manuels ? (grand classique en FLE, avec la publication de versions locales de manuels originellement conçus pour l'enseignement en France) ou comment adapter des méthodologies constituées ? (par ex. pour rendre l'approche communicative compatible avec la culture des enseignants et apprenants asiatiques) – est fondamentalement viciée, parce qu'elle cherche à combiner deux logiques inverses : une *logique produit* (qui part des méthodologies constituées et des matériels didactiques existants) et une *logique processus* (qui part des environnements d'enseignement-apprentissage). C'est un abus de langage très dommageable pour la conception de leur professionnalisme que de dire que les « bons enseignants savent s'adapter à leurs élèves et à leurs classes, ou, pire encore, « adapter leur méthodologie ». Un enseignant en effet n'a ni à s'adapter, ni à adapter, mais à sélectionner, réarticuler et recombinaison ses différents savoir-faire professionnels en fonction de ses différents publics et objectifs.

Comme j'espère l'avoir montré en ce qui concerne la perspective méthodologique, il faut aussi pour cela que sa maîtrise professionnelle se situe à un niveau « micro » (en l'occurrence, celui

² WALLISER Bernard, *Systèmes et modèles. Introduction critique à l'analyse de systèmes. Essai*. Paris : Seuil, 1977, 256 p.

de chaque élément des différents couples de méthodes opposées), et pas seulement « macro » (les méthodologies constituées). C'est cette compétence qui est donnée par la formation didactique (dans le sens de formation à la perspective didactique). Un méthodologue *construit* en fonction d'un environnement d'enseignement-apprentissage donné, alors qu'un didacticien *déconstruit* pour donner aux enseignants la capacité de reconstruire eux-mêmes de différentes manières avec des matériaux différents en fonction de la diversité de leurs environnements (apprenants, objectifs, niveaux, durée, etc.). L'une des rares lois « scientifiques » de la didactique des langues-cultures, à laquelle j'ai donné pour m'amuser une formulation de postulat mathématique, est la suivante : « La compétence didactique d'un formateur ou d'un enseignant est inversement proportionnelle au nombre de ses certitudes méthodologiques ». En d'autres termes, plus on approfondit sa formation didactique, et moins on a de certitudes méthodologiques. La logique fondamentale de la perspective didactique est en effet une logique contextuelle : à toute question méthodologique générale (Est-ce qu'on peut / ne peut pas... ? Est-ce qu'on doit / ne doit pas... ? Est-ce qu'il faut / ne faut pas... ?), un didacticien n'a qu'une seule et unique réponse à donner : « Ça dépend !... ».

b) *La perspective didactique est indispensable en diachronie*, parce qu'elle fournit une mécanique efficace de compréhension de l'évolution historique de la DLC, comme nous allons le voir dans le sous-chapitre 1.2 suivant.

1.2 Perspective didactique et perspective historique

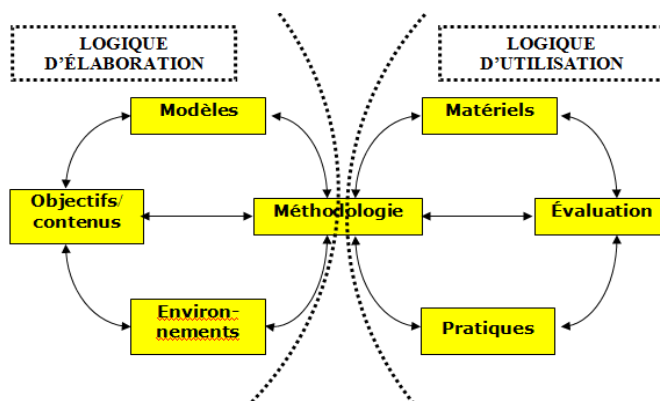
Mon modèle ci-dessus du champ (de la perspective) didactique peut être utilisé de deux manières différentes, qui correspondent aux deux grands objectifs de la recherche disciplinaire (observation-analyse, et intervention) :

- 1) pour l'observation et l'analyse (orientation produit) ;
- 2) pour l'intervention (orientation processus).

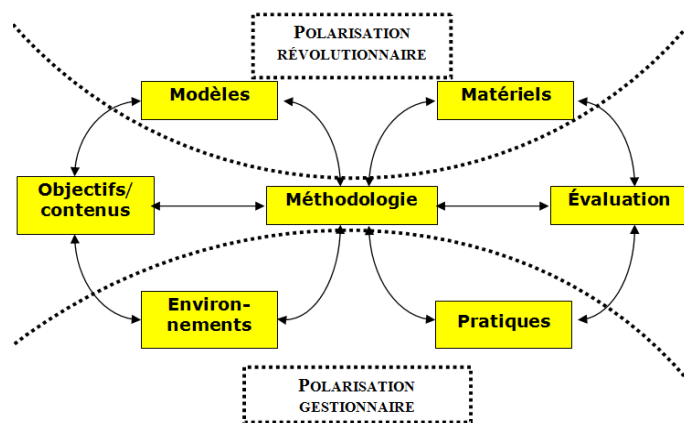
1) *Ce modèle du champ (de la perspective) didactique peut être utilisé pour l'observation et l'analyse (orientation produit)* : on utilise alors ce modèle pour observer et analyser ce qui a été produit dans ce champ au cours de l'histoire, ou ce qui s'y produit actuellement.

Ce modèle permet de repérer deux séries (**1** et **2**) de logiques opposées (**a** et **b**) qui ont été effectivement très actives au cours de l'évolution historique des méthodologies :

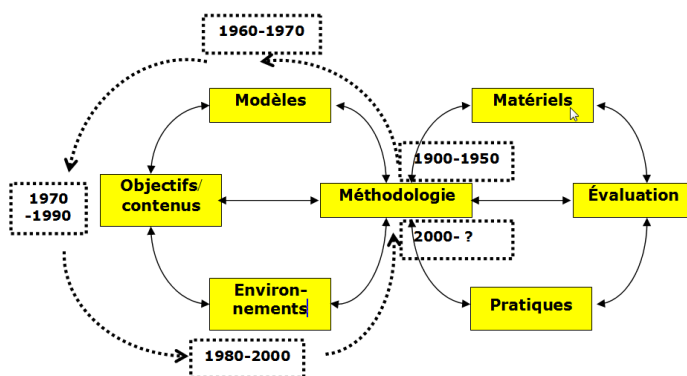
- 1a** la logique d'élaboration des méthodologies (partie gauche du schéma) ;
- 1b** la logique d'utilisation de ces méthodologies (partie droite du schéma) :



- 2a** la polarisation « gestionnaire », où l'on s'appuie sur les environnements donnés et les pratiques existantes qui sont leur adaptées (partie basse du schéma) ;
- 2b** la polarisation « révolutionnaire », où l'on s'appuie sur de nouveaux modèles et les nouveaux matériels élaborés en fonction de ces nouveaux modèles (partie haute du schéma).



1a : En ce qui concerne l'élaboration des méthodologies (partie gauche du schéma, avec les éléments « modèles », « objectifs/contenus », « environnements »), on peut repérer au cours du siècle passé – du moins en ce qui concerne l'enseignement des langues en France – des passages successifs d'un élément de départ à un autre³ :



– Des années 1900 aux années 1950, les spécialistes privilégient la méthodologie en vigueur (en l'occurrence, la méthodologie directe puis la méthodologie active). L'élaboration se limite aux adaptations minimales nécessaires en fonction d'objectifs et d'environnements particuliers, les différentes modèles d'élaboration originelle de la méthodologie en vigueur (à savoir les modèles linguistique, cognitif et pédagogique) n'étant pas remis en cause.⁴

– Dans les années 1960-1970, les spécialistes s'appuient sur de nouveaux *modèles* (en l'occurrence linguistique et cognitif : le structuralisme et le béhaviorisme), et ce sont des modèles extérieurs à la DLC ; ce qui correspond à la logique applicationniste présentée *supra*.

– Dans les années 1970-1990, les spécialistes s'appuient sur de nouveaux *objectifs* : c'est la grande époque de « l'analyse des besoins langagiers », sur lesquels se basent les *Niveaux Seuils*, le « français instrumental », le « français fonctionnel » et le FOS (Français sur Objectifs Spécifiques).

– Les années 1980-2000 sont caractérisées par la montée de l'éclectisme, lequel correspond à la prise en compte prioritaire, dans la réflexion en didactique des langues-cultures, de l'élément *environnements*.⁵

³ Je reprends et développe sur ce point une idée déjà exposée dans mon *Essai sur l'éclectisme* (1994e).

⁴ C'est le cas du fameux « *Mauger bleu* » (*Cours de langue et de civilisation françaises* de G. Mauger, Paris : Hachette, 1^e éd. 1953).

⁵ Sur l'éclectisme en DLC, je ne peux que renvoyer, sur mon site personnel, à mon *Essai sur l'éclectisme* de 1994e, et plus précisément aux chapitres 1.4.1 (« La longue durée didactique », pp. 41-46), 2.4.2 (« Pour une didactique multidimensionnelle », pp. 170-174) et 2.4.3 (« Pour une didactique multipolaire », pp. 174-179). On y trouvera en outre un certain nombre d'idées sur lesquelles je

– Enfin, au moins deux facteurs lourds me paraissent devoir provoquer dans les années à venir un rééquilibrage de la réflexion didactique en faveur du méthodologique :

1) Le dépassement de l'éclectisme empirique des enseignants (par emprunts d'éléments de méthodologies différentes en fonction de leurs environnements d'enseignement-apprentissage) au profit de ce que j'appelle une « didactique complexe » exige désormais de leur part une compétence méthodologique accrue. Il s'agit en effet pour eux, non pas seulement de ne plus appliquer ou adapter une méthodologie « toute faite », mais même de ne plus se contenter de « piller » différentes méthodologies en fonction de leurs besoins. Il s'agit désormais pour eux, comme je l'écrivais déjà dans un article de 1998⁶, de « construire eux-mêmes et pour eux-mêmes (et les apprenants...) de multiples cohérences [méthodologiques] partielles, provisoires et locales, et de les articuler les unes aux autres » (p. 7). Voir aussi, sur ce point, la conclusion de mon article intitulé « Des méthodologies constituées et de leur mise en question » ([1995b](#)) :

La crise actuelle des cohérences uniques, fortes, globales et universelles en DFLE peut être l'occasion de libérer enfin la créativité méthodologique sur le terrain: la mort des méthodologies doit servir à la renaissance de la méthodologie.

D'où ma critique de l'éclectisme « par défaut » (par manque de certitudes méthodologiques) des auteurs du CECRL (cf. le tout début du chapitre 1 du [Dossier n° 2](#), consacré à la perspective méthodologique).

2) La perspective actionnelle ramène elle aussi au premier plan la réflexion méthodologique ; parce qu'elle toujours actuellement en phase d'élaboration méthodologique (pendant laquelle elle doit se construire en particulier par rapport à l'approche communicative) ; et aussi parce que la pédagogie du projet, qui s'est tout naturellement imposée comme sa forme la plus aboutie de mise en œuvre, implique une attention toute particulière à une problématique de nature méthodologique, à savoir la « conduite de projet ».

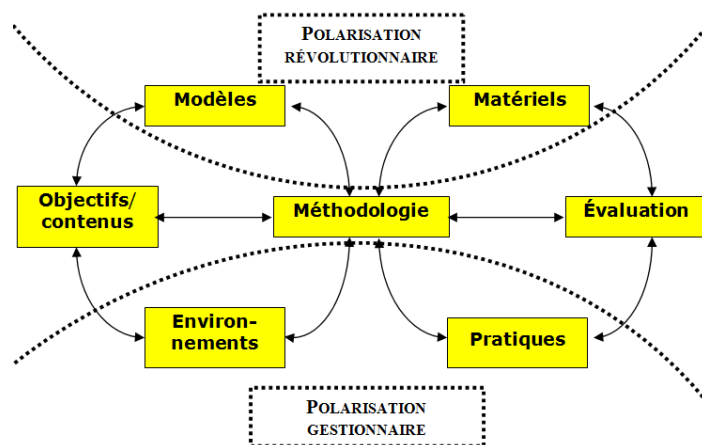
1b : En ce qui concerne la mise en œuvre des méthodologies, la partie droite du schéma indique, comme on peut s'y attendre, que les méthodologies constituées modélisent les manuels, les pratiques d'enseignement-apprentissage ainsi que les contenus et modes d'évaluation, même si ces éléments peuvent en retour (comme le représentent les flèches à double sens) modifier en partie les constructions méthodologiques.

2a et 2b J'ai présenté en détails les deux polarisations opposées dans mon [Essai sur l'éclectisme](#), chap. 1.4 pp. 40-44. Je recopie ci-dessous l'ensemble du passage correspondant, que je fais précéder de la version la plus récente du schéma initial.⁷

reviendrai dans le Dossier n° 4 de ce cours, intitulé « La perspective didactique 2/4 : Finalités, objectifs et environnements », lorsque j'aborderai ces autres éléments du champ (de la perspective) didactique.

⁶ [PUREN 1998b](#). « Éclectisme et complexité en didactique scolaire des langues étrangères » (répertoire « Mes travaux : liste et liens » sur mon site personnel).

⁷ Pour la bonne compréhension de ce passage, notez que depuis la publication de l'ouvrage dont il est extrait, j'ai remplacé, dans ma terminologie concernant le champ (de la perspective) didactique, « théories » par « modèles » (et nous verrons pourquoi dans la suite de ce Dossier 3), ainsi que « situations » par « environnements ». Les deux notes de bas de page dans cet extrait sont celles du texte original.



Je considérerai ici ce schéma comme l'une de ces anciennes mappemondes qui représentaient de cette manière, par deux cercles tangents, la rotondité de la terre, et je proposerai par conséquent d'y voir le modèle d'une sphère dont les deux pôles seraient constitués l'un par les éléments "théories" (de référence) et "matériels" (didactiques), et l'autre par les éléments "situations" (d'enseignement) et "pratiques" (d'enseignement)⁸.

Il semble bien, si l'on considère la longue durée, que le champ de la didactique des langues soit polarisé de cette manière, c'est-à-dire que la réflexion et la construction méthodologiques soient constamment attirées par deux logiques opposées entre lesquelles elles ne peuvent qu'alterner.

Lorsque la polarisation dominante est de type "théories/matériels", la réflexion didactique s'appuie principalement sur de nouvelles théories de référence et de nouveaux matériels pour imposer une nouvelle problématique (à partir de nouveaux objectifs prioritaires⁹) et constituer une nouvelle cohérence méthodologique ; à l'inverse – un pôle repoussant l'autre – apparaît l'exigence d'une modification des situations existantes et des pratiques installées. C'est clairement le cas pour la période audiovisualiste, comme on peut le voir :

- dans les contenus des stages de formation, qui comportaient deux volets, l'information en linguistique (cf. "théories") et l'entraînement à l'utilisation des cours (cf. "matériels") ;
- dans le rappel maintes fois formulé par les méthodologues sgvistes de l'obligation d'adapter les situations d'apprentissage aux exigences de la nouvelle méthodologie (je reviendrai plus avant sur ce point) ;
- et dans la nécessité où l'on plaçait les professeurs de modifier radicalement leurs pratiques en se "remettant en cause" ; d'où le terme fort révélateur de "recyclage", qui suggère bien un changement radical et global.

Il s'agit là d'un type de polarisation que je propose d'appeler "révolutionnaire", et que l'on trouve aussi très clairement à l'œuvre dans les années 1900, qui correspondent aux années de constitution et d'imposition de la MD [méthodologie directe] dans l'enseignement scolaire français.

La polarisation dominante inverse, de type "situations/pratiques", présente au contraire une logique de type "gestionnaire" : il s'agit, dans la réflexion didactique, d'une mise en avant des situations existantes et des objectifs donnés, ainsi que d'une valorisation des pratiques installées en tant qu'adaptées à ces situations et à ces objectifs. Là aussi, on assiste à une mise à l'écart du pôle opposé, c'est-à-dire à une dévalorisation du recours à des théories de référence (au nom d'un pragmatisme réaliste), du recours aux matériels tout faits (au nom d'une nécessaire souplesse d'adaptation aux situations d'enseignement), et bien entendu à un refus de tout système.

Ce fut le cas de la méthodologie active (MA) des années 1920-1960, dont le modèle de formation était le stage pratique auprès de deux ou trois professeurs "chevronnés" et dans des classes les plus variées possible¹⁰. Cette "méthodologie active" s'est appelée aussi à l'origine "éclectique", parce qu'elle s'est constituée dans les années 1910-1920 sur la base d'un compromis entre la MT [méthodologie traditionnelle] et la MD. L'appellation n'était pas usurpée, comme on peut le constater

⁸ La méthodologie se retrouvant comme le noyau central de la problématique didactique, comme je propose précisément de la considérer.

⁹ Je prends ici « objectif » dans un sens très large, qui peut inclure suivant les cas aussi bien les compétences et contenus linguistiques et culturels que les finalités éducatives et les publics visés.

¹⁰ Ce modèle de formation est resté en vigueur pour l'année de CAPES pratique de langues vivantes dans l'enseignement secondaire français jusqu'à la création récente des IUFM, en 1991.

en comparant les postulats sous-jacents de cette méthodologie avec ceux de la philosophie de V. Cousin (cf. supra p. 3). (pp. 42-44)

J'ai présenté à la suite, dans ce même ouvrage (p. 44), les deux grands paradigmes correspondant à ce couple de logiques opposées, à savoir le « paradigme de l'innovation » (logique révolutionnaire) et le « paradigme de la variation » (logique gestionnaire). J'ai utilisé ces deux paradigmes pour proposer dans la revue des *Cahiers pédagogiques* un test permettant aux enseignants de repérer s'ils relèvent plutôt du type « gestionnaire » ou « révolutionnaire ». Voir, dans le répertoire « Mes travaux : liste et liens » de mon site personnel, le lien [1998b](#), « Éclectisme et complexité en didactique scolaire des langues étrangères ».

2) *Ce modèle du champ (de la perspective) didactique peut être utilisé pour l'intervention (orientation processus) : on utilise alors la totalité des composantes de ce modèle de manière dynamique pour construire de nouvelles conceptions didactiques, en s'efforçant de tenir compte de l'ensemble de ces éléments du champ didactique et de leurs interrelations.*

Ce Dossier n° 3 sera entièrement consacré au seul élément « modèles » du champ (de la perspective) didactique, mais son analyse implique d'une part qu'on l'oppose à ce que l'on appelle couramment des « théories », et d'autre part qu'on en fasse apparaître les fondements, qui sont les « paradigmes ».

Ce dossier concernant la perspective didactique, les réflexions que j'y développe à son propos relèvent elles-mêmes forcément de la perspective didactologique, en l'occurrence de l'un de ses positionnements fondamentaux, à savoir l'épistémologie, que nous analyserons en tant que telle dans le chapitre 6 de ce cours.

2. LES « MODÈLES » DU CHAMP (DE LA PERSPECTIVE) DIDACTIQUE

2.1 Le concept de « modèle », entre théorie et pratique

Je vous propose, pour une première approche de ce concept de « modèle » – absolument fondamental en DLC parce qu'elle fonctionne en effet sur la base de modèles, et non de théories – trois citations de spécialistes d'autres disciplines : le sociologue Émile Durkheim et les philosophes Michel Foucault et Pierre Lévy.

Émile Durkheim

Il faut, croyons-nous, réserver le nom d'art à tout ce qui est pratique pure sans théorie. C'est ainsi que tout le monde s'entend quand on parle de l'art du soldat, de l'art de l'avocat, de l'art de l'instituteur. Un art est un système de manières de faire qui sont ajustées à des fins spéciales et qui sont le produit soit d'une expérience traditionnelle communiquée par l'éducation, soit de l'expérience personnelle de l'individu. On ne peut les acquérir qu'en se mettant en rapport avec les choses sur lesquelles doit s'exercer l'action et en agissant soi-même. Sans doute, il peut se faire que l'art soit éclairé par la réflexion, mais la réflexion n'en est pas un élément essentiel, puisqu'il peut exister sans elle. Même, il n'existe pas un seul art où tout soit réfléchi.

Mais entre l'art ainsi défini et la science proprement dite, il y a place pour une attitude mentale intermédiaire. Au lieu d'agir sur les choses ou sur les êtres suivant des modes déterminés, on réfléchit sur les procédés d'action qui sont ainsi employés, en vue non de les connaître et de les expliquer, mais d'apprécier ce qu'ils valent, s'ils sont ce qu'ils doivent être, s'il n'est pas utile de les modifier et de quelle manière, voire même de les remplacer totalement par des procédés nouveaux. Ces réflexions prennent la forme de théories ; ce sont des combinaisons d'idées, non des combinaisons d'actes, et, par là, elles se rapprochent de la science. Mais les idées qui sont ainsi combinées ont pour objet, non d'exprimer la nature des choses données, mais de diriger l'action. Elles ne sont pas des mouvements, mais sont toutes proches du mouvement, quelles ont pour fonction d'orienter. Si ce ne sont pas des actions, ce sont, du moins, des programmes d'action, et, par là, elles se rapprochent de l'art. Telles sont les théories médicales, politiques, stratégiques, etc. Pour exprimer le caractère mixte de ces sortes de spéculations, nous proposons de les appeler des théories pratiques. La pédagogie est une théorie pratique de ce genre.

Elle n'étudie pas scientifiquement les systèmes d'éducation, mais elle y réfléchit en vue de fournir à l'activité de l'éducateur des idées qui le dirigent.

Émile DURKHEIM, Article « Pédagogie », II, in : BUISSON Ferdinand, Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, 1911. L'édition électronique, site de l'INRP, <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3355>

Michel Foucault

L'idée du pilotage comme art, comme technique à la fois théorique et pratique, nécessaire à l'existence, c'est une idée qui est, je crois, importante et qui mériterait éventuellement d'être analysée d'un peu près, dans la mesure où vous voyez au moins trois types de techniques qui sont très régulièrement référés à ce modèle du pilotage : premièrement, la médecine ; deuxièmement, le gouvernement politique ; troisièmement, la direction et le gouvernement de soi-même.

Ces trois activités (guérir, diriger les autres, se gouverner soi-même) sont très régulièrement, dans la littérature grecque, hellénistique et romaine, référées à cette image du pilotage. Et je crois que cette image du pilotage découpe assez bien un type de savoir et de pratiques entres lesquels les Grecs et les Romains reconnaissaient une parenté certaine, et pour lesquels ils essayaient d'établir une *tekhnê* (un art, un système réfléchi de pratique référé à des principes généraux, à des notions et à des concepts).

Cours prononcé le 17 février 1982 par Michel Foucault au Collège de France
Le Monde du vendredi 23 mars 2001, p. 16.

Pierre Lévy

Dans la civilisation de l'écriture, le texte, le livre, la théorie restaient, à l'horizon de la connaissance, des pôles d'identification possibles. Derrière l'activité critique, il y avait encore une stabilité, une unicité possibles de la théorie vraie, de la bonne explication. Aujourd'hui, il devient de plus en plus difficile pour un sujet d'envisager son identification, même partielle, à une théorie. [...] Les *théories*, avec leur norme de vérité et l'activité critique qui les accompagne, cèdent du terrain aux *modèles*, avec leur norme d'efficacité et le jugement d'à-propos qui préside à leur évaluation. Le modèle n'est plus couché sur le papier, ce support inerte, il tourne sur un ordinateur. C'est ainsi que les modèles sont perpétuellement rectifiés et améliorés au fil des simulations. [...] Dorénavant [...] nous aurons affaire à des modèles plus ou moins pertinents, obtenus et simulés plus ou moins vite, et cela de plus en plus indépendamment d'un horizon de la vérité, à laquelle nous pourrions adhérer durablement. S'il y a de moins en moins de contradictions, c'est parce que la prétention à la vérité diminue. On ne critique plus, on débogue. [...] Contrairement à la théorie, qui a d'abord pour fonction d'expliquer ou d'éclairer un phénomène, la simulation de modèles numériques serait plutôt opérationnelle, prévisionnelle, voire normative. Elle répond mieux à la question « comment ? » qu'à la question « pourquoi ? ».

Pierre LÉVY, *Les technologies de l'intelligence. L'avenir de la pensée à l'ère informatique*, Paris : La Découverte, 1990, 234 p. (pp. 136-137).

Tâche 1

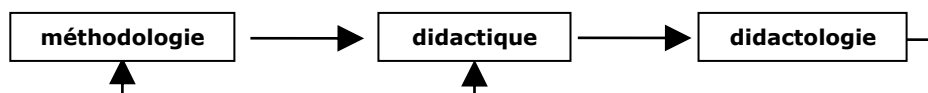
- Qu'y a-t-il de commun entre la « théorie pratique » d'É. Durkheim, le « pilotage » comme « technique à la fois théorique et pratique » de M. Foucault et le « modèle » de P. Lévy ?
- En quoi les caractéristiques communes de ces trois concepts intéressent-ils la DLC comme domaine de recherche ?

2.2 Exemples de modèles du champ (de la perspective) didactique

Bernard WALLISER (voir réf. bibliogr. *supra* en note 2, p. 3) définit le modèle comme « un système représentatif d'un système concret ». Cette représentation prend généralement la forme d'un schéma, d'un tableau ou d'une « typologie » (classification systématique et raisonnée d'un certain nombre d'éléments formant système).

Nous avons déjà vu, dans ce cours, un grand nombre de modèles disciplinaires relevant de ses différentes perspectives constitutives¹¹ :

- le schéma « Le champ (de la perspective) didactique » présenté *supra* dans ce [Dossier n° 3 au chapitre 1.1](#) ;
- le schéma « Les trois perspectives constitutives de la didactique des langues-cultures » présenté en Annexe 2 du Dossier n° 1 ([Document n° 002](#) de la Bibliothèque de travail).
- le « Tableau des oppositions méthodologiques fondamentales » présenté en Annexe 5 du Dossier n° 2 ([Document n° 008](#) de la bibliothèque de travail) ;
- dans le [Dossier n° 2](#) :
 - chapitre 1, le schéma de la récursivité entre les trois perspectives constitutives de la DLC :



- chapitres 2.1 à 2.4, chacun des schémas des différents « noyaux durs méthodologiques », ainsi que l'ensemble de ces schémas ;
- chapitre 3.1, le tableau des « Démarches privilégiées en DLC (répétition-reproduction, conceptualisation-application, stimulation-réaction, réutilisation-re-production) ;
- chapitre 5, tâche 2, le tableau des « Fonctions de l'usage de la L1 dans l'enseignement-apprentissage d'une L2 » ;
- et les 4 annexes suivantes, reprises en Bibliothèque de travail :
 - [009](#) « Procédure standard de l'enseignement scolaire de la grammaire »
 - [010](#) « Les quatre procédures historiques d'enseignement grammatical »
 - [011](#) « Schéma de l'unité didactique audiovisuelle 1^e génération »
 - [012](#) « Typologie des stratégies d'apprentissage ».

Tâche 2

Classez ces différents modèles selon les différentes perspectives disciplinaires (méthodologique, didactique et didactologie) dont ils relèvent.

Vous vous reporterez, pour ce faire, à la présentation de ces différentes perspectives dans le Dossier n° 1, chap. 2, pp. 4 *sqq.*, ou directement, en Bibliothèque de travail, au document synthétique [002](#), intitulé « Les trois perspectives constitutives de la DLC ».

2.3 Caractéristiques et fonctions des modèles didactiques

Pour ceux d'entre vous qui voudraient dès à présent développer une réflexion épistémologique concernant ce concept de « modèle » en opposition à celui de « théorie » (nous y reviendrons, comme je l'ai signalé plus haut, dans le chapitre 6 de ce cours, qui sera entièrement consacré à la question de l'épistémologie de la DLC), et qui voudraient éventuellement l'intégrer dans un prolongement de leur travail sur cette tâche 1 ci-dessus, j'ai mis sur mon site en « Bibliothèque de travail » trois documents complémentaires :

1) [Document 014](#), « Modélisation et modèles ». Il s'agit d'une présentation des outils et des fonctions de la modélisation par Bernard WALLISER (déjà cité *supra*). Pour reprendre les différentes caractéristiques des modèles selon cet auteur, il me semble que celles des modèles didactiques que j'ai pu élaborer moi-même sont les suivantes :

- *outils* : il s'agit d'instruments de recueils de données, à savoir l'observation de classes ainsi que l'analyse de matériels didactiques, d'ouvrages pratiques et d'instructions officielles ;

¹¹ À part celui de Paul CYR, les autres modèles sont de moi.

- *méthodes* : il s'agit des méthodes historique et comparative ;
- *fonctions* : les principales, celles que l'on retrouve dans tous mes modèles didactiques, sont les fonctions cognitive et pédagogique.

2) [Document 015](#), « Théorisations externes *versus* modélisations internes ». Il s'agit d'un tableau que j'ai élaboré à partir des deux ouvrages suivants :

- Edgar MORIN, *Introduction à la pensée complexe*, ESF éditeur, Paris, 1990, 160 p.
- Richard RORTY, *L'espoir au lieu du savoir. Introduction au pragmatisme*, trad. fr. Paris, Albin Michel (coll. « Bibliothèque internationale de philosophie »), 1995, 158 p.

Ces deux auteurs, avec Albert H. Simon¹², sont mes principales références épistémologiques personnelles.

3) [Document 016](#), « Modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage des langues »

Ce modèle me paraît fournir un bon support pour illustrer les différences entre les concepts de « modèle » et de « théorie » en DLC, ainsi qu'un certain nombre de caractéristiques possibles des modèles en DLC.

1) Il couvre l'ensemble de l'évolution didactique de la discipline ; permettant ainsi une « intelligence historique » (non pas dans le sens courant de la compréhension de l'histoire, mais dans le sens où la connaissance de l'histoire donne des moyens particulièrement puissants de compréhension de la discipline).

2) Il porte sur l'objet même de la discipline, à savoir les processus conjoints d'enseignement-apprentissage : les activités cognitives sont celles de l'élève, mais elles sont suscitées et accompagnées par l'action de l'enseignant (cf. « Exigence première de l'enseignant vis-à-vis des élèves »).

3) Il est « orienté action » (cf. « Activités de référence »).

4) Il intègre les trois perspectives disciplinaires différentes, à savoir la perspective méthodologique (cf. « Construction méthodologique de référence »), la perspective didactique (prise en compte d'un élément constitutif de cette perspective, à savoir les modèles), et la perspective didactologique puisqu'il compare des modèles différents du champ (de la perspective) didactique.

5) Enfin, alors que les théories sont opposées les unes aux autres et incompatibles les unes avec les autres, les différents modèles didactiques que présente ce qui constitue en fait un « méta-modèle » (modèle regroupant en système différents modèles) apparaissent à la fois opposés **et** complémentaires, comme on le voit clairement au niveau des « exigences premières de l'enseignant vis-à-vis des élèves » : toutes ces exigences sont nécessaires à un moment ou à un autre, la seule question, pour un enseignant, étant de décider laquelle est la plus adéquate à chaque modification – volontaire ou subie – de son environnement de travail.

Cette dernière réflexion peut être faite également à propos du modèle intitulé « Différents types de grammaire en DLC » ([Document 010](#), que nous reverrons lui aussi plus bas). Nous avons déjà vu cette même caractéristique à propos du « Tableau des oppositions méthodologiques fondamentales » ([Document 008](#) en Bibliothèque de travail, commenté au chapitre 1.3 du [Dossier n° 2](#)). J'y faisais remarquer que « la gestion de la complexité se caractérise en particulier par le fait que les contraires fonctionnent de manière complémentaire » : ceci vaut, en DLC, tout autant pour les méthodes que pour les approches, démarches, procédés, procédures et techniques, ainsi que pour les méthodologies constituées elles-mêmes¹³. L'éclectisme, qui

¹² En particulier Herbert A. Simon, *Sciences des systèmes, sciences de l'artificiel*, trad. de l'anglais par J.-L. Lemoigne, Paris, Dunod (coll. « afcet Système »), 1991, 230 p. [1^e éd. en anglais : The Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, Massachusetts, 1969, 1981). Nous reviendrons donc sur ces trois auteurs dans le Dossier 6 consacré à l'épistémologie de la DLC.

¹³ Sur le sens de tous ces différents termes, cf. en Bibliothèque de travail le [Document 004](#), « Le champ sémantique de méthode ».

commence à s'imposer en didactique du français langue étrangère à partir des années 1980, peut être défini historiquement comme l'application au niveau des méthodologies constituées de ce mode de gestion de la complexité. Le passage à ce que j'appelle la « didactique complexe des langues-cultures » s'opère au niveau de la perspective méthodologique au moment où ce mode de gestion (les contraires utilisés comme complémentaires) est généralisé à tous les niveaux de la perspective méthodologique, depuis le niveau micro (les méthodes) jusqu'au niveau macro (les méthodologies).

Tâche 3

Comparez les caractéristiques des modèles didactiques telles que je vous les ai présentées ci-dessus avec celles que définit Alex MUCCHIELLI dans le passage ci-dessous. On pourra élargir l'analyse aux passages de Durkheim, Foucault et Lévy ([Chapitre 2.1](#) : Le concept de « modèle », entre théorie et pratique), et aux considérations faites à l'occasion de leur comparaison ([Tâche 1](#)).

[Introduction]

Mon but premier est de vous présenter les « modèles » de la communication dans leur ordre d'apparition historique, pour montrer la variabilité des définitions de la « communication ». Ces modèles, représentés par des schémas, sont des concrétisations de référents théoriques. Ils servent de guide et orientent l'analyse du phénomène de la communication. Ces modèles sont fortement tributaires des préoccupations des chercheurs qui les ont élaborés. Aucun modèle n'est mauvais ou bon en soi. Les préoccupations des chercheurs étant différentes, il est normal que leurs modèles d'étude soient différents.

Aucun d'entre eux ne peut prétendre à l'exclusivité et donc à la « vérité ». Chacun apporte un éclairage spécifique. Tous les modèles, c'est-à-dire ces assemblages de théories, de principes et de pratiques mis sous la forme de schémas, fonctionnent comme des lunettes qui nous permettent d'envisager la communication sous divers angles.

Le premier schéma que je vous propose ici s'intitule « Positionnement des modèles ». Il montre la diversité des points de vue sur le même objet. Mais attention, il est faux car il met sur le même plan épistémologique des modèles qui ne le sont pas. Ils ne sont pas dans la même dimension et chacun perçoit la « planète communication » d'un point de vue différent. // En vous présentant ce schéma, je me place donc dans une épistémologie relativiste et constructiviste. La « réalité » – ici la « communication » – est quelque chose que l'on construit scientifiquement.

Le modèle agit donc comme un mécanisme perceptif et cognitif, il transforme la réalité en représentation. Cette lunette permet de voir certaines choses et en laisse obligatoirement d'autres dans l'ombre. (pp. 57-58)

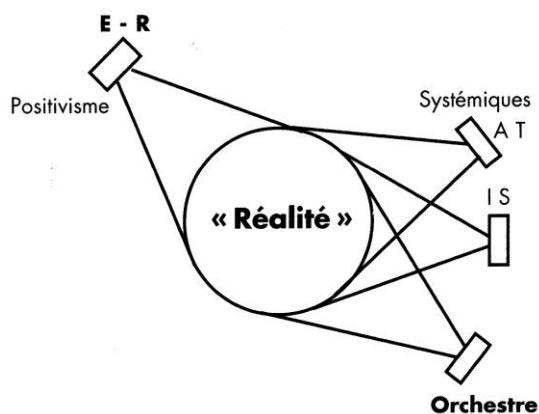


Schéma 1 – Positionnement des modèles¹⁴

[Conclusion]

La première chose à faire pour comprendre un phénomène, c'est d'abord de l'isoler précisément. Il y a donc un découpage de la réalité, un cadrage pertinent qu'il est nécessaire de réaliser. Les modèles permettent d'aider à cadrer l'analyse : cerner les acteurs, les enjeux, les dimensions du phénomène. Une fois le cadrage réalisé, apparaissent les éléments à étudier ; il faut alors les mettre en relation. Si l'on se

¹⁴ Note de Ch. Puren : Les sigles correspondent à différents modèles de la communication présentés ensuite par l'auteur, depuis la plus simple, E-R (« Émetteur-Récepteur », ou modèle de Shannon) jusqu'au modèle de l'Orchestre, en passant par les modèles AT (« Analyse Transactionnelle ») et IS (« Interactionniste et Systémique »). Ce schéma d'A. Mucchielli est donc un méta-modèle.

sert de plusieurs modèles à la fois, on aboutit au brouillage et à la confusion à travers l'idée que tout est // également valable. Chaque approche, par un modèle, cherche à donner une intelligibilité, c'est-à-dire un sens au phénomène. Si toutes les significations du phénomène sont à la fois possibles par l'utilisation de tous les modèles, la signification est brouillée. On a perdu la finalité scientifique qui est la cohérence et la recherche d'une signification pertinente sous un certain point de vue.

Je conclurai donc en disant qu'une grille de lecture marche toujours. Chaque modèle parle essentiellement de celui qui s'en sert. Penser un phénomène suppose de réduire les significations possibles qu'il peut avoir en se servant des modèles pertinents, à un moment donné, en fonction d'un projet spécifique. L'essentiel, pour le chercheur, est de disposer d'une boîte à outils conceptuelle suffisamment variée.

À ce prix, on peut éviter soit le réductionnisme, soit l'éclectisme qui conduit quant à lui au brouillage intellectuel. (pp. 71-72)

MUCCHIELLI Alex, « Les modèles de la communication », pp. 57-72 in CABIN Philippe & DORTIER Jean-François (coord.) : *La communication. État des savoirs*. Auxerre (France) : Sciences Humaines Éditions, 2008, 412 p.

2.4 Principaux domaines didactiques exigeant de disposer de modèles globaux

Certains didacticiens ont proposé de considérer que dans tout processus d'enseignement/-apprentissage d'une langue-culture il y a trois « dimensions » : *communicative* (utilisation de langue par la communication et pour communiquer), *cognitive* (la construction de l'interlangue, les activités de repérage, conceptualisation et application) et *affective* (le rapport personnel à la langue-culture, la motivation, le plaisir, le corporel, la créativité, les relations enseignant/apprenant et apprenants/apprenants,...). Ce découpage est intéressant, mais il me paraît trop lié à des orientations méthodologiques déterminées (en l'occurrence, les approches communicative et constructiviste des années 1980 à 2000).

Pour ma part, je propose un découpage dans les quatre grands domaines suivants, ceux pour lesquels la DLC se doit de disposer de modèles couvrant l'ensemble de chacun d'entre eux :

- le domaine des processus cognitifs d'enseignement-apprentissage ;
- le domaine de la langue enseignée/apprise ;
- le domaine de la/des culture(s) enseignée(s)/apprise(s) ;
- le domaine du processus relationnel (enseignant-apprenants et apprenants-apprenants).

Nous allons maintenant passer en revue quelques modèles concernant ces différents domaines.

3. LE DOMAINE DES PROCESSUS COGNITIFS D'APPRENTISSAGE

Les théories externes concernant les mécanismes cognitifs d'apprentissage des langues étrangères ont certes eu leur importance au cours de l'histoire de la DLC, mais elles n'ont pu l'avoir que dans l'exacte mesure où elles venaient influencer sur les modèles cognitifs spécifiques à cette discipline, qui concernent par conséquent *la relation enseignement-apprentissage*.

Je postule en effet que les mécanismes cognitifs d'apprentissage sont de nature différente lorsqu'ils fonctionnent dans un environnement d'acquisition « naturelle » (type bain linguistique), et dans un environnement d'enseignement-apprentissage, où ils ne peuvent pas être isolés des mécanismes cognitifs d'enseignement. Ce postulat est cohérent avec la conception que j'ai de la discipline « Didactique des langues-cultures », qui se donne comme

objet central « les environnements, pratiques et processus situés et interreliés d'enseignement-apprentissage » (cf. ma définition de la DLC au tout début du [Dossier n° 1](#)).¹⁵

Les pages suivantes doivent être lues avec, sous les yeux, le [Document 016](#) de la Bibliothèque de travail, intitulé « Modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage des langues ».

3.1. Un nouveau modèle cognitif, le modèle de la « pro-action »

Le chapitre suivant 3.2 et la tâche 4 porteront sur les différents modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage présentés dans le [Document 016](#) de la Bibliothèque de travail.

Je présenterai seulement ici le dernier modèle apparu – mais qui reste encore entièrement à construire du point de vue de ses applications didactiques en DLC –, celui de la « pro-action ». C'est en effet le modèle spécifique au projet¹⁶, lequel est la forme la plus aboutie de la mise en œuvre de la perspective actionnelle puisqu'on y trouve strictement appliquée l'homologie fin-moyen : on se propose en effet, par la pédagogie du projet, de former les apprenants à être des acteurs sociaux en les faisant agir entre eux en classe et pour leur apprentissage comme de véritables acteurs sociaux. Voir sur ce point au chapitre 10, « Agir ensemble pour des projets communs : de l'interaction à la co-action » de mon article « Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères » (« Mes travaux : liste et liens », [Document 2009b](#)). J'y fais en particulier une analyse détaillée des occurrences du terme « projet » (pédagogique) dans le *CECRL*, qui montre que les auteurs du Cadre considèrent encore le projet comme un dispositif de réemploi libre au même titre que la simulation et le jeu de rôles, et qu'ils n'ont donc absolument pas pris la mesure des implications pédagogiques et didactiques de la nouvelle perspective actionnelle.

Je vous renvoie aussi dès à présent, en Bibliothèque de travail, au [Document 024](#) intitulé « Les 3 opérations cognitives fondamentales de la conduite de projet », où sont présentées ces trois opérations (il s'agit de la pro-action, de la métacognition et de la rétroaction), ainsi que leur définition.

3.2 Le concept de « paradigme »

Un paradigme est un ensemble très limité de principes fondamentaux qui va constituer le « noyau dur théorique » d'une science à un moment donné de son histoire. Thomas S. Kuhn (voir réf. ci-dessous) a le premier montré que la science progressait non pas par accumulations successives de connaissances, mais par série de « ruptures paradigmatiques », chaque nouveau paradigme étant selon lui plus puissant et permettant d'aller plus loin dans la connaissance. C'est le cas de l'astronomie, où l'on est passé du paradigme de Ptolémée (la terre est fixe au centre de l'univers, et tous les corps célestes tournent autour d'elle comme s'ils étaient collés sur une voûte – la « voûte céleste » que les poètes ont conservée depuis comme métaphore du ciel) au paradigme de Copernic et Galilée (la terre tourne autour du soleil avec les autres planètes de son système) et enfin au paradigme de Hubble (le soleil est l'une des étoiles de l'une des galaxies de l'univers), ce dernier paradigme étant compatible avec l'actuelle théorie du « big-bang » (l'univers est en expansion à la suite d'une explosion originelle).

Thomas Kuhn explique ainsi l'importance des paradigmes dans les Sciences exactes :

Les paradigmes fournissent aux scientifiques non seulement une carte, mais aussi certaines directives essentielles à la réalisation d'une carte. En apprenant un paradigme, l'homme de science acquiert à la fois une théorie, des méthodes et des critères de jugement, généralement

¹⁵ On peut bien sûr ne pas partager ce postulat : dire qu'il s'agit d'un « postulat », c'est en effet présenter l'idée comme absolument fondamentale, et en même temps reconnaître qu'elle est sinon indémontrable, du moins non démontrée.

¹⁶ Il y a aussi co-action dans le projet, mais, outre que ce n'est pas une forme d'action d'apprentissage spécifique au projet (on la trouve dans tout travail de groupe), il me semble que le modèle de la construction, dans sa version socioconstructiviste, fournit une théorie cognitive couvrant de manière satisfaisante cette forme d'action collaborative.

en un mélange inextricable. C'est pourquoi, lors des changements de paradigme, il y a généralement déplacement significatif des critères déterminant la légitimité des problèmes et aussi des solutions proposées. (p. 155)

[...] Durant les révolutions, les scientifiques aperçoivent des choses neuves et différentes, alors qu'ils regardent avec des instruments pourtant familiers dans des endroits qu'ils avaient pourtant déjà examinés. C'est un peu comme si le groupe de spécialistes était transporté soudain sur une autre planète où les objets familiers apparaissent sous une lumière différente et en compagnie d'autres objets inconnus. [...] Les changements de paradigme font que les scientifiques, dans le domaine de leurs recherches, voient tout d'un autre œil. Dans la mesure où ils n'ont accès au monde qu'à travers ce qu'ils voient et font, nous pouvons être amenés à dire qu'après une révolution, les scientifiques réagissent à un monde différent. (p. 157)

Thomas S. Kuhn, *La structure des révolutions scientifiques*, 1^e éd. 1962, nouv. éd. augm. 1970, trad. fr. 1983, Paris : Flammarion, 288 p.

Dans les Sciences humaines aussi existent des paradigmes, qui fonctionnent de manière similaire, comme l'explique Edgar Morin :

Un paradigme contient pour tous discours s'effectuant sous son empire, les concepts fondamentaux ou les catégories maîtresses de l'intelligibilité en même temps que le type de relation logique d'attraction/répulsion (conjonction, disjonction, implication ou autres) entre ces concepts ou catégories. [...] Sémantiquement, le paradigme détermine l'intelligibilité et donne sens. Logiquement, il détermine les opérations logiques maîtresses. Idéologiquement, il est le principe premier d'association, élimination, sélection, qui détermine les conditions d'organisation des idées. C'est en vertu de ce triple sens génératif et organisationnel que le paradigme oriente, gouverne, contrôle l'organisation des raisonnements individuels et des systèmes d'idées qui lui obéissent.

Edgar Morin, *La Méthode (4), Les idées, leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation*, Paris : Le Seuil, 1991.

Il en est de même en DLC, où sont apparus historiquement quatre paradigmes cognitifs d'enseignement-apprentissage des langues, à savoir les paradigmes indirect, direct, béhavioriste et constructiviste. Ils sont au nombre de quatre, si l'on considère avec moi que le paradigme direct est apparu sous la forme de trois variantes : « penser et parler en L2 » (dans les méthodologies directe et active), « penser et communiquer en L2 » (dans la méthodologie audiovisuelle et l'approche communicative), et actuellement « penser et agir en L2 » (dans la perspective actionnelle).

Ce sont ces paradigmes qui fondent les différents noyaux durs méthodologiques que nous avons vus au chapitre 2 du [Dossier n° 2](#).

Tâche 4

Attribuez à chacune des citations suivantes le modèle cognitif d'enseignement-apprentissage correspondant.¹⁷ Référez-vous pour ce faire au [Document 016](#), en Bibliothèque de recherche, qui présente les différents « Modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage des langues » (réception, imprégnation, activation, réaction, interaction, construction, pro-action).

N.B. : Certaines citations n'illustrent pas directement le paradigme en cause, qu'il faut retrouver en passant par la date de la citation et/ou la méthodologie constituée correspondante.

1. Une langue est un comportement qui peut être acquis au moyen d'un « conditionnement opérant » semblable au conditionnement employé dans le dressage des animaux.

2. Ce qui caractérise la méthode directe, c'est que « les langues modernes ne s'apprennent rapidement et conformément à leur génie que par la langue même qu'il s'agit d'enseigner. Le meilleur moyen pour pénétrer le génie d'une langue, c'est de ne pas chercher à passer d'un mot français [= L1] au mot étranger, mais d'apprendre d'abord à penser dans cette langue [= L2] ».

¹⁷ Les références exactes de ces différentes citations seront données dans le corrigé.

3. À côté du thème et de la version, qui sont le fond des études du second cycle, la conversation, renfermée dans les limites du vocabulaire, doit occuper une place presque égale. Aussi bien, est-elle autre chose qu'une traduction de plus en plus rapide d'une idée pensée en français? Et le jour où cette traduction sera assez rapide pour qu'elle se confonde avec l'émission de cette idée, ne pourra-t-on pas dire que l'élève pense en langue étrangère? Pour se rapprocher de cet idéal, il faut qu'il s'exerce sans interruption, et qu'aucune classe ne se passe où il ne parle la langue étrangère qu'il étudie. Par intervalles, il sera même bon que la classe se fasse en allemand [= L2]. Dans quelle mesure? Le professeur seul peut en être juge.

4. On apprend à décliner et à conjuguer, et les règles de la grammaire raisonnée, qui, étant fondées dans la nature et dans la raison, ne sont point sujettes à exception, forment l'esprit, et ne sont point oubliées.

5. Bien entendu, ce sont les apprenants qui sont, en fin de compte, concernés par l'acquisition de la langue et le processus d'apprentissage. Ce sont eux qui doivent développer des compétences et des stratégies (pour autant qu'ils ne l'aient pas fait auparavant) et exécuter les tâches, les activités et les opérations nécessaires pour participer efficacement à des actes de communication.

Toutefois, peu nombreux sont ceux qui apprennent avec anticipation [...], en prenant des initiatives pour planifier, structurer et exécuter leurs propres opérations d'apprentissage. La plupart apprennent de manière réactive en suivant les instructions et en réalisant les activités que leur proposent enseignants et manuels.

6. C'est directement et par lui-même que l'élève découvrira et sentira la beauté des textes; c'est par le contact immédiat avec des fragments d'un écrivain qu'il se trouvera face à face avec sa personnalité, qu'il apprendra à la connaître. La méthode appliquée à l'enseignement de la littérature sera donc celle-là même qui a donné la possession du vocabulaire et de la grammaire : elle supprime tous les intermédiaires, elle enseigne le mot par l'image, la grammaire par l'exemple, la littérature par les textes ; et surtout elle met l'élève directement en face des réalités concrètes ou spirituelles et non de mots ou d'idées abstraites.

7. Pour apprendre à programmer un magnétoscope, on peut écouter un vendeur, imiter un copain, lire la notice, essayer soi-même ou questionner un spécialiste. Dans l'apprentissage d'une connaissance scientifique, on peut regarder une vidéo, travailler en groupe, se documenter, élaborer des hypothèses et les tester. Pour certains savoirs, comme ceux de l'EPS [Éducation physique et sportive], l'apprenant devra encore s'exercer, avancer par essais et erreurs, démonter une pratique inadéquate, s'interroger sur son geste ou encore prendre du recul pour imaginer une autre façon de faire.

Toutes ces pratiques sont nécessaires pour apprendre, elles sont à la fois complémentaires et conflictuelles. Ce qui détermine l'apprentissage d'un concept ou d'un faire, c'est avant tout un réseau d'informations externes interprétées par la structure de pensée d'un individu, en fonction de ses expériences passées et de son projet actuel. [...]

On mesure donc le rôle primordial de l'apprenant, seul véritable auteur de sa formation, et non pas seulement acteur !... Mais dans le même temps, il n'apprend pas tout seul. Un environnement éducatif joue, dans ce processus, un rôle extrêmement important. Son savoir progresse quand des interactions fécondes se mettent en place entre des activités mentales (pas seulement cognitives dans le cas des apprentissages moteurs) et un contexte porteur. Ce dernier tout à la fois stimule, permet la mobilisation et donne une signification au processus.

8. [L'un des arguments pour prouver que les résultats de l'enseignement des langues sont mauvais parce que la méthode suivie est mauvaise est le suivant :] « Vous imitez les professeurs de latin et de grec, puisque vous faites faire comme eux des versions et des thèmes ». Le cas n'est pas niable ; et telle est la puissance des mots que, malgré leurs efforts pour paraître modernes, voilà des gens soupçonnés de s'attarder à une méthode artificielle, toute formelle et scolastique ! Et cependant, par quoi pourrait-on bien remplacer ces exercices aux noms mal sonnants ? Écouter un étranger pour interpréter sa pensée, c'est faire une version ; lui répondre en sa langue, c'est faire un thème. Nous serions curieux d'apprendre quel travail on pourrait imaginer qui ne se réduise en dernière analyse à l'une ou l'autre de ces deux opérations : traduire une pensée étrangère dans notre langue, ou notre pensée dans une langue étrangère.

9. L'âme n'est pas une matière inerte qui se laisse façonner comme on l'entend, qui obéit passivement à tout ce qu'on entreprend sur elle : loin de là, elle réagit sans cesse, elle mêle son action propre à celle du maître qui l'instruit.

10. Pour réussir le dressage d'un animal il faut le récompenser chaque fois qu'il se comporte de façon désirée et même quand ce nouveau comportement n'est qu'une réussite partielle. [Au laboratoire de langue] on récompense l'étudiant en l'informant que sa réponse était correcte ou incorrecte.

11. Dès lors, l'acquisition d'une langue seconde apparaît comme un processus mental actif au cours duquel l'apprenant se sert des hypothèses pour rapporter systématiquement les données d'input à sa

structure mémorielle, à son savoir, et pour les y intégrer : c'est-à-dire que l'acquisition d'une langue est un processus structuré et systématique.

12. *Nous tendons à établir en salle de cours une liaison entre l'image et la phrase enregistrée. Cette liaison correspond approximativement au schéma d'un conditionnement. On substitue progressivement une stimulation secondaire à une stimulation primaire. Dans les conditionnements obtenus par le physiologue russe Pavlov, on fait saliver un chien en lui présentant un morceau de viande rouge et en allumant simultanément une lumière rouge. Peu à peu, le chien s'habitue à saliver uniquement lorsqu'on allume la lumière rouge. On lui donne la viande après. Dans notre conditionnement audiovisuel, l'élève entend la phrase anglaise tandis que l'image correspondante est présentée simultanément, comme la lumière rouge pour le chien de Pavlov. Peu à peu, l'élève s'habitue à répéter uniquement en présence de l'image.*

13. *Il est certain qu'apprendre ou enseigner une langue ne peut se faire que dans un cadre communicatif, dans la mesure où il est forcément question de communiquer en langue étrangère.*

3.3 L'incertitude paradigmatique actuelle en DLC...

La situation actuelle en DLC – tout à fait inédite historiquement – est caractérisée par l'absence de paradigme cognitif dominant. Voici comment les auteurs du *Cadre européen commun de référence pour les Langues (CECRL)* de 2001 présentent cette situation :

6.2.2 Comment les apprenants apprennent-ils ?

6.2.2.1 *À l'heure actuelle, il n'y a pas de consensus fondé sur une recherche assez solide en ce qui concerne cette question pour que le Cadre de référence lui-même se fonde sur une quelconque théorie de l'apprentissage. Certains théoriciens prétendent que les capacités humaines de traitement de l'information sont assez puissantes pour qu'il suffise à un être humain d'être exposé à suffisamment de langue pour lui compréhensible pour qu'il l'acquière et soit capable de l'utiliser tant pour la compréhension que pour la production. Ils croient que processus « d'acquisition » est inaccessible à l'observation ou à l'intuition et qu'il ne saurait être facilité par une manipulation consciente, qu'elle provienne des méthodes d'enseignement et des façons d'étudier. Pour eux, la chose la plus importante qu'un professeur puisse faire consiste à créer l'environnement linguistique le plus riche possible dans lequel l'apprentissage aura lieu sans enseignement formel.*

6.2.2.2 *D'autres pensent qu'outre l'exposition à un apport compréhensible, la participation active à l'interaction communicative est une condition nécessaire et suffisante pour que la langue se développe. Ils considèrent également que l'enseignement ou l'étude explicite de la langue sont hors de propos. À l'opposé, certains considèrent que les activités cognitives sont suffisantes, que les étudiants qui ont appris les règles de grammaire appropriées et du vocabulaire seront capables de comprendre et d'utiliser la langue à la lumière de leur expérience antérieure et de leur bon sens, sans avoir besoin de répéter. Entre ces deux extrêmes, la plupart des étudiants et des enseignants « courants » ainsi que les supports pédagogiques suivront des pratiques plus éclectiques. Ils admettent que les apprenants n'apprennent pas nécessairement ce que les enseignants enseignent et qu'il leur faut un apport de langue substantiel, contextualisé et intelligible ainsi que des occasions d'utiliser la langue de manière interactive ; ils admettent aussi que l'apprentissage est facilité, notamment dans les conditions artificielles de la salle de classe, par la combinaison d'un apprentissage conscient et d'une pratique suffisante afin de réduire ou de supprimer l'attention consciente portée aux aptitudes physiques de niveau élémentaire de la parole et de l'écriture ainsi qu'à l'exactitude morphologique et syntaxique, libérant ainsi l'esprit pour des stratégies de communication d'un niveau supérieur. Certains (encore qu'ils soient bien moins nombreux qu'autrefois) croient que l'on peut atteindre ce but par des exercices systématiques jusqu'à saturation.*

6.2.2.3 *De toute évidence, il existe des variations de réaction considérables selon l'âge, la nature et l'origine des apprenants quant aux éléments auxquels ils répondent de la manière la plus productive; ces mêmes variations se retrouvent parmi les enseignants, les auteurs de méthodes, etc. quant à l'équilibre des éléments qu'ils introduisent dans un cours selon l'importance qu'ils attachent à la production plutôt qu'à la réception, à la correction plutôt qu'à l'aisance, etc.*

CECRL. Paris : Didier, 2001, pp. 108-109.

Tâche 5

Analysez le passage ci-dessus du CECRL en utilisant pour ce faire les « Modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage des langues » ([Document 016](#) en Bibliothèque de recherche).

3.4 ... et dans les Sciences humaines en général

Dans cette « crise paradigmatique », la DLC ne fait qu'accompagner les autres Sciences humaines, comme on le voit dans ces lignes de Jean-François Dortier rédigées juste à la fin du siècle dernier :

Les nouvelles générations de chercheurs sont aujourd'hui plus sceptiques et plus mesurées. Plus ouvertes aussi. On admet plus aisément la diversité des approches, leur mise en perspective. On reconnaît les acquis d'un modèle sans se lier les neurones de façon trop exclusive à l'un d'entre eux.

Plutôt que de brûler les vieilles idoles pour en adorer de nouvelles, de nombreux chercheurs ont ressenti le besoin de faire le point, le bilan d'une époque, de rassembler les acquis, de proposer des ouvrages dressant un état des lieux de leur domaine. En témoigne la floraison d'ouvrages-bilans – « état des recherches » –, sur la famille, sur l'exclusion, le travail, l'immigration ; et le goût pour les dictionnaires et encyclopédies, publiés ces dernières années en philosophie, en psychanalyse, en sciences cognitives, en communication...

[...]

On n'en finirait pas de citer les déclarations de principe sur la nécessité d'intégrer les perspectives, de croiser les regards, de respecter la spécificité de chaque approche, d'articuler les échelles d'observation. Mais paradoxalement, le pluralisme n'est pas reconnu, revendiqué, assumé explicitement par l'appropriation d'un paradigme de référence : celui de la complexité (E. Morin), de la communication (Jürgen Habermas), du constructivisme ou de l'interactionnisme. Le pluralisme fait plutôt partie de l'air du temps ; c'est une sorte d'épistémologie implicite, admise par beaucoup aujourd'hui.

Il faut dire que cette option pluraliste n'est pas partagée par tous, loin s'en faut. Elle suscite aussi des résistances, voire de la franche hostilité chez beaucoup, qui y voient un risque de relativisme, d'éclectisme, de mollesse de l'esprit nuisible à la recherche.

À la réflexion, ce qu'on a pris hier pour une crise des Sciences humaines pourrait être analysé sous un jour nouveau :

– Le déclin des grands paradigmes et l'absence de relève aux grands noms d'hier peut être aussi lu comme un refus de s'enfermer dans le cadre d'un modèle unique, comme un signe d'ouverture et de prudence de la pensée.

– Le morcellement des domaines, la dispersion des études, traduit – outre l'augmentation considérable du nombre des chercheurs, enseignants, étudiants – une reconnaissance de leur diversité. (pp. 22-23)

Jean-François Dortier, « Les Sciences humaines. Une décennie de renouveau », *Sciences Humaines* n° 100, décembre 1999, pp. 20-23.

Ma « philosophie » personnelle, au vu d'une telle situation épistémologique, est la même que celle de cet auteur, résolument positive : il faut faire d'un inconvénient un avantage, c'est-à-dire profiter de l'absence de paradigme dominant pour utiliser tous les paradigmes disponibles de manière à enrichir la réflexion méthodologique et diversifier les pratiques. C'est le message que j'ai voulu faire passer dans un article de 2005 (voir le lien [2005d](#) dans « Mes travaux : liste et liens », où je propose le modèle « RIMERA I », que l'on trouvera reproduit en Bibliothèque de travail, [Document 017](#)).¹⁸

¹⁸ Dans ce modèle, je ne distinguais pas encore, comme je le fais dans le [Document 016](#), les deux formes d'action, celle des méthodologies directe et active (« activation »), et celle de la perspective actionnelle (« pro-action »).

4. LE DOMAINE DE LA LANGUE ENSEIGNÉE-APPRISE

4.1 Description de la langue

Il faut distinguer, pour ce domaine, entre :

- a) le processus de recherche théorique (la théorisation et les démarches de description correspondantes) sur le fonctionnement de la langue cible, ainsi que les produits de cette recherche qui sont de la responsabilité des linguistes et ne concernent que leur discipline ;
- b) les analyses de tout ce qui concerne la langue dans le processus didactique : critique des descriptions grammaticales proposées dans les matériels, analyse des échanges oraux en classe et des productions des élèves, etc. ; cela relève encore de la responsabilité des linguistes (il s'agit d'une approche linguistique, même si les auteurs en sont des didacticiens-linguistes), bien que les résultats de ces analyses externes soient bien sûr susceptibles d'intéresser le chercheur didacticien ;
- c) les descriptions de la langue auxquelles les didacticiens, concepteurs de cours et enseignants vont recourir pour construire le programme et la progression linguistiques d'un cours, pour faire une analyse dite « pré-pédagogique » des documents supports, pour construire des exercices de grammaire, pour aider les apprenants à conceptualiser, ou encore pour interpréter les erreurs des élèves : nous sommes là dans une zone de recherche qui relève de la responsabilité des didacticiens.

La distinction entre les activités de type **b** et de type **c** est parfois difficile à faire sur la seule nature des recherches ; c'est dans leur finalité qu'elles se distinguent : les recherches didactiques sont par nature (de par la nature de la discipline dans laquelle elles s'inscrivent) *interventionnistes* (elles visent à proposer des moyens d'améliorer le processus didactique, ce qui les amènent généralement à des propositions concernant les pratiques de classe, l'élaboration des matériels didactiques voire la formation des enseignants), et elles sont pour cette raison *contextualisées* (elles se réfèrent à des objectifs et des environnements didactiques concrets) et *systémiques* (elles prennent simultanément en compte en particulier les trois perspectives constitutives de la discipline, tous les éléments du champ didactique et tous les acteurs impliqués ; elles multiplient les points de vue différents sur leur objet).

Les théories linguistiques sont hétérogènes voire concurrentes les unes par rapport aux autres, alors que la DLC (même si c'est parfois sous la forte influence de l'une ou l'autre de ces théories) met en œuvre des types de description grammaticale (des « grammaires ») qui se trouvent être légitimement utilisés conjointement, suivant leurs besoins, par les enseignants et les auteurs de matériels didactiques. Ces différents types de grammaire sont apparus à des moments différents au cours de l'histoire de la DLC, mais ils y sont tous restés en usage parce qu'ils sont complémentaires au niveau didactique, même s'ils peuvent être opposés au niveau théorique. Ou plutôt, sans cultiver le goût du paradoxe, justement parce qu'ils ont opposés : leur ensemble va permettre, comme l'ensemble des méthodes qui se sont structurées au cours de l'histoire par paires opposées¹⁹, de gérer la complexité de la problématique correspondante, en permettant aux enseignants et auteurs de manuels de choisir, articuler les uns et les autres en fonction de leur pertinence par rapport à tous les paramètres de l'environnement didactique : les objectifs, les types de supports, le niveau des apprenants, les traditions grammaticales, etc. L'ensemble de ces types de description constitue un « modèle » didactique, que l'on trouvera en Bibliothèque de travail, [Document 018](#) (« Modèle des différents types de grammaire en DLC »). Ce modèle s'est progressivement enrichi par accumulation historique, comme celui des différentes procédures d'enseignement grammatical présenté dans le Dossier n° 2, et que vous pouvez retrouver en Bibliothèque de travail (c'est le [Document 010](#), que nous citerons à nouveau au chapitre suivant, 4.2).

¹⁹ Cf. le « Tableau des oppositions méthodologiques fondamentales » en Annexe 5 du Dossier n° 2, reproduit également en Bibliothèque de travail (document [008](#)).

4.2 Procédures d'enseignement-apprentissage langagier

Contrairement aux Sciences du langage, qui s'intéressent prioritairement à un objet (la langue), la DLC s'intéresse à un double *processus* conjoint, celui de l'enseignement-apprentissage. La réflexion sur la langue, dans notre discipline, ne peut pas être coupée de la réflexion :

- a) sur les **processus** cognitifs sollicités par les enseignants (cf. [Document 016](#) et [Document 017](#) présentés plus haut) ;
- b) et sur les **procédures** qui vont devoir guider et accompagner ce processus.

Je vous renvoie sur ce dernier point à deux documents déjà annexés au Dossier n° 2, et que vous retrouverez dans la Bibliothèque de recherche :

- [009](#) « Procédure standard de l'enseignement scolaire de la grammaire ».
- [010](#) « Les quatre procédures historiques d'enseignement grammatical ».

Sur les concepts de « processus » et de « procédure », cf. en Bibliothèque de travail le [document 013](#) (« Le champ sémantique de l'"agir" en DLC »), où je propose une distinction qui me semble assez largement acceptée par les didacticiens de langues-cultures. Il est en tout cas indispensable de disposer de deux concepts différents pour distinguer entre les séries d'opérations cognitives (constituant l'activité mentale de l'apprenant) et les séries d'opérations didactiques (les tâches d'apprentissage proposées par l'enseignant).

Tâche 6

Décrivez et analysez comparativement l'enseignement-apprentissage du même point de grammaire (l'indicatif présent du verbe *avoir*) dans les extraits de trois manuels présentés dans l'[Annexe](#) de ce dossier (« Exercices sur le verbe avoir »).

Vous utiliserez pour ce faire tous les outils à votre disposition :

- le « Modèle des différents types de grammaire » ([Document 018](#) en Bibliothèque de travail) ;
- la « Procédure standard de l'enseignement scolaire de la grammaire » (Document [009](#) en Bibliothèque de travail) ;
- « Les quatre procédures historiques d'enseignement grammatical » (Document [010](#) en Bibliothèque de travail) ;
- Les « Modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage des langues » ([Document 016](#) en Bibliothèque de travail) ;
- le « Tableau des oppositions méthodologiques fondamentales » présenté dans le Dossier n° 2 en Annexe 5, et que vous retrouverez en Bibliothèque de travail, [Document 008](#).

Vous pourrez compléter utilement votre analyse avec des considérations portant sur le traitement du vocabulaire en relation avec le traitement de la grammaire.

5. LE DOMAINE DE LA/DES CULTURE(S) ENSEIGNÉE(S)-APPRISE(S)

Plus encore que la langue, la culture est un objet extrêmement complexe dans la description duquel intervient une multitude de disciplines avec leurs propres théories et méthodes : histoire, géographie, économie, sociologie, anthropologie, histoire de l'art, littérature, etc. La DLC ne peut se contenter de s'appuyer sur une seule de ces disciplines²⁰, comme elle ne peut se contenter d'un seul type de description grammaticale ou d'un seul modèle cognitif d'enseignement-apprentissage. Elle doit au contraire, pour chacun de ses domaines, élaborer ses propres modèles permettant d'appréhender toute leur complexité, de manière à proposer

²⁰ Elle ne l'a jamais fait, d'ailleurs. L'enseignement dite « traditionnel » de la culture en classe de langue (qui est restée dominante en France jusqu'au milieu du XX^e siècle) combinait les approches littéraire, historique et géographique.

aux enseignants les moyens de construire des approches diversifiées au maximum par sélection, combinaison et/ou articulation de ses différents éléments.

Mon modèle de la DLC en trois perspectives constitutives (méthodologique, didactique et didactologique), dont chacune est apparue successivement au cours de la construction historique de la discipline, relève de la même logique épistémologique (cf. le [Dossier n° 1](#), et en particulier son Annexe 2, reprise dans le [Document 002](#) en Bibliothèque de travail). Il existe d'honorables précédents : dans d'autres disciplines, comme la Philosophie et le Droit, la conception de la discipline et de ce fait la formation à la discipline se sont appuyées sur l'histoire de cette discipline. En DLC comme dans ces disciplines, l'ouverture européenne et internationale permet désormais d'ajouter à cette approche diachronique la comparaison en synchronie. C'était le projet de recherche du Centre de recherche que j'avais lancé en 2003 à l'Université de Saint-Étienne, le CEDICLEC, dont on peut lire sur mon site personnel le manifeste de lancement, intitulé « Pour une didactique comparée des langues-cultures » (« Mes travaux : liste et liens », [Document 2003b](#)).

Je postule pour ma part – c'est un choix épistémologique personnel que l'on peut contester, bien entendu, mais dont on ne peut, il me semble, contester la cohérence – que les modèles didactiques peuvent être construits, dans chacun des grands domaines, avec les différents éléments significatifs qui y sont apparus au cours de l'évolution historique de la discipline. Il ne s'agit pas seulement de les compiler (la simple liste des méthodologies constituées qui se sont succédé depuis un siècle et demi, par exemple, ne constitue pas en tant que telle un « modèle » pertinent), mais de les interpréter en tant que réponses différentes données à une certaine époque à une problématique constante : même si telle ou telle réponse n'est plus pertinente (parce que son environnement d'origine n'est plus d'actualité, voire envisageable), elle contribue malgré tout à baliser le domaine, permettant de ce fait de mieux l'appréhender dans toute son amplitude et sa complexité.

Il me semble que les trois modèles ci-dessous, que j'ai proposé dans différentes publications en ce qui concerne le domaine culturel en DLC, répondent à cette exigence :

5.1 Modèle 1 : « Conceptions de la didactique de la culture : évolution historique de la relation objet-sujet et des démarches »

Ce document se trouve en Bibliothèque de travail, [Document 019](#). Pour le commentaire du tableau objet-sujet de ce document, je vous renvoie à mon article « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues », Mes travaux : liste et liens, [1998f](#), pp. 10-20.

À l'origine de ce modèle objet-sujet s'est trouvée la nécessité de trouver un modèle qui puisse rendre compte de ce qui m'apparaissait clairement comme trois versions différentes de l'interculturel en français langue étrangère. Il m'a semblé immédiatement pertinent de revisiter l'histoire de la DLC en remplaçant la relation classique « enseignement-apprentissage » – ou « enseignant-apprenant(s) » – par la relation « objet-sujet », relation dans laquelle enseignant et apprenants sont forcément tous des sujets partageant les mêmes objets communs que sont la langue et la culture cibles, en élargissant l'application de ce modèle :

– à l'ensemble de l'évolution de la didactique de la culture :

5. Didactique de la culture			1 ^{er} interculturel ¹⁷		
la C2 comme système	l'analyse contrastive (système C1 vs système C2)	la C2 présentée à travers ses représentations (des natifs/des concepteurs de matériels didactiques)	1 ^{er} version	2 ^e version	3 ^e version
			la réalité de C2 est déformée par la subjectivité du sujet apprenant	la découverte de C2 relève de la subjectivité individuelle du sujet apprenant	la culture est instrumentalisée par les sujets pour leur communication interindividuelle

– puis aux autres grandes opérations didactiques (à la sélection, la description et l'exercisation linguistiques, à la psychologie de l'apprentissage, la méthodologie, et

enfin, de manière prospective²¹, à la formation de enseignants : cf. le tableau général p. 26).

Ce qui s’est aussi très vite imposé à moi au cours de cette recherche, c’est que cette relation objet-sujet ne pouvait pas être conçue, comme la relation enseignant-apprenants, seulement sur le mode de *l’opposition*²², mais qu’elle devait l’être aussi sur le mode de *l’évolution*, celle d’une série de positionnements se déplaçant régulièrement au cours du dernier demi-siècle d’une borne extrême (l’objet) à l’autre (le sujet). Et que par conséquent – en fonction de mon postulat exposé ci-dessus selon lequel l’histoire de la discipline fournit les différents éléments pertinents pour élaborer les modèles didactiques complexes nécessaires à la gestion des enjeux actuels²³ – cette relation objet-sujet devait être aussi conçue sur le mode du *continuum*, c’est-à-dire celui d’une multitude de positionnements tous disponibles en permanence pour que les enseignants s’adaptent à la multitude de leurs environnements.

On comparera le tableau de l’évolution concernant la culture dans cet article de 1998 (cf. *supra*) avec la dernière version, qui est celle que l’on trouve dans le [Document 019](#) :

TYPES DE RELATION OBJET-SUJET						
La C2* comme objet			Le sujet (natif et/ou apprenant) dans la C2			
la C2 comme sys- tème	l’analyse contras- tative (système C1** vs système C2)	la C2 présen- tée à travers ses représenta- tions (des na- tifs/des concepteurs de matériels didactiques)	l’ ^m interculturel "			le « co-culturel » une culture commune est créée par des su- jets de cultures diffé- rentes pour travailler ensemble (dans une classe, une entre- prise...)
			1 ^e version	2 ^e version	3 ^e version	
			la réalité de C2 est défor- mée par la subjectivité du sujet apprenant	la décou- verte de C2 relève de la subjectivité individuelle du sujet apprenant	la culture est instrumentali- sée par les sujets pour leur communi- cation interin- dividuelle	

Contrairement à ce que je pensais dans mon article de 1998, la 3^e version de l’interculturel n’était pas la plus extrême possible dans une orientation sujet : avec la perspective actionnelle ébauchée en 2001 par le *CECRL*, en effet, est apparue l’exigence de l’élaboration, par les acteurs eux-mêmes, d’une « co-culture », ou culture partagée par et pour l’action conjointe, constituée de l’ensemble des conceptions communes de l’action.

Suite à la publication de la 1^e version du *CECRL* en 1996, j’ai proposé pour la première fois une version de ce tableau complet, incluant le positionnement « co-culturel », en Annexe (Annexe 2, p. 16) d’un article de 1999: « La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie » (Travaux: liste et liens, 1999a). Mes commentaires n’apparaissaient que dans la conclusion (pp. 11-13), et ils n’y portaient pas sur l’évolution de la didactique de la culture, mais sur les perspectives méthodologique, didactique et didactologique qui se trouvent regroupées dans ce même tableau.

J’ai fait la première présentation détaillée de ce concept de « co-culturalité » dans un article de 2002 : « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle » (Mes travaux : liste et liens, [2002b](#)). On en trouvera une présentation plus récente dans mon article intitulé « De l’Approche communicative à la Perspective actionnelle, et de l’interculturel au co-culturel » (Mes travaux : liste et liens, [Document 2008e](#)).

²¹ C’est-à-dire en faisant jouer la fonction heuristique des modèles : cf. les fonctions de la modélisation selon B. WALLISER, [Document 014](#) en Bibliothèque de travail.

²² Comme c’est le cas avec le concept de « centration sur l’apprenant », qui s’oppose à celui de la « centration sur l’enseignant ».

²³ Je tiens à préciser toutefois que cette histoire intègre à mes yeux ce que l’on appelle « l’histoire du temps présent », et aussi que c’est elle qui permet la perception des innovations véritables, celles qui correspondent à des ruptures paradigmatiques.

5.2 Modèle 2 : « Les composantes de la compétence culturelle en didactique des langues-cultures »

L'existence de deux concepts différents en didactique de la culture – l'interculturel et le co-culturel – et la lecture des ouvrages du sociologue Jacques DEMORGON²⁴, m'ont donné l'idée de modéliser l'évolution historique de la didactique de la culture au moyen d'une déclinaison des opérateurs logiques appliqués à l'objet culture. Le résultat a été le modèle trans-, méta-, inter-, pluri- et co-culturel, dont on trouvera la dernière version en Bibliothèque de travail, [Document 020](#), « Les composantes de la compétence culturelle en didactique des langues-cultures ».²⁵

On trouvera le commentaire le plus récent et le plus détaillé de ce modèle sous forme de présentation PowerPoint sonorisée dans « Mes travaux : liste et liens », Document [2010c](#) : « La problématique de la compétence culturelle dans le cadre de la mise en œuvre de la nouvelle perspective actionnelle ».

Tâche 7

Pour me faire pardonner ce Dossier n° 3 un peu lourd (et qui aura peut-être paru à certains indigeste à certains d'entre vous...), je vous propose pour terminer une tâche plus légère. :))

Analysez l'extrait suivant de la préface du fameux « *Mauger bleu* » (*Cours de langue et de civilisation française*) pour le situer par rapport à l'évolution historique des conceptions de l'enseignement-apprentissage de la culture en didactique des langues-cultures. Vous vous appuyerez pour ce faire sur les différents modèles proposés dans le [Chapitre 5](#) de ce Dossier. Vous pourrez approfondir votre analyse, si vous le souhaitez, à partir de mes articles et conférences sur la compétence culturelle... et/ou bien sûr sur vos propres connaissances et expériences !

Ce n'est pas seulement une méthode de langue, mais encore et dès le premier volume un livre de civilisation française. Par la fiction d'une famille étrangère visitant la France, l'étudiant aura sous les yeux un portrait sincère des mœurs et des coutumes de notre pays ; il pourra s'associer aux réactions des personnages comme s'il visitait la France en leur compagnie. En outre, à la fin du volume, le professeur trouvera sous la rubrique « En France » une série de documents [...] L'occasion lui est ainsi offerte de multiplier les comparaisons de la vie française avec les habitudes des autres peuples.

MAUGER Gaston, *Cours de langue et de civilisation françaises*. T.1
Paris : Hachette, 1953. Préface p. VI, éd. rev. 1967, réimp. 1984.

5.3 Modèle 3 : « Problématique culturelle pré-actionnelle et actionnelle en didactique des langues-cultures »

Ce modèle est présenté en « Bibliothèque de travail », [Document 021](#), « Problématiques culturelles pré-actionnelle et actionnelle en didactique des langues-cultures ». J'y présente de manière synthétique les conséquences provoquées sur la problématique culturelle par le fait de considérer, comme le font les auteurs du *CECRL*, les apprenants de langue dans leur espace, temps et action d'apprentissage collectif, comme des acteurs sociaux au même titre que les

²⁴ Voir en particulier DEMORGON Jacques, *Complexité des cultures et de l'interculturel* (Paris, Anthropos, 2000, 332 p.), *L'histoire interculturelle des sociétés* (Anthropos, 2^e édition 2002), *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie* (Paris: Ed. Economica, 2005, 223 p.). J'ai retrouvé en particulier dans ce dernier ouvrage mon concept de « co-culture » : « L'apprentissage interculturel ne doit pas être compris comme une nécessité de se soumettre à l'autre par gentillesse ou par politesse. Il est, au contraire, l'occasion exceptionnelle de **produire ensemble de nouvelles réponses culturelles** » (p. 15, je souligne).

²⁵ Voir aussi le Document 019, « Approches culturelles disponibles en didactique des langues-cultures » (version de mars 2020). Ancien titre de ce document: "Conceptions de la didactique de la culture : évolution historique de la relation objet-sujet et des démarches". [note du 7 juin 2020]

usagers en société. Ce Document 021 est à consulter parallèlement à la lecture de mon article intitulé « La nouvelle problématique culturelle de la perspective actionnelle européenne : cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage, cultures didactiques » (dans « Mes travaux : liste et lien », [2010e](#)).

Cette nouvelle problématique culturelle amène à déplacer l'intérêt depuis les « cultures sociales » (celles des apprenants et des sociétés correspondant à la langue qu'ils apprennent) vers les cultures d'enseignement et les cultures d'apprentissage, l'enjeu étant que fonctionne, entre l'enseignant et ses apprenants, une co-culture professionnelle, constituée de l'ensemble des conceptions partagées de l'action conjointe d'enseignement-apprentissage.

La nécessité de construire cette co-culture didactique est particulièrement évidente dans le cas traité dans cet article [2010e](#), qui est celui des enseignants français face à des apprenants japonais, où l'écart entre les cultures d'enseignement et les cultures d'apprentissage est particulièrement grand.

Voici un extrait, concernant des apprenants chinois, qui illustre bien, il me semble, les phénomènes parfois très forts de contact entre des cultures d'enseignement-apprentissage différentes :

Les professeurs de français qui enseignent dans les classes de FLE hétérogènes s'accordent pour signaler le manque de spontanéité de leurs élèves de langue-culture chinoise quand il s'agit de répondre aux questions ou de prendre la parole en grand groupe.

Dans le système éducatif chinois la majorité des cours sont de type magistral et quand ils sont interactifs c'est à l'initiative de l'enseignant : les élèves ne parlent que s'ils y sont invités. Les échanges se déroulent sous forme de questions-réponses: il n'y a pas de discussion, de polémique, d'échange à bâtons rompus. Si l'enseignant pose une question, il la pose nommément à un élève. C'est pourquoi lorsqu'un enseignant français pose une question en direction de l'ensemble du groupe, les apprenants chinois expliquent: « On n'a pas l'impression qu'il faut répondre à une question que le professeur pose à toute la classe. » « On n'a pas l'habitude de se mettre en avant ».

De manière générale, on évite dans une classe chinoise de se faire remarquer en posant des questions au professeur pour éclaircir ou développer un point de la leçon. Le principe que s'accordent à reconnaître les interviewés est que, si un point de la leçon n'est pas compris, il n'est pas nécessaire de ralentir tout le groupe par des questions. Dans ce cas l'apprenant peut aller voir l'enseignant en fin de cours pour demander des explications ou des exercices supplémentaires. « Une bonne classe est une classe silencieuse », disent aussi la plupart d'entre eux, et les apprenants interrogés pensent que l'on perd beaucoup de temps dans les groupes hétérogènes à cause des apprenants d'autres nationalités qui n'hésitent pas à monopoliser l'attention de tout le groupe et de l'enseignant par leurs questions. Un groupe d'apprenants taiwanais raconte qu'après les cours, une fois entre eux, ils se moquaient parfois de ces étudiants (d'autres nationalités) qui « s'exposent au ridicule » en posant des questions « à tort et à travers ».

Béatrice Bouvier : *Les Chinois et l'enseignement/apprentissage du français en milieu endolingue*,
Directeur de thèse : Robert Galisson, Paris 3-Sorbonne Nouvelle, soutenance 22 juin 2000.

De tels phénomènes de contact se retrouvent aussi à des degrés divers en enseignement scolaire, en particulier à chaque fois qu'un enseignant de langue prend la suite d'un autre au début d'une nouvelle année scolaire (par exemple l'enseignant précédent traduisait ou ne traduisait pas les mots inconnus en L1, donnait ou ne donnait pas la transcription écrite des documents de compréhension orale, etc.).

6. LE DOMAINE DES PROCESSUS RELATIONNELS

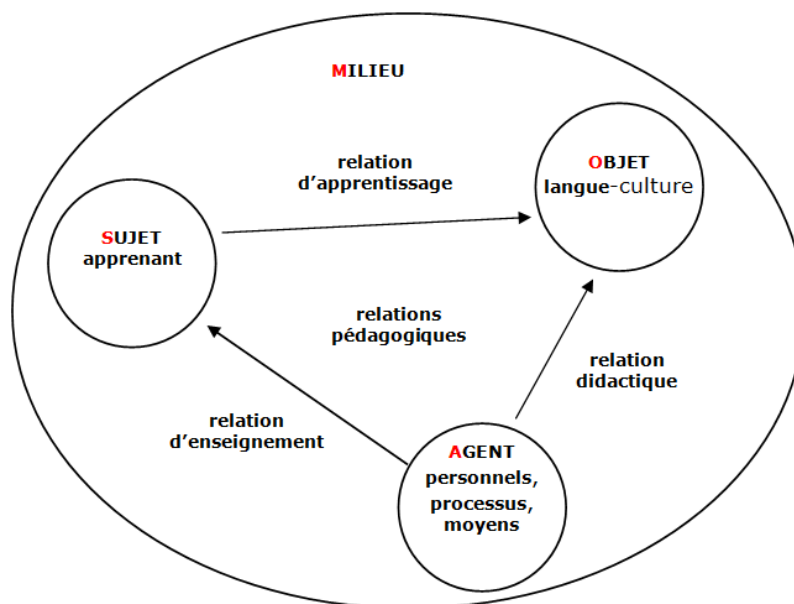
Il s'agit là d'un domaine immense qui dépasse très largement, bien entendu, le seul domaine de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures. Je ne l'aborderai ici que dans la perspective qui est la mienne dans ce Dossier n° 3, à savoir la présentation de l'élément « modèles » du champ (de la perspective) didactique.

Le modèle classique en Sciences de l'Éducation est dit du « triangle pédagogique » (sujet apprenant / sujet enseignant / objet d'enseignement-apprentissage). Il est appelé tout aussi

justement « triangle didactique », puisqu'il prend en compte l'objet d'enseignement-apprentissage. Il a été adapté à la DLC par un didacticien canadien, Renald Legendre, qui a de manière très pertinente élargi la notion d'« agent » et ajouté l'environnement (sous l'appellation de « milieu » : nous reviendrons longuement dans le Dossier n° 4 sur cet élément-clé du champ didactique).

Ce modèle est pertinent – bien plus que mon modèle personnel du champ (de la perspective) didactique – pour l'observation de classe, dont il permet de dégager immédiatement les principaux domaines et les principales problématiques :

MODELE « SOMA » (Renald Legendre)



Source : Legendre, R., *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris-Montréal : Larousse, 1988.

Nous reparlerons de ce modèle dans le Dossier n° 5, consacré en particulier à l'observation des pratiques d'enseignement-apprentissage.


7. UN « MÉTA-MODÈLE » COMPLEXE : TYPOLOGIE DES DIFFÉRENTES RELATIONS LOGIQUES POSSIBLES ENTRE DEUX BORNES OPPOSÉES

On trouvera le document correspondant, ainsi intitulé, en Bibliothèque de travail, [Document 022](#).

Ce modèle est un méta-modèle comme celui des « Modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage des langues » présenté plus haut au [Chapitre 2.3](#). Mais cette « Typologie des différentes relations logiques possibles entre deux bornes opposées » s'applique par définition à tous les domaines didactiques où est mise en jeu la relation entre le processus d'enseignement et le processus d'apprentissage, qui constitue l'objet même de la DLC. C'est pourquoi je le considère personnellement comme *le modèle central de la discipline*.

La première version de ce méta-modèle « Typologie des différentes relations logiques possibles entre deux bornes opposées » a été publiée en 1998 dans un article « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures » publié dans un numéro des *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures* consacré à l'éthique (n° 109, janvier-mars 1998) : voir « Mes travaux : liste et liens », [1998f](#). Il s'appliquait à l'origine à la relation objet sujet en général, et ne comportait alors que six modèles (*le continuum, l'opposition, l'évolution, le contact, la dialogique et l'instrumentalisation*), auquel j'ai ajouté postérieurement un septième,

l'encadrement (suite à la suggestion d'une collègue brésilienne lors d'un séminaire de formation au cours duquel je présentais ce modèle).

1. Le continuum :	$x \leftrightarrow y$
2. L'opposition :	$x \rightarrow \leftarrow y$
3. L'évolution :	$x \rightarrow y$
4. Le contact :	$x [-] y$
5. La dialogique	$x \rightarrow y$ 
6) L'instrumentalisation :	$x]- y$
7) L'encadrement :	$x [y]$

La version complète de ce méta-modèle a été appliquée pour l'instant à quatre problématiques différentes :

1. à la relation objet-sujet en général ;
2. aux « Relations complexes méthodologies d'enseignement/méthodologies d'apprentissage » ;
3. au « Processus de formation à la recherche » ;
4. et aux « Relations complexes cultures d'enseignement-cultures d'apprentissage ».

On trouvera dans la suite de ce [Document 022](#) la reproduction des trois dernières applications, avec les liens vers les articles dont elles sont extraites, disponibles sur mon site personnel dans le répertoire « Mes travaux : liste et liens ».

8. REMARQUES CONCLUSIVES

En guise de conclusion à ce Dossier n° 3, je ferai ici quelques remarques qui me paraissent importantes au moment où nous en sommes de ce cours sur « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche ».

1. Je rappelle d'abord mon « [Avertissement](#) » au début de ce dossier : le texte de ce Dossier n° 3 n'est pas autosuffisant, il doit impérativement être travaillé en parallèle avec tous les documents qui y sont cités (et qui y sont liés par des liens Internet sur la version pdf lorsqu'elle est affichée sur un écran d'ordinateur).

Si je n'ai pas pu tenir sur ce Dossier n° 3 l'idée que j'avais réussi à mettre en œuvre sur le Dossier n° 2, à savoir produire un document autosuffisant grâce à ses Annexes jointes (reprises en Bibliothèque de travail), c'est parce que celles-ci auraient été trop nombreuses, et avec de toutes manières de trop nombreux liens externes avec des articles qui se trouvent, sur mon site, dans le répertoire « Mes travaux : liste et liens ».

2. Je considère ce Dossier n° 3 comme **le dossier le plus important de ce cours** : la perspective didactique est la perspective charnière entre les deux autres constitutives de la DLC (méthodologique et didactologique) ; et à l'intérieur de cette perspective didactique, c'est son élément « modèles », en tant qu'interface indispensable entre les théories et les pratiques, qui constitue le véritable centre de gravité épistémologique de notre discipline.

3. Je rappelle ici l'un des « Avertissements » de la [Présentation](#) de mon cours :

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.

Cet avertissement me semble tout particulièrement pertinent en ce qui concerne ce Dossier n° 3.

4. J'ai conçu les tâches de ce Dossier n° 3 de manière à ce qu'elles puissent donner lieu à des analyses faisant appel à un maximum de modèles différents, ceux que j'ai proposés... et d'autres, que vous pourrez emprunter à d'autres didacticiens, et appuyer par des exemples et considérations liées à votre terrain et à vos expériences propres.

Pour construire une réflexion personnelle en tant que chercheur en DLC, il faut en effet – et c'est là toute la difficulté – maîtriser simultanément deux couples de démarches intellectuelles elles-mêmes inverses, que nous reverrons dans le cours « Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures » :

b) *l'approfondissement* et *l'élargissement* : une problématique²⁶ s'approfondit en particulier en concentrant sur elle des analyses différentes depuis les trois perspectives disciplinaires en faisant appel à un maximum d'outils proposés et de recherches réalisées par d'autres chercheurs ; mais il faut en même la relier à un maximum d'autres problématiques didactiques afin de la situer par rapport à l'ensemble de la discipline, seul lieu où elle trouve son sens ;

a) la *contextualisation* et la *généralisation* : une problématique didactique se travaille forcément par rapport à un environnement déterminé (cf. à la fin du [chapitre 1.1](#) mes considérations sur la « logique contextuelle » qui est celle de la DLC) ; mais les résultats de ce travail doivent valoir et intéresser d'autres enseignants et d'autres chercheurs au-delà de ce seul environnement.

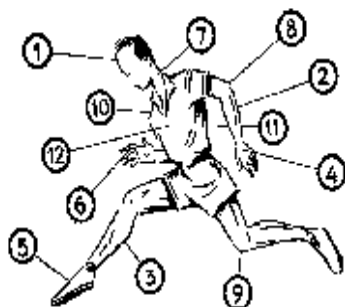
²⁶ Sur la distinction essentielle entre « problème » et « problématique », je vous suggère de consulter dès à présent le [Document 023](#) en Bibliothèque de travail.

ANNEXE

TYPES D'EXERCICES GRAMMATICaux

1.

Le verbe avoir	Le corps
-----------------------	-----------------



Voici un garçon.
C'est Pierre Vincent [piɛr vɛ̃sɑ̃].
Il a une **tête** ronde*. Voici la **tête** [1] de Pierre Vincent.
Il est **fort**: il a quelques **membres** (m.) **robustes**. Voici le **bras gauche** [2] et voici la **jambe droite** [3] de Pierre.
Il a deux **maines** et deux **pièdes solides**.
Voici la **main gauche** [4] et le **pièd droit** [5] de Pierre.

Il a des **doigts** [6] minces, un long **cou** [7], des **coudes** [8] pointus, mais des **genoux** [9] (un genou) ronds, des **épaules** [10] carrées, un **dos** [11] et une **poitrine** [12] large.

[– Répondez : Pierre Vincent a une tête carrée ? Il a de gros doigts ? Il a un long cou ? Et vous ?]
– Conjuguez aux trois formes : avoir des cahiers.

– Complétez avec le verbe avoir :
J' ... un chapeau. Tu n' ... pas de livre. Est-ce qu'il ... un professeur ? ... A-t-elle deux mains ? Nous n' ... pas d'ailes. ...-vous des pattes ? Ils ... un stylo. Elle n' ... pas de serviette. ...-vous deux mains et deux pieds ? Est-ce que la petite fille ... une tête ?

– Répondez : Avez-vous un cou ? Est-ce que le chien a un bec ? Est-ce que l'oiseau a des bras ?

– Écrivez au pluriel : J'ai un livre bleu et un cahier jaune. Tu as un crayon pointu et une gomme carrée. Il a un veston brun et une cravate rouge. Elle a une robe et un chapeau noir. (p. 21).

Mauger Gaston, 1953, Cours de langue et de civilisation françaises, 1^{er} et 2^e degrés, Leçon 8, Paris, Hachette, 243 p.

2.

Exercice 1

Écoutez : Michel a un chapeau ? – Oui, il a un chapeau.

Répétez : Oui, il a un chapeau.

Répondez :

1. Jacques a une chambre ?
2. Michel a une voiture ?
3. Françoise a une fille ?
4. Jacques a une moto ?
5. Le boucher a un camion ?
6. Jacques a une chambre ?

3. Vous êtes Françoise. “ Françoise, vous avez une fille ? ”

4. Vous êtes le boucher. “ Monsieur, vous avez un camion ? ”

5. Vous êtes Jacques. “ Jacques, vous avez une moto ? ”

6. Vous êtes Jacques. “ Jacques, vous avez une chambre ? ”

Exercice 3

Écoutez. – Oui, j'ai un fils. “ Vous avez un fils ? ”

Répétez : Vous avez un fils ?

Cherchez la question.

1. Oui, j'ai une chambre.
2. Oui, j'ai une voiture.
3. Oui, j'ai une moto.
4. Oui, j'ai une fille.
5. Oui, j'ai un camion.
6. Oui, j'ai une chambre.

Exercice 2

Écoutez : – Vous êtes Michel. “ Michel, vous avez un chapeau ? ” – Oui, j'ai un chapeau.

Répétez : Oui, j'ai un chapeau.

Répondez :

1. Vous êtes Jacques. “ Jacques, vous avez une chambre ? ”
2. Vous êtes Michel. “ Michel, vous avez une voiture ? ”

Voix et images de France, Exercices pour le laboratoire de langues, Livre du maître, Paris, Bruxelles-Montréal, CRÉDIF-Didier, 1967, 180 p.

3.

– Vous avez quel âge ?

Écoutez et notez l'âge des personnes.

1. Laure 3. Hélène
2. Colin 4. John et Clara

– C'est très bien.

Complétez le dialogue, puis écoutez pour vous corriger.

- Alors, il ... quel âge ?
- Oh, il ... jeune. Il ... 23 ans.
- J' ... 22 ans.
- C'est très bien.

– Présentez-vous !

Jouez à 2. Demandez le nom, la nationalité, l'âge de votre voisin(e). (p. 12)

Capelle Guy , Gidon Noëlle, 1995, *Espaces 1*, Paris, Hachette FLE, 206 p.