

COMPILATION DE CITATIONS

CONCERNANT LA CONCEPTION DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES

Nota Bene

1. Ce document constituait à l'origine le support de la tâche 1 du Dossier n° 1, « [Les trois perspectives constitutives de la DLC](#) », du cours en ligne « La DLC comme domaine de recherche ».

La tâche était la suivante :

Réagissez à la définition de la DLC donnée au début de ce dossier, en faisant appel à des définitions différentes données par d'autres didacticiens que vous avez lus. Essayez de dégager les différents points d'accord et de désaccord entre eux, entre eux et moi... et entre vous !

Si vous faites cette tâche, vous pouvez ensuite [consulter le corrigé proposé](#).

2. Cette compilation m'a semblé personnellement représentative des différentes conceptions de la didactique de langues-cultures. Mais je rappelle que si j'ai voulu que ce cours soit « collaboratif », c'est que je n'ai pas la prétention de tout connaître ni d'avoir, comme on dit plaisamment en français, « la science infuse »... Je renouvelle donc mon appel pour que les « participants à » (et non les « consommateurs de... ») ce cours enrichissent cette compilation de leurs propres citations, avec leurs commentaires correspondants.

3. Toutes les notes de bas de page sont de moi, rédigées à la lecture de ces citations ou à la relecture de cette compilation (Ch. Puren, mai 2010), non pas pour donner mon avis, mais pour ajouter des informations qui me paraissent utiles en vue de leur utilisation pour la tâche 1 de ce dossier 1.

I. Citations de didacticiens de langues-cultures

1961 (trad. fr. 1972)

MACKEY William Francis, *Principes de didactique analytique. Analyse scientifique de l'enseignement des langues* (713 p.), Paris : Didier, 1972. [1^e édition en anglais 1961]

Introduction

Cette étude tente d'ébaucher dans ses grandes lignes une théorie et une technique pour analyser l'enseignement des langues. Elle veut servir d'étape et de jalon à cette recherche déployée pour évaluer les méthodes d'enseignement des langues, pour dégager les arguments de doctrines opposées, et pour faire le point sur quelques-unes des controverses séculaires qui bouleversent l'enseignement des langues.

Le fait qu'on n'ait pas encore réussi à résoudre de telles controverses est peut-être une des causes de cette vacillation périodique d'un extrême à l'autre, que suivent aveuglément les opinions sur l'enseignement des langues ; jeu de pendule que depuis très longtemps des linguistes comme Sweet et Palmer ont déploré et qui fait que l'enseignement des langues est devenu plus ou moins une question de mode et d'engouement reposant davantage sur des opinions que sur des faits.

Depuis la fin du XIX^e siècle, toutes les tentatives mises en œuvre pour résoudre ce conflit grâce à des expériences ont lamentablement échoué. Lorsqu'on a analysé ces expériences, on en a vite conclu que la plus grande partie d'entre elles étaient peu significatives. Ce n'est pas seulement attribuable au fait que ces expériences ne s'appliquaient qu'à des situations bien particulières, alimentées de données très limitées et interprétées d'une façon subjective, mais plutôt que tant de variables avaient été laissées pour compte, que les tests utilisés n'étaient pas standardisés et qu'ils étaient par conséquent nécessairement inadéquats, que ces expériences n'avaient jamais été refaites pour fins de vérification et surtout, que les problèmes auxquels on s'attaquait n'avaient jamais été clairement définis.

En parcourant tout ce qui s'est publié durant cette période, nous ne pouvons pas ne pas être d'accord avec les conclusions de Agard et de Dunkel, conclusions qui découlent de leurs études et de leurs recherches sur l'enseignement des langues. [p. 17] Selon eux, la majorité des opinions se fondent sur des résultats non vérifiés et sur des expériences personnelles ; elles reposent sur des tests en majorité non valides et de fabrication domestique. Dunkel formule ses critiques de la façon suivante : « Ces tests portent à conclure que les étudiants ont très bien fait ce que certains se sont imaginé comme bien, soumis à des tests que ces mêmes personnes s'étaient imaginés comme adéquats et valables. » Les résultats obtenus à l'issue de tels tests peuvent être attribuables aux causes que nous venons de suggérer, ou bien à un nombre infini d'autres variables dont nous n'avons aucune évidence. En d'autres mots, nous sommes amenés à conclure que la grande majorité de ces expériences du passé ne sont pas valables comme expériences.

De toute manière, même si ces études ont pu être valables comme expériences, elles ne pourraient pas représenter une évaluation adéquate des méthodes divergentes utilisées dans l'enseignement des langues. L'idée même que de telles divergences ou de tels conflits puissent être résolus par des expériences n'est pas très rassurante. Cependant, cette idée est immensément populaire ; c'est ainsi qu'un haut-fonctionnaire du ministère de l'Éducation me confiait tout récemment : « On veut savoir quelle est la meilleure des méthodes, c'est très simple : mesurons-en les résultats grâce à des tests. » Cette tendance à évaluer les méthodes par les résultats de leur enseignement est aussi fautive et répandue que la tendance à évaluer l'enseignement par la méthode utilisée. La méthode est une chose, son enseignement ou l'enseignement qu'on en fait en est évidemment une autre. Un bon enseignement n'entraîne pas nécessairement la garantie d'un bon apprentissage ; en effet, aucun apprentissage ne se fait sans que celui qui apprend ne soit directement mis en cause et en ait en premier lieu la responsabilité. Un mauvais apprentissage peut rendre nul

le meilleur des enseignements aussi bien qu'un mauvais enseignement peut dévaluer la meilleure des méthodes. Si donc on analyse l'un de ces termes par rapport à l'autre et sans le séparer de l'autre, cette démarche nous amènera à produire des conclusions erronées.

Nous nous sommes principalement intéressés ici aux facteurs qui sont en cause dans l'enseignement des langues. Nous nous sommes intéressés à l'apprentissage des langues seulement dans la mesure où il représentait un facteur dans les théories de l'enseignement des langues et dans l'analyse de la langue. Un bon enseignement doit tenir compte des processus de l'apprentissage, puisque son but propre est de promouvoir un bon apprentissage. Mais l'un peut exister et en fait, existe sans l'autre. On doit donc d'abord les analyser séparément, car chacun contient son propre réseau de facteurs.

Dans l'analyse de l'enseignement des langues, il est donc essentiel de maintenir une distinction entre la méthode et l'enseignement qui en est fait, sans pour cela oublier les liens évidents qui existent entre eux – puisque l'un des buts des méthodes pour l'enseignement des langues est de servir de guide à l'enseignement de la langue. [p. 18]

Il y a une seconde distinction à faire entre la langue et la méthode, entre la description d'une langue telle qu'elle se présente dans les grammaires et les dictionnaires et la façon dont elle est utilisée dans une méthode d'enseignement. Encore une fois, il est nécessaire et important de ne pas oublier le rapport et les liens qui existent entre les deux. Toute méthode d'enseignement doit reposer sur une connaissance de la langue et du système de la langue à enseigner. Plus on connaît le système de la langue, plus on peut rendre la méthode complète. Mais il y a plusieurs façons d'approfondir les connaissances du système de la langue et d'en décrire ses composantes ; une grande partie de ces différences repose sur la conception qu'on se fait du langage. Nous sommes donc en présence de trois domaines de recherche liés mais distincts :

I LA LANGUE

L'enseignement des langues est influencé par la conception qu'on se fait de la nature de la langue en général, et en particulier, par l'idée qu'on se fait de la langue qu'on enseigne et de l'apprentissage des langues. Une théorie de l'analyse de l'enseignement des langues doit donc commencer par une étude des différentes conceptions du langage (les théories), par faire l'inventaire des différents moyens d'analyser le système particulier d'une langue (les descriptions), par mettre en évidence les différences que présentent les langues secondes au regard de la langue maternelle (les différences), par faire le point sur les différences de conceptions de l'apprentissage des langues (l'apprentissage).

Les différences en théories du langage touchent l'enseignement des langues de deux façons. Elles peuvent d'abord influencer l'analyse de la langue sur laquelle la méthode repose en introduisant, par exemple, différents types de grammaire. Elles peuvent aussi déterminer l'introduction en classe de techniques d'enseignement en insistant par exemple, soit sur le contenu, soit sur la forme.

Les différences dans la description d'une langue peuvent avoir une influence directe sur ce qui est enseigné, car elles ont pour effet de donner des analyses de la prononciation, de la grammaire et du vocabulaire qui peuvent varier selon le type d'analyse, ou selon l'étendue et la portée de l'analyse. Si les descriptions varient selon le type d'analyse, elles influenceront ce qui est enseigné, car l'une peut considérer certaines parties du langage comme formant un tout, et l'autre comme étant différentes. [p. 19] Par exemple, une méthode basée sur une description donnée peut enseigner comme étant semblables les structures de phrase qui pourraient constituer plusieurs unités didactiques séparées dans une méthode basée sur une description différente. Si les descriptions varient selon l'étendue et la portée de l'analyse, elles touchent à la fois la complétude et l'exactitude de ce qui est enseigné. Par exemple, une méthode basée sur une description dont la phonétique n'inclut presque pas de faits sur l'intonation sera vraisemblablement incomplète lorsqu'elle présentera les schèmes intonatifs.

Les différences de conceptions en apprentissage des langues touchent à la fois la méthode et l'enseignement qui en est fait. Une méthode ou une technique d'enseignement basée sur l'idée que l'on apprend une langue seconde de la même manière qu'un enfant apprend sa langue maternelle, différera d'une méthode qui se base sur l'idée contraire : que nous ne pouvons apprendre une langue seconde et la langue maternelle de la même manière, parce que la langue maternelle est toujours en interférence avec la langue seconde. Cette dernière prise de position mettra en cause un certain type de description linguistique dont le but sera de faire ressortir les différences entre la langue de départ et la langue d'arrivée, c'est-à-dire la langue maternelle et la langue seconde. Parce qu'elles agissent à la fois sur la description et la méthode, les conceptions de l'apprentissage des langues ne peuvent s'étudier qu'après la description d'une langue et qu'avant la méthode ; c'est pour cette raison que nous avons décidé de les aborder dans la première partie de ce livre, immédiatement avant la section réservée à la méthode.

II LA MÉTHODE

Une méthode détermine quels sont les éléments à enseigner et combien d'éléments on choisit d'enseigner (la sélection), l'ordre dans lequel on enseigne ces éléments (la gradation), comment se fait la transmission du contenu et de la forme (la présentation), ce qu'il faut mettre en œuvre pour faire de l'utilisation de la langue une sorte de mécanisme inconscient (la répétition). Comme la présentation et la répétition intéressent et dépendent toutes deux du professeur, l'analyse doit d'abord déterminer la quantité d'éléments enseignés par la méthode et la quantité d'éléments que le professeur aura à enseigner. [p. 20]

III L'ENSEIGNEMENT

L'enseignement même d'une langue peut changer selon l'analyse de ce que l'on doit enseigner, selon la préparation des leçons, selon les techniques utilisées, selon le type et la portion d'enseignement qui peut être fait par l'intermédiaire de moyens mécaniques et finalement, selon la façon de tester ce qui a été appris.

L'analyse de l'enseignement des langues doit donc comporter trois domaines de recherche et d'analyse distincts mais apparentés : I. L'analyse de la langue ; II. L'analyse de la méthode ; III. L'analyse de l'enseignement. [p. 21]

Trad. de l'introduction de l'édition anglaise originale, pp. 17-21.

1972

GIRARD Denis, *Linguistique appliquée et didactique des langues*, Paris, Armand Colin-Longman, 1972, 168 p.

Linguistique appliquée ou didactique des langues ?

Ce chapitre introductif se propose d'examiner les implications d'une linguistique appliquée à l'enseignement des langues. Il est certain que c'est en s'appuyant le plus possible sur la recherche linguistique que cet enseignement a pu réaliser au cours des dernières décennies les immenses progrès que nous connaissons. Il est non moins certain, cependant, que la méthodologie de l'enseignement des langues est tout autre chose qu'une sous-branche de la linguistique. La psychologie lui est tout aussi utile. L'enseignement des langues a le droit d'exister indépendamment non plus seulement comme un art, mais comme une science qui n'hésite pas à emprunter à diverses autres sciences humaines ce qu'elles peuvent lui apporter. W. F. Mackey a ressuscité le vieux mot de « didactique » pour parler de cette conception scientifique de l'enseignement des langues. Pourquoi ne pas parler, nous aussi, de « didactique des langues » au lieu de « linguistique appliquée » ? Cela permet de lever certaines ambiguïtés et de donner à l'enseignement des langues le statut qu'il mérite. Qu'il ne s'agisse pas là d'une vaine question de terminologie, c'est ce que cet ouvrage veut s'efforcer de prouver.

(p. 9)

[...]

Didactique des langues

L'enseignement des langues, longtemps considéré comme un art, a considérablement évolué au cours de ce siècle et a déjà acquis dans les meilleurs des cas, une certaine rigueur scientifique. On a peut-être eu tort de vouloir en faire une sorte de sous-produit de la linguistique en lui collant l'étiquette de «linguistique appliquée». Cela indispose les linguistes qui regardent avec quelque mépris cet enfant bâtard. Cela ne satisfait pas non plus les spécialistes de la méthodologie des langues, qui se sentent mal à l'aise dans le costume de linguistes, même « appliqués ». Ils ont aussi le sentiment que leur discipline est autant de la psychologie appliquée que de la linguistique appliquée, au risque de déplaire cette fois aux psychologues.

Quelle expression proposer ? La linguistique appliquée britannique, après Mackins et Peter Strevens, parle de *methodics* (pour faire une distinction avec *methodology*, qui n'implique pas nécessairement une attitude scientifique). Un livre célèbre de Robert Lado s'intitule *Language Teaching, a Scientific Approche*¹. « Approche scientifique » ? Cela sonne très « franglais ».¹ Pourquoi ne pas parler de « didactique des langues », comme le fait W. F. Mackey ? Ce sont différents aspects de cette discipline qui seront traités dans les pages qui suivent.

(p. 27)

¹ New York, McGraw-Hill Inc., 1964. R. Lado fut le collaborateur et le successeur de C. C. Fries (voir note 3, p. 21) à Ami Arbor, et est depuis de nombreuses années directeur de l'Institute of Languages and Linguistics de Georgetown University à Washington. Il est aussi l'auteur de *Linguistics Across Cultures* (Ann Arbor, 1975) et de *Language Testing* (Londres, Longman, 1961).

1972

DABÈNE Michel, « Le CRÉDIF en 1972 », *Le Français dans le Monde* n° 92, 1972.

Il faut cesser de considérer l'enseignement des langues comme l'application de quoi que ce soit. C'est une discipline comme une autre, qui doit se définir comme telle et comme telle aussi emprunter aux autres disciplines les éclairages dont elle a besoin. C'est à elle qu'il appartient de poser sa propre problématique et non à la linguistique d'élaborer des modèles dont on se demande ensuite comment ils vont être appliqués.

C'est dans cette perspective que l'on pourrait parler de « didactique des langues », en tant que discipline spécifique prenant en considération la nature et la finalité de l'enseignement des langues et pas seulement la nature et le fonctionnement du langage ; élaborant ses propres hypothèses théoriques à partir des apports constamment renouvelés et diversifiés de la linguistique, de la psychologie, de la pédagogie, de la sociologie, de l'ethnologie... et portant en elle-même les conditions de sa propre application, la théorie didactique se définissant compte tenu aussi de la nature de l'acte pédagogique mis en œuvre dans l'enseignement d'une langue.

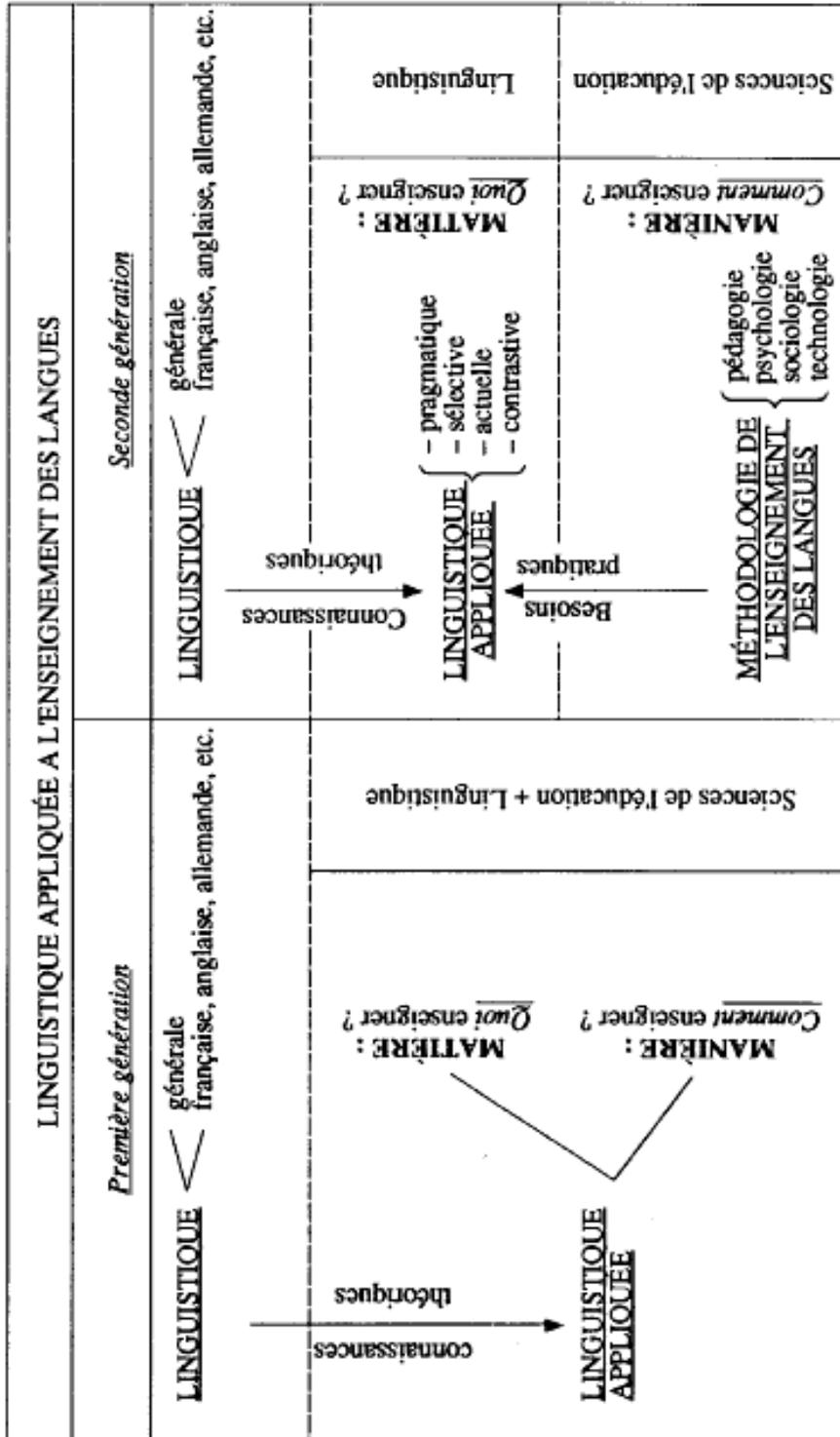
(p. 10)

¹ Denis Girard, en tant qu'angliciste français, était particulièrement attentif aux anglicismes. Il ne pouvait prévoir, en 1972, le succès de l'appellation de la nouvelle méthodologie émergente qui, comme toutes les précédentes, chercherait à occuper tout l'espace de la problématique didactique, à savoir la dite... « approche communicative ».

1972

GALISSON Robert, « Que devient la linguistique appliquée ? Qu'est-ce que la méthodologie de l'enseignement des langues ? », *Études de Linguistique Appliquée* n° 7, juil.-sept. 1972. Reproduction dans les *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures* n° 79, juil.-sept. 1990, pp. 143-153.

POUR UNE CLARIFICATION DU CONCEPT DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE A L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES



1976

GALISSON Robert & COSTE Daniel, *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris : Hachette collection « F », 1976, 612 p.

Didactique n.f.

De tous les termes qui touchent à l'enseignement des langues, c'est l'un des plus ambigus et des plus controversés. D'abord parce qu'il n'est pas très répandu en France, alors //² qu'il l'est dans les pays frontaliers et au Canada, avec des acceptions très diverses, ce qui contribue à brouiller son contenu. Ensuite parce que sa vocation est de définir une discipline nouvelle, qui cherche à circonscrire son domaine au carrefour de disciplines reconnues.

En Italie et en Suisse, il est synonyme d'une matière tenant à la fois de la psychopédagogie et de la psycholinguistique. En Belgique, on le confond avec la pédagogie. Partout ailleurs où il existe, il est assimilable à la linguistique appliquée 1^e génération, c'est-à-dire à une discipline englobant à la fois ce que l'on trouve aujourd'hui sous les étiquettes de linguistique appliquée 2^e génération (linguistique qui répond à une demande méthodologique précise) et de méthodologie de l'enseignement des langues (mise en forme de la matière linguistique fournie par la linguistique appliquée, à partir de principes émanant de la psychologie, de la sociologie, de la pédagogie, utilisant des procédés et des techniques adéquats aux principes choisis et débouchant sur l'élaboration de méthodes et de manuels utilisables en classe).

En France, parmi les utilisateurs de l'expression *didactique des langues*, deux tendances se dessinent actuellement, qui en font un synonyme :

– soit de méthodologie de l'enseignement des langues [...], c'est-à-dire une discipline complémentaire de la linguistique appliquée 2^e génération ;

– soit de linguistique appliquée 1^e génération, c'est-à-dire une discipline recouvrant l'ensemble des approches scientifiques de l'enseignement des langues et constituant un lieu de synthèse entre les apports différents de la linguistique, de la psychologie, de la sociologie, de la pédagogie. Les rapports entre cette discipline charnière et les disciplines fondamentales sur lesquelles elle s'appuie n'étant pas sans analogie, par exemple, avec ceux que la géographie entretient avec la géologie, l'économie, la climatologie, l'écologie, etc. //

REMARQUE

Dans les deux cas, le terme *didactique* renvoie un découpage conceptuel non original, puisqu'il se superpose à un signe préexistant, jugé trop connoté par certains utilisateurs. Dans le premier cas, son contenu répond à un besoin heuristique de séparer (provisoirement) le traitement de la matière à enseigner de celui de la manière de l'enseigner ; dans le second cas, il répond à une volonté de non-subordination aux disciplines fondamentales, aboutissant à la constitution d'une discipline articulée sur elles, mais différente d'elle et définie par des objectifs spécifiques.

(pp. 150-152)

1985

BESSE Henri, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris : CRÉDIF-Didier, 1985, 183 p.

Les diverses dénominations qu'a connues l'enseignement/apprentissage des langues nous paraissent révélatrices de son évolution. //

Jusqu'au début de ce siècle, il s'est appelé *l'art d'enseigner les langues* [...] au sens ancien d'ensemble de connaissances et de règles d'action afférentes à un domaine particulier et constituant un véritable métier [...], une somme de techniques raisonnées destinées à favoriser

² N.B. Dans toutes les citations de ce document, le signe « // » signale l'endroit précis du passage d'une page à l'autre dans le texte original.

l'acquisition d'une langue, et maintenue dans la dépendance des trois arts libéraux qu'étaient alors la grammaire, la dialectique et la rhétorique.

Au tournant de ce siècle³, emporté dans le développement de la linguistique structurale (américaine puis européenne), laquelle apparaissait comme la discipline modèle des sciences humaines et sociales, cet art est devenu *la linguistique appliquée [...] à l'enseignement des langues*. [...] Elle présente l'avantage de rattacher explicitement une discipline qui se cherche encore à une discipline reconnue d'un point de vue scientifique et institutionnel, et dont l'objet (l'étude du langage et des langues) est, d'évidence, au centre de tout enseignement/apprentissage d'une langue. Mais elle a l'inconvénient de ne pas lui reconnaître une démarche propre, une autonomie méthodologique, et d'écarter de son champ nombre de données pragmatiques, psychosociologiques et économique-culturelles qui relèvent manifestement de ses pratiques. Enseigner une langue, ce n'est pas simplement « appliquer » les résultats des recherches des linguistes, même si ces recherches ne peuvent avoir que des retombées sur cet enseignement.

Parallèlement à la linguistique appliquée, s'est donc maintenue une réflexion proche de celle de l'art d'enseigner les langues et que certains ont appelé la méthodologie de l'enseignement des langues, par quoi il faut entendre une analyse méthodique et critique des manuels et des pratiques relevant de cet enseignement, ainsi que de l'ensemble des hypothèses (linguistiques, psychologiques, sociologiques, idéologiques) qui les sous-tendent, que ces hypothèses soient ou ne soient pas explicitées. Ce qui // décide alors de la validité d'une démarche didactique, c'est moins sa conformité à la théorie linguistique (ou la modernité de cette dernière) que la cohérence qu'elle entretient avec les démarches conjointes, ou son efficacité constatée dans un contexte d'enseignement donné.

Linguistique appliquée et méthodologie sont plus complémentaires qu'antagonistes, la seconde devant nécessairement intégrer les apports de la première, et de beaucoup d'autres. C'est pourquoi on a bientôt substitué à ces deux dénominations, celle de *didactique des langues*, laquelle se veut quelque chose d'autre qu'une simple méthode d'analyse et d'intégration de pratiques existant en dehors d'elle : le véritable lieu constitutif d'une discipline nouvelle qui aurait son autonomie conceptuelle et méthodologique. [...]

Bien que cette dénomination (à l'origine canadienne)⁴ soit devenue d'usage courant dans l'aire francophone, elle est contestée parce qu'elle rappelle trop *la didactique des disciplines*, et qu'elle risque de réduire la didactique des langues à une simple pédagogie de la transmission de connaissances élaborées par des spécialistes. Enseigner/apprendre une langue, c'est enseigner/apprendre quelque chose de différent, en grande partie, de ce que les linguistes, les psychologues, les sociologues ont écrit sur elle ; c'est chercher à développer un savoir-faire qui n'est pas réductible aux savoirs que nous en avons, simplement parce que les pratiques linguistico-sociales qu'on vise à faire acquérir ne sont encore que très partiellement et imparfaitement connues.

(pp. 9-11)

³ L'appellation de « linguistique appliquée », sur le modèle de l'expression anglaise *Applied Linguistics* n'apparaît pas en fait avant les années 50 en France, bien plus tardivement donc qu'« au tournant de ce siècle », du moins si l'on considère que cette expression correspondrait normalement aux années... 1890-1900.

⁴ Henri Besse fait de toute évidence ici allusion à l'ouvrage du Canadien Francis W. Mackey (professeur à l'Université de Laval à l'époque). Le terme de « didactique », sans remonter à la *Didactica magna* de Comenius (1657), avait toujours été maintenu en particulier en Allemagne, et le théoricien de la méthodologie active, le Belge François Closset, avait intitulé son ouvrage de 1950 *Didactique des langues vivantes*. Mais il se trouve que l'appellation de « didactique des langues » est proposée par Michel Dabène et Denis Girard en 1972, l'année même de la publication de la traduction de l'ouvrage de W. Mackey, et que ce n'est sans doute pas un hasard...

1985

RICHTERICH René, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris : Hachette (coll. "Recherches/Applications"), 1985, p. 13.

Récemment, l'approche méthodologique qui avait été quelque peu négligée dans les années 70 est revenue en force pour se combiner avec l'approche psychologique. Apprendre à apprendre une langue étrangère, faire découvrir à l'apprenant ses propres stratégies d'apprentissage, le rendre capable de les développer et de les exploiter, lui apprendre à devenir autonome, tels sont quelques-uns des traits marquants de la pédagogie et de la didactique actuelles. Il est intéressant de constater que le poids du méthodologique est double : d'un part il concerne l'enseignant qui doit trouver les moyens pratiques de réaliser les tâches ci-dessus, de l'autre, il intéresse l'apprenant qui doit acquérir une méthode pour apprendre. La méthodologie s'applique par conséquent aussi bien à l'enseignement qu'à l'apprentissage.

1985

Galisson Robert, « Didactologies et idéologies », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 60, oct.-déc. 1985, pp. 5-16 (« Didactologies et idéologies », n° coordonné par R. Galisson et L. Porcher). Paris : Didier Érudition.⁵

[...] Au contact de la *didactique* proprement dite, dont l'évidente vocation est de construire des pratiques cohérentes pour l'enseignement/apprentissage des langues et des cultures, d'élaborer des méthodes, des outils, des procédés pédagogiques plus adéquats, plus performants, s'est élaboré un discours théorisant, qui a donné naissance à ce que nomme la *didactologie*. Une didactologie désormais en mesure : //

- de prendre en charge ce qui intéresse l'histoire, le métalangage, l'épistémologie de la discipline ; mais aussi - de générer (ou d'ouvrir la voie à) des pratiques nouvelles ; - de dégager les fondements de pratiques nées de l'intuition ou de l'empirisme de terrain ; - d'explicitier et de justifier les critères d'évaluation de ses propres recherches. Bref, une didactologie : - qui aide l'enseignement/apprentissage des langues et des cultures : • à passer du stade de l'affirmation gratuite (du genre « Faites comme moi, j'ai essayé, ça marche ») à celui de la démonstration incontestable (par admission de la preuve)⁶ ; • et à édifier un savoir transmissible, parce que contrôlable dans ses effets, ses applications ; - donc qui confère progressivement à la discipline qu'elle sert, la dimension scientifique indispensable à sa légitimation.

[...]

[...] La didactologie, par les questions qu'elle pose et les contacts qu'elle noue avec les disciplines les plus diverses, renvoie à un discours. Un discours prioritairement d'antériorité par rapport aux choix que la *didactique* est tenue de faire pour inscrire son action au plus près de la réalité de la classe. Or ce discours - en priorité « d'avant », mais peut être aussi « d'après » (dans l'évaluation des méthodes, des outils, des procédés, par exemple), et même se transformer en métadiscours (discours sur le discours que tient la didactique) - a pour principale fonction de ménager un recul, une distance vis-à-vis des faits.

(pp. 6-7)

⁵ Cet article est le premier introduisant le terme de « didactologie » parmi ses articles republiés par R. Galisson dans le n° 79 des *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures* (juillet-sept. 1990), pp. 111-122. Les pages indiquées pour la citation dans la présente compilation sont celles du n° originel de 1985.

⁶ Ces lignes font écho à l'article de L. Porcher qui fait suite à celui de R. Galisson dans ce numéro, intitulé « L'intéressant et le démonstratif : à propos du statut de la didactique des langues et des cultures » (pp. 17-21).

1988

ROULET Eddy, « De la construction de la didactique de(s) langues comme une discipline autonome de type technologique », *La didactique en face-à-face*, CREDIF-Hatier, 1988. p. 53.

« L'objet constitutif de la didactique est l'étude (l'observation, l'analyse, l'expérimentation) des conditions et des moyens de transformer un acte d'enseignement en un acte d'apprentissage. »

[...]

« La didactique ne peut trouver son autonomie que dans des réponses dynamiques à des questions portant sur les interactions de l'acte d'enseignement et des actes d'apprentissage. »

(p. 53)

1988

PUREN Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : Nathan-CLE international, 1988, 448 p.

Employée de façon absolue (**LA méthodologie d'enseignement des LVE** [Langues Vivantes Étrangères]), le terme de *méthodologie* gardera dans le présent ouvrage son sens étymologique d'*étude des méthodes*, mais l'existence du terme de didactique (cf. ci-dessous) me permet d'en limiter l'usage au cadre de chacune des méthodologies constituées (directe, active, audiovisuelle,...). À la méthodologie d'enseignement des LVE correspond donc le discours des // méthodologues directs, le discours des méthodologues actifs, le discours des méthodologues audiovisualistes..., chacun dans les limites de sa propre problématique.

Le terme de **didactique**, par contre, se situera au niveau supérieur de l'**ensemble des méthodologies** : contrairement au méthodologue qui travaille toujours dans le cadre d'une méthodologie déterminée pour l'élaborer, la développer, l'appliquer, le didacticien se caractérise pour moi par sa démarche volontairement comparatiste et historique. Le méthodologue construit avec la pratique d'enseignement comme objectif immédiat, le didacticien déconstruit pour observer et analyser.

J'ai préféré le terme de **didactique** à celui de **pédagogie** (des LVE) parce que le premier est maintenant d'usage courant parmi les spécialistes, et parce que le dernier renvoie *stricto sensu* à l'enseignement aux enfants et adolescents (et donc à l'enseignement scolaire), alors que l'enseignement non scolaire des LVE a joué un rôle important dans l'évolution méthodologique : cela a été le cas pour les cours autodidactes aux XVIIIe et XIXe siècle, et récemment de la réflexion sur l'enseignement du français langue étrangère aux adultes (cf. la problématique dite du « français fonctionnel »). [...] //

Le sujet de cette *Histoire des méthodologies d'enseignement des LVE* est donc plus limité que celui d'une *Histoire de l'enseignement des LVE*, qui devrait inclure une étude systématique de tous les aspects, administratifs bien sûr (flux des élèves, organisation des cursus et des examens, répartition géographique de cet enseignement,...), mais aussi économiques, sociologiques, politiques, idéologiques, etc. ; plus limité aussi qu'une *Histoire de la didactique des LVE*, où les évolutions des contenus, des théories de référence et des situations d'enseignement seraient systématiquement traitées ainsi que leurs rapports réciproques. Tous ces éléments ne seront abordés ici qu'au travers de l'évolution méthodologique, et dans la mesure où leur impact sur celle-ci est repérable. (« Introduction générale », pp. 18-20)

GALISSON Robert, « 1990. Où va la didactique du français langue étrangère ? », pp. 9-28 in : GALISSON Robert (coord.), « De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures », *ÉLA Revue de didactologie des langues-cultures* n° 79, juil.-sept. 1990. Paris : Didier Érudition.

<p>c</p> <p>... DIDACTIQUE, ou praxiologique : • structure pour l'INTERVENTION (en face-à-face) : • produit des discours et des actes éducatifs dans telle classe de langue singulière.</p>	<p>b</p> <p>... DIDACTOGRAPHIQUE, ou praxiographique : • structure pour l'INTERVENTION (en différé) : • produit des discours et des matériels pour tel ou tel type de classe de langue en particulier.</p>	<p>a</p> <p>... DIDACTOLOGIQUE, ou théorique : • structure pour l'OBSERVATION : • produit des discours (« modèles », entre autres) et des connaissances sur la classe de langue et les catégories éducatives en général.</p>	<p>MODES OPÉRATOIRES</p>
<p>1</p> <p>MILIEU INSTITUANT (Société) • Système de valeurs du pays d'accueil ; • Politique linguistique du pays d'accueil ; • Statut de la langue (étrangère, seconde, ...) dans le pays d'accueil ; • Capacité éducatrice du pays d'accueil ; • Dimensions idéologiques, politiques, économiques des problèmes concernant le milieu social ; • Code de déontologie relatif au milieu social ; • Histoire (et bibliographie) des travaux sur le milieu social.</p>			<p>CA TÉ GO</p>
<p>2</p> <p>MILIEU INSTITUÉ (École) • Espaces réservés aux langues dans l'établissement ; • Architecture de l'établissement ; • Administration de l'établissement ; • Ouverture de l'établissement sur l'extérieur ; • Richesse culturelle de l'environnement ; • Capacité éducatrice de l'établissement ; • Dimensions idéologiques, politiques, économiques des problèmes concernant le milieu scolaire ; • Code de déontologie relatif au milieu scolaire ; • Histoire (et bibliographie) des travaux sur le milieu scolaire.</p>			<p>RIES et SOUS-</p>
<p>3</p> <p>OBJET • Finalités éducatives ; • Conception de la langue ; • Conception de la culture ; • Objectifs d'enseignement/apprentissage ; • Sélection, organisation, présentation des contenus langagiers et culturels ; • Congruence de l'objet ; • Dimensions idéologiques, politiques, économiques des problèmes concernant l'objet ; • Code de déontologie relatif à l'objet ; • Histoire (et bibliographie) des travaux sur l'objet.</p>			<p>CA TÉ GO RIES</p>
<p>4</p> <p>AGENT (Enseignant) • Profil de l'enseignant ; • Formation de l'enseignant ; • Rôles de l'enseignant ; • Conception de l'enseignement ; • Méthode d'enseignement ; • Compétence de l'enseignant ; • Dimensions idéologiques, politiques, économiques des problèmes concernant l'agent ; • Code de déontologie relatif à l'agent ; • Histoire (et bibliographie) des travaux sur l'agent.</p>			<p>É D U C</p>
<p>5</p> <p>GROUPE (Groupe-classe) • Profil du groupe-classe ; • Conception du groupe-classe ; • Rôles du groupe-classe ; • Impact du groupe-classe ; • Dimensions idéologiques, politiques, économiques des problèmes concernant le groupe ; • Code de déontologie relatif au groupe ; • Histoire (et bibliographie) des travaux sur le groupe.</p>			<p>A T I V</p>
<p>6</p> <p>SUJET (Apprenant) • Profil cognitif de l'apprenant ; • Conception du cerveau ; • Conception de l'apprentissage ; • Rôles de l'apprenant ; • Évaluation de l'apprentissage-process et de l'apprentissage-produit ; • Dimensions idéologiques, politiques, économiques des problèmes concernant le sujet ; • Code de déontologie relatif au sujet ; • Histoire (et bibliographie) des travaux sur le sujet.</p>			<p>E S</p>

APPAREIL CONCEPTUEL/MATRICIEL DE RÉFÉRENCE POUR LA DDIC

1995

REUTER Yves, *Didactique du Français. État d'une discipline*. Paris : Nathan, 1995.⁷

[N.B. : Yves REUTER est un didacticien du français langue maternelle, contrairement aux autres didacticiens cités dans cette première partie, qui le sont de langues étrangères et pour la plupart d'entre eux du français langue étrangère.]

La didactique serait centrée sur des savoirs et savoir-faire propres à la discipline (ce qui la distinguerait de la pédagogie), en tant que ces savoirs et savoir-faire seraient pris dans des actes d'enseignement/apprentissage (ce qui la distinguerait des disciplines de référence) ; elle se caractériserait par une « matrice disciplinaire » articulant ses objets et objectifs principaux (spécifiée à l'heure actuelle par la production/réception des discours oraux et écrits).

Elle se construirait dans un réseau de relations et d'interactions entre trois « plans » : celui des pratiques d'enseignement/apprentissage ; celui – central en ce qui nous concerne – des théories et des recherches ; celui des métathéories (de l'histoire et de l'épistémologie de la discipline).

À partir de ce relatif consensus – qui n'a rien de spécifique et qui est plutôt de l'ordre de la réflexion générale sur les didactiques –, les *dissensus* peuvent, fort classiquement, s'exprimer sur à peu près tous les points, comme il en sera question par la suite : définition des savoirs et savoir-faire, précision de la « matrice disciplinaire », construction des enseignables, des apprenables... et de leurs écarts, mode des relations entre les trois plans, place éventuelle d'une didactique générale... Néanmoins, en l'état et même insatisfaisant, ce consensus relatif représente déjà une forme de clarification qui permet, par exemple, de mieux comprendre la logique des positions de chacun et/ou certains risques de dérives (applicationnisme, pédagogisme, scientisme, militantisme).

(p. 244)

1996

MARTINEZ Pierre, *La didactique des langues étrangères*, Paris : PUF, coll. "Que sais-je?" n° 3199, 1^e éd. 1996, 126 p.

Le terme *didactique* n'est bien entendu pas réservé au domaine des langues : il a pour signification étymologique, comme adjectif d'abord, "qui est propre à instruire" (du verbe grec *didaskein*, enseigner). Le substantif recouvre *un ensemble de moyens, techniques et procédés qui concourent à l'appropriation, par un sujet donné, d'éléments nouveaux* de tous ordres. Parmi ceux-ci on pourra discerner :

- les savoirs linguistiques, par exemple le lexique, la grammaire, c'est-à-dire les éléments et les règles de fonctionnement de la langue ;
- les compétences communicatives, ou savoir-faire, des moyens pour agir sur le réel (manières d'ordonner, d'approuver, de se présenter, d'informer...) ; //
- une manière d'être, des comportements culturels, souvent indissociables de la langue, car inscrits dans la langue même : par exemple, dans toutes les langues, la ritualisation des échanges emprunte des traits linguistiques spécifiques (demande, paroles apparemment inutiles, forme de politesse), correspondant à des valeurs. [...]

Par ailleurs, la didactique se distinguera de la *pédagogie*, activité impliquant une relation entre l'enseignant et l'apprenant, qui met l'accent sur les aspects psychoaffectifs et non sur la mise en œuvre des // moyens d'enseignement. Cette relation n'est toutefois pas sans incidence sur

⁷ Yves Reuter traite dans son ouvrage de la didactique du français langue maternelle. Mais dans ce passage, comme on le voit, il donne une définition des disciplines en général (*versus*, implicitement, la « pédagogie », qui se veut commune, transversale à toutes les disciplines).

la qualité des acquisitions, mais elle peut avoir d'autres finalités. Il ne s'agit plus seulement de l'appropriation d'éléments linguistiques et du développement de compétences, mais aussi de la construction de l'individu, par exemple comme adulte ou comme citoyen.

Comme le terme "éducation" d'ailleurs, "pédagogie" évoque, étymologiquement, un parcours (grec : *agogein*, conduire) qu'on fait faire à un enfant (*pais, paidos*), et certains auteurs parlent d'andragogie (grec : *aner, andros*, homme) pour désigner la formation des adultes.

On verra que la pédagogie, et d'autres sciences ou domaines scientifiques tels que la linguistique, la psychologie, la sociologie, les sciences cognitives, la technologie, etc., éclairent le champ de la didactique des langues étrangères : elles contribuent à la fonder comme discipline théorique. [...]

La didactique ne peut par conséquent se concevoir qu'à travers un ensemble d'hypothèses et de principes qui permettent à l'enseignant d'optimiser les processus d'apprentissage de la langue étrangère. On appellera méthode d'enseignement cette démarche raisonnée qui découle d'hypothèses et de principes :

- hypothèses, par exemple, relatives au mode de travail proposé ou imposé. De la sorte : apprendre par cœur est bénéfique, mais ne suffit pas ; // un enseignement efficace doit être répétitif, il doit donc être spiralaire et revenir sur les acquis pour les réactiver ; l'acquisition d'automatisme est une bonne chose, mais elle doit laisser jouer toutefois une créativité du sujet parlant, etc. ;

- principes dérivant de ces hypothèses : on choisira d'organiser des groupes de travail pour développer la socialisation et le besoin de communiquer, pour ne pas laisser les apprenants sans contacts entre eux, dans une relation verticale avec l'enseignant ; ou encore : des phases d'expression libre devront alterner avec des phases centrées davantage sur la structuration et la fixation des acquis, etc.

La *methodologie* visera donc à dégager l'architecture et les raisons des choix opérés dans des contextes didactiques variés, face à des apprenants différenciés par leur personnalité, leur histoire, leurs attentes, leurs objectifs.

On fera ici l'économie du terme « didactologie », qui a été proposé pour distinguer la réflexion sur la didactique et le domaine d'application lui-même. On désignera plus commodément par « didactique » à la fois les aspects théoriques et pratiques de l'enseignement des langues étrangères. (pp. 4-6)

1999

GALISSON Robert, in : GALISSON Robert & PUREN Christian, *La formation en questions*, Paris : CLE international, 1999, 128 p. « Glossaire terminologique », pp. 116-125.

Didactologie des langues-cultures

Discipline d'intervention prioritairement ciblée sur les acteurs de terrain, dont l'objectif est d'œuvrer à l'optimisation du processus de transmission des savoirs et des savoir-faire en matière d'éducation aux langues-cultures. *L'action proposée est une fin et la théorie un moyen* indispensable à la // maîtrise de la fin. La théorie mise en œuvre est interne, c'est-à-dire construite à l'intérieur de la discipline (voir **Conceptualisation-théorisation** » dans **Phases de la recherche**). Ce choix épistémologique décisif en fait une *discipline autonome*, ce qui la distingue de ses concurrentes, toutes hétéronomes. Par ailleurs, elle accorde une place fondamentale au *contexte* (voir **Situation**), qui la sensibilise au **complexe** et l'amène à travailler dans la *singularité*, alors que ses devancières travaillaient dans l'*universalité* (voir « **Contextualisation** » dans **Phases de la recherche, Discipline et Méta**.

(pp. 118-119)

2001

GERMAIN Claude, « Le didactème, concept-clé de la didactologie ? », *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures*, juil.-déc. 2001, pp. 455-465. Paris : Didier Érudition.

D'entrée de jeu, il convient de formuler un simple constat, lourd de conséquences : l'absence d'une théorie de l'enseignement des langues. Assez curieusement, il existe de nombreuses théories sur la langue, sur l'acquisition ou sur l'apprentissage de la langue, sur l'usage de la langue, mais nous ne disposons toujours d'aucune véritable théorie de l'enseignement des langues et, plus précisément, de l'enseignement d'une langue seconde ou étrangère (L2). Il y a donc là un déséquilibre certain qu'il faut // tendre à rompre dans la mesure, surtout, où l'on désire en arriver éventuellement à articuler une théorie de l'enseignement des langues sur une théorie de l'apprentissage des langues. [...]

Quelles sont donc, peut-on se demander, les conditions minimales de la scientificité d'une discipline ?

L'attitude scientifique s'oppose à l'attitude normative. Pourtant, la très grande majorité des études actuelles, tant en didactique des langues qu'en éducation, visent avant tout à améliorer la pratique de l'enseignement, comme si toute forme d'enseignement était nécessairement déficiente. Il y a là un point de vue normatif qui ne peut que nuire à l'avènement d'une véritable théorie scientifique de l'enseignement qui se devrait d'être désintéressée. [...]

Quoi qu'il en soit, méthodologiquement, ce n'est que dans un second temps que l'on devrait pouvoir en arriver à retirer d'une théorie de // l'enseignement des langues tout ce qui pourra paraître pertinent pour améliorer, s'il y a lieu (c'est-à-dire suite à un examen poussé de chacune des situations) les conditions scolaires de l'apprentissage d'une L2. [...]

Tout comme l'objet de la science est un construit, l'unité propre d'analyse que se donne toute discipline scientifique est un construit. L'unité propre d'analyse de l'enseignement d'une L2 sera ici conçue comme l'activité didactique, unité de base de l'enseignement, dotée à la fois d'une forme (une activité observable en salle de classe, comme un jeu de rôle, une simulation, une révision systématique de la matière vue, une présentation d'un nouveau point de grammaire, etc.) et d'un contenu d'apprentissage (ou portion de la matière enseignée).

(pp. 456-457)

Lorsque l'activité d'enseignement observée est minimale, elle sera désignée comme étant un *didactème*⁸. Ainsi, le didactème sera défini comme étant la plus petite unité d'enseignement, dotée à la fois d'une forme (une unité observable en classe de langue) et d'un contenu d'apprentissage (une portion de la matière enseignée).

(p. 459)

2002

CUQ Jean-Pierre & GRUCA Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2002, 454 p.

[...] Toutes les discussions sur la scientificité et sur la spécificité de la DDL [Didactiques Des Langues] ont eu un résultat assez paradoxal. En effet, elles ont dans un premier temps amené l'ensemble des chercheurs à un consensus sur la nécessité forte de l'autonomie conceptuelle. Mais d'autre part, au nom de cette autonomie conceptuelle, elles ont produit une sorte de schisme, ce qui ne serait pas trop grave s'il ne s'agissait que de l'apparition d'un courant nouveau, mais qui est plus important dans la mesure où il a conduit l'un des plus célèbres didacticiens français, Robert Galisson, à abandonner la dénomination même de la discipline qu'il

⁸ J'ai proposé pour ma part la même démarche de définition d'une unité minimale d'analyse en ce qui concerne la méthodologie, avec la « méthode » conçue comme unité minimale de cohérence méthodologique.

avait avec d'autres contribué à établir en la dégageant de la linguistique appliquée, et à fonder pratiquement une discipline nouvelle, appelée *didactologie des langues et des cultures*.

Pour Robert Galisson⁹,

– l'appellation « didactologie » est hautement symbolique des changements opérés dans la discipline qu'elle couvre. Si elle n'est pas sans défaut, elle présente au moins l'avantage :

- de masquer les connotations trop technologiques du mot « didactique » dont elle dérive, tout en restant assez transparente pour ne pas égarer les non spécialistes en quête d'un sens à lui attribuer ;
- et surtout de signaler le passage d'une théorisation externe, échappant à un enseignement/apprentissage des langues captif de modèles venus d'ailleurs, à une théorisation interne, totalement prise en charge par la D/DGLC [Didactologie/Didactique Générale des Langues et des Cultures].

Un peu paradoxalement, Robert Galisson utilise des arguments comparables à ceux de Michel Dabène.¹⁰ Pour lui, en effet, la didactique du FLE présente les défauts d'avoir « continûment inscrit son action dans le cadre de la méthodologie, en particulier à l'époque SGAV ou même à celle des méthodes audio-orales, de « mettre en œuvre une discipline hors terrain » et // surtout d'être « enlisée dans un applicationnisme réducteur. »

[...] Il nous semble que, quel que soit l'intérêt de l'argumentation de Robert Galisson, la dénomination de didactique des langues étrangères et secondes suffit à notre discipline. Tout d'abord, nous serions loin d'être aussi sévères sur les accusations qu'il porte contre ceux qui se réclament de la didactique : l'évolution récente de la discipline nous semble au contraire avoir tenté de répondre à l'exigence de conceptualisation interne qui lui est à juste titre si chère. Sur ce point, la position de Galisson nous semble en partie être un combat contre des ennemis imaginaires. D'autre part, l'introduction, même si elle est effectivement transparente, est loin de contribuer à clarifier le débat. Vu de l'étranger, le champ de la DDLES [Didactique Des Langues Étrangères et Secondes] en France ne doit pas être loin de ressembler à un village gaulois !

(p. 70 et p. 71)

Telle que nous la concevons, la DDLES [Didactique Des Langues Étrangères et Secondes] pourrait s'organiser à plusieurs niveaux :

- *Le niveau métadidactique*¹¹

C'est le niveau descriptif et spéculatif de la discipline. C'est à ce niveau que peuvent, en cas de besoin, être convoquées les disciplines de référence, dont les concepts sont méthodologiquement réorientés et redéfinis en fonction exclusive des impératifs de l'enseignement/apprentissage des langues. En tant que sciences humaines, l'histoire (histoire événementielle, histoire des idées...) et plus particulièrement l'histoire de l'enseignement, la sociologie, l'économie, les sciences politiques, la philosophie, la psychologie, peuvent fournir un outillage utile à la description et à l'interprétation des objets didactiques : leur rôle est de dire pourquoi et comment les objets didactiques ont atteint le point où ils se trouvent au moment de leur appréhension en tant qu'objets didactiques. La didactisation de concepts extérieurs et la production de concepts propres ont pour objet de produire un système conceptuel cohérent, qui détermine la méthodologie de l'enseignement.

⁹ GALISSON Robert, « Problématique de l'autonomie en didactique des langues », *Langue Française* n° 82, mai 1989.

¹⁰ Voir *supra* 1972. DABÈNE Michel.

¹¹ J.-P. Cuq, pour critiquer le concept de « didactologie » de Galisson, cite un passage où celui-ci le justifie effectivement par la lutte contre l'applicationnisme et l'autonomie de la discipline, et sa critique est juste. Mais d'autres citations de Galisson montrent qu'à l'origine de ce terme, il y a aussi chez lui la nécessité ressentie d'ajouter à la discipline une perspective métadidactique... qui lui-même (J.-P. Cuq) reprend à son compte.

- *Le niveau méthodologique*

La méthodologie de l'enseignement a un objet double :

– d'une part, elle a pour objet le paramétrage théorique optimum de l'action d'enseigner, et, en ce sens, le niveau méthodologique est le niveau *praxéologique* de la didactique ;
 – d'autre part, la méthodologie de l'enseignement a pour objet de produire une série organisée de *principes* d'action. En ce sens, le niveau méthodologique est la partie prescriptive de la didactique.

- *Le niveau technique*

– La méthodologie dégage une *praxis*, c'est-à-dire un ensemble de *techniques* (de pratiques) à mettre en œuvre dans des situations préalablement objectivées en vue d'obtenir un certain résultat.

– C'est à ce niveau qu'elle utilise les *technologies* disponibles.

(p. 72)

2003

CUQ Jean-Pierre (dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : ASDIFLE-CLE international, 2003, 304 p.

Didactique

Par son origine grecque (*didaskhein* : enseigner), le terme de didactique désigne de façon générale ce qui vise à enseigner, ce qui est propre à instruire. Comme nom, il a d'abord désigné le genre rhétorique destiné à instruire, puis l'ensemble des théories d'enseignement et d'apprentissage (Comenius XVII^e siècle).

En sciences de l'éducation, on parle de didactique des disciplines pour faire référence à //des discours sur des corps de pratiques et à un travail de réflexion sur l'ensemble des disciplines scolaires, y compris les langues vivantes. Toutefois, la didactique des langues (DDL) se distingue des didactiques des autres disciplines par deux traits principaux (Cicurel) :

- la DDL n'a pas de discipline objet, c'est-à-dire que son objet n'est pas l'appropriation par l'apprenant de savoirs construits par des disciplines comme la linguistique ou les études littéraires ;
- le mode d'appropriation d'une langue est double : l'apprentissage et l'enseignement d'une langue sont en concurrence avec un mode d'appropriation naturel, l'acquisition, ce qui n'est le cas d'aucune autre discipline.

Dans une première approche, on peut dire que la didactique est issue de la pédagogie, qui est la plus ancienne et courante dénomination. Mais dans les années 1970, ce terme, qui concerne à l'origine l'enseignement aux enfants, est apparu à beaucoup au mieux comme une sorte de philosophie de l'éducation ou comme une psychologie appliquée, et au pire comme un art d'enseigner sans véritable ambition scientifique.

Aujourd'hui encore l'accord est loin d'être fait entre chercheurs sur l'appartenance épistémologique de la DDL et, par conséquent, de celle de la didactique du français langue étrangère et seconde. Fait-elle partie des sciences de l'éducation ou des sciences du langage ? Dans ce dernier cas, peut-elle être autre chose qu'une linguistique appliquée ? Peut-elle être enfin une discipline autonome au sein des sciences humaines ?

Soutenue par tout un courant de pensée, l'appartenance de la DDL aux sciences de l'éducation est confortée par l'important héritage qu'elle a recueilli de la tradition occidentale. D'autre part, les universités anglo-saxonnes et d'Amérique du Nord placent le plus souvent dans les facultés d'éducation les études générales sur l'enseignement et sur l'apprentissage des langues. Ces études sont généralement connues sous le nom d'études sur le curriculum.

En France, au niveau secondaire et maintenant primaire, l'enseignement des langues est fortement imprégné des sciences de l'éducation notamment par le biais des IUFM. Mais

l'enseignement du français comme langue étrangère et seconde, parce qu'il a été jusqu'à une date récente très peu pris en compte à ces niveaux, s'est développé de manière plus autonome.

La didactique du français comme langue étrangère a aussi connu des développements originaux par rapport aux autres didactiques du fait de la spécificité des publics d'apprenants visés et de la relative marginalité des institutions au sein desquelles elle s'est développée pendant la plus longue partie de son encore courte histoire (CRÉDIF, BELC). Les publics visés ont en effet surtout été des publics non scolaires situés dans d'autres institutions éducatives que l'Éducation nationale française. Cette caractéristique lui a permis d'opérer plus librement que les didactiques travaillant sur des disciplines correspondant à des programmes et à des examens officiels.¹²

La didactique du FLE a été longtemps très marquée par les sciences du langage. En effet, pendant une bonne partie du XX^e siècle, la linguistique a su produire des modèles si élaborés que beaucoup de chercheurs dans le domaine de l'enseignement des langues ont pu penser que, l'objet linguistique étant commun, l'application de ces modèles à l'enseignement pouvait fournir une réponse à la fois efficace et scientifiquement garantie. C'est cette époque qu'on a appelée celle de la linguistique appliquée. Le déclin, en France du moins, de cette expression correspond à la baisse de l'influence de la linguistique en sciences humaines.

Dès lors, pour beaucoup de chercheurs (M. Dabène, E. Roulet, L. Porcher par exemple), c'est l'établissement de concepts propres et l'acclimatation raisonnée de concepts issus de disciplines de référence qui peuvent seules les légitimer. Dès 1977, R. Galisson proposa de remplacer « linguistique appliquée » par // « didactique des langues étrangères¹³, mais il fallut encore bien des années pour que la didactique se détache réellement de la linguistique, dont elle ne peut être conçue comme une des applications, sinon des sciences du langage avec lesquelles elle garde encore des liens privilégiés. La divergence fondamentale de la DDL avec la linguistique se situe dans l'orientation de ses modèles vers les problèmes posés par l'enseignement et l'apprentissage qui ne sont pas dans le champ d'investigation des linguistes.¹⁴

(pp. 69-71)

Didactologie

Deux séries de faits et une nécessité pédagogique ont motivé la création de ce terme (Pochard, 1981) et de la lexie « didactologie des langues et des cultures » (Galisson, 1986) :

- la phase descriptive de la didactique ne peut se faire sans la mise en place d'un cadre d'analyse constitué de catégories abstraites (descripteurs) ;
- si on admet l'existence de didactiques spécifiques (FLE, FLM, FLS par exemple), il faut disposer d'un cadre descripteur commun à ces didactiques pour pouvoir en dégager les caractéristiques transversales et spécifiques ;
- les discours de formation, en France // en particulier, s'adressent à de futurs acteurs dont la situation d'intervention est indéterminée. Pour pouvoir s'adapter, ils doivent disposer d'un système de repères didactologiques.

La didactologie est donc la construction d'un univers de référence conceptuel permettant la description et les prises de décision d'intervention didactiques (démarche dialectique).

(pp. 71-72)

¹² Sur ce que j'appelle des « problématiques générales de référence » différentes entre la didactique des langues vivantes étrangères en France et la didactique française du français langue étrangère, cf., sur mon site personnel en Travaux personnels : liste et lien, [1998c](#). « Didactique scolaire des langues vivantes étrangères en France et didactique française du français langue étrangère ». *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures* n° 111, juillet-septembre 1998, pp. 359-383.

¹³ Une telle proposition avait été faite antérieurement par deux autres didacticiens connus, comme nous l'avons vu *supra* avec les citations de L. Dabène et D. Girard, qui datent toutes deux de 1972. [Note de Ch. Puren, mai 2010]

¹⁴ Dans la suite de cette entrée du *Dictionnaire de didactique du français*, Jean-Pierre Cuq reprend, pour présenter sa conception de la DFLES (Didactique du français langue étrangère et seconde), les trois « niveaux » d'organisation qu'il avait proposés pour la définition pour la DDLES [Didactique Des Langues Étrangères et Secondes] dans son cours de 2002 (voir *supra*).

II. Citations de spécialistes des sciences de l'éducation

1994

ALTET Marguerite, *La formation professionnelle des enseignants*, Paris : PUF, 1994, 264 p.

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

1997

RAYNAL F., RIEUNIER A., 1997, *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*, 1997, Paris : ESF Éditeur.

Dans son acception moderne, la didactique étudie les interactions qui peuvent s'établir dans une situation d'enseignement/apprentissage entre un savoir identifié, un maître dispensateur de ce savoir et un élève récepteur de ce savoir. Elle ne se contente plus de traiter la matière à enseigner selon des schémas préétablis, elle pose comme condition nécessaire la réflexion épistémologique du maître sur la nature des savoirs qu'il aura à enseigner, et la prise en compte des représentations de l'apprenant par rapport à ce savoir (épistémologie de l'élève)...

1998

DEVELAY Michel, *Éduquer et Former*, J.-C. Ruano-Borbolan, Éd. Sciences Humaines, 1998.

Certes, pédagogie et didactique s'intéressent toutes deux aux processus d'acquisition (en se centrant alors sur l'élève) et de transmission (en se centrant alors sur l'enseignant) des connaissances.

[...] Faire travailler des élèves en groupe correspond à un projet pédagogique qui n'a de sens que par rapport à sa justification didactique : déterminer en quoi ce travail de groupe apporte un plus aux élèves dans l'appropriation des connaissances. Inversement, s'intéresser aux représentations des élèves relativement à un domaine de connaissance, ce qui traduit un projet didactique, implique de choisir telle ou telle pratique pédagogique.

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

Pour certains auteurs, la didactique doit permettre de décrire des actions d'apprentissage-enseignement (dire ce qui se passe). Pour d'autres, elle doit conduire à prescrire (dire ce qu'il convient de faire). Pour d'autres, enfin, sa finalité est de suggérer, d'inspirer (conseiller ce qu'il est possible de faire). Ces trois fonctions renvoient à trois attitudes du didacticien.

– *l'attitude descriptive* : le didacticien universitaire cherche à rendre intelligibles des situations d'apprentissage et se refuse à faire des propositions d'actions concrètes. Au plus envisage-t-il de faire fonctionner ses outils à propos de situations sans rapport avec un environnement concret d'élèves. On peut parler d'une didactique de l'élucidation ;

– *l'attitude prescriptive* : le didacticien inspecteur recommande et même prescrit ce qu'il faut faire et ce qu'il ne faut pas faire. En vertu du pouvoir hiérarchique qui est censé lui conférer la connaissance scientifique, il peut dicter et édicter, « il faut », « on doit ». Parlons dans ce cas d'une didactique de l'injonction ;

- *l'attitude suggestive* : le didacticien formateur a souvent pour projet d'inspirer des pratiques nouvelles. Il est généralement à la recherche d'une pratique à la dimension de sa théorie. Il ambitionne de travailler sur et à partir des résistances des enseignants. Je parlerai dans ce cas d'une didactique de la suggestion.

Extrait en ligne : <http://www.ac-grenoble.fr/occe26/printemps/develay/didactique.htm>, dernière consultation 2010 05 21

2006

MEIRIEU Philippe, <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/didactique.htm> [dernière consultation 2010 05 21, fichier du 2006 10 25]

Didactique

La didactique est constituée par l'ensemble des procédés, méthodes et techniques qui ont pour but l'enseignement de connaissances déterminées. En tant que telle, la didactique n'est évidemment pas une discipline récente... les didacticiens, pourtant, ont le sentiment d'être dans une phase où leur savoir se constitue, où leurs concepts se stabilisent et où leurs institutions tentent, parfois avec difficulté, de trouver une place dans la communauté universitaire. Qu'est-ce donc que cette "didactique" et que comporte-t-elle aujourd'hui d'original ?

Au risque d'apparaître simplificateur, disons que la réflexion systématique sur l'enseignement des différentes disciplines n'apparaissait pas comme déterminante tant que nos sociétés se donnaient simplement pour objectif de transmettre des savoirs à ceux de ses membres qui étaient à la fois motivés et préparés pour les recevoir. Il existait bien alors des "didactiques" mais celles-ci demeuraient très largement implicites, renvoyant à un "rapport au savoir" déjà constitué dans les classes sociales auxquelles l'enseignement était destiné. A partir du moment, en revanche, où l'on se donne l'objectif légitime de faire accéder aux langages et savoirs fondamentaux l'ensemble d'une population, il convient de construire des dispositifs qui rendent possible leur appropriation par tous. Pour cela, il est nécessaire d'étudier très précisément les conditions optimales de cette appropriation et de les reproduire le plus exactement possible dans des "situations didactiques" ; on échappe ainsi - dans l'idéal - à l'aléatoire social et psychologique de l'apprentissage, on crée les conditions pour que, dans la classe, celui-ci se produise "à coup sûr".

Quoique la plupart des didacticiens parlent d'un "triangle didactique" dont les angles sont constitués par "le savoir", "l'apprenant" et "le formateur", en réalité les trois pôles de leur réflexion sont, plus précisément, l'épistémologie de référence de la discipline considérée, la psychologie cognitive et les contraintes de la situation de formation.

Du côté du pôle épistémologique, on trouve des concepts comme celui de "transposition didactique" (qui désigne les transformations que subit un "savoir savant" pour devenir objet d'enseignement) ; du côté du pôle psychologique, on trouve des concepts comme ceux de "représentation" (qui désigne la manière dont un apprenant stabilise à un moment donné certaines conceptions) ou d'"opération mentale" (qui désigne la manière de traiter l'information) ; enfin, du côté de la situation de formation, on trouve des concepts comme celui de "contrat didactique" (qui désigne les règles implicites qui régissent la relation enseignant/apprenant). Selon les disciplines et en fonction de l'histoire de chacune des didactiques - qui se sont longtemps très largement ignorées les unes les autres -, on insistera plutôt sur tel ou tel concept, on développera plutôt telle ou telle dimension.

Comme on le voit, le développement des didactiques, l'approfondissement de leurs recherches devraient plutôt réjouir tous ceux qui cherchent une meilleure efficacité de l'enseignement. D'où vient alors que les didactiques soient aujourd'hui au cœur de polémiques si importantes ? Si l'on fait abstraction des procès d'intention malveillants ou des accusations classiques à l'égard de disciplines relativement jeunes - toujours considérées comme "jargonantes" tant

que l'on ne s'est pas familiarisé avec leur vocabulaire -, on doit distinguer trois registres de discussion : un registre philosophique, un registre épistémologique et un registre plus institutionnel.

Sur le plan philosophique, la question est de savoir si les didactiques représentent des disciplines "objectives" ou si elles véhiculent, implicitement ou explicitement, des conceptions pédagogiques, des postulats éthiques, voire politiques... Sur ce point, les choses paraissent relativement claires : aucune "technique" d'enseignement, aucune méthode d'observation des situations de classe ne sont pédagogiquement neutres ; la notion même d'"efficacité" didactique renvoie à des valeurs qu'il convient d'explicitier, de situer dans une histoire, dans un projet de société. La didactique n'est donc légitime que pour autant qu'elle assume qu'elle ne constitue pas une "technique objective" fondée sur la seule analyse des contenus d'enseignement et des "lois" de l'apprentissage.

Sur le plan épistémologique, le débat porte aujourd'hui sur l'existence possible d'une "didactique générale" qui viendrait fédérer l'ensemble des didactiques disciplinaires, voire serait susceptible de les englober. Les didacticiens, dans leur immense majorité, refusent une telle perspective et l'on comprend bien pourquoi : ils craignent de devoir abandonner la spécificité des contenus qu'ils ont à transmettre et de se perdre dans des généralités inopérantes. Ils ont raison au sens où il n'y a pas d'apprentissage qui ne soit "apprentissage de quelque chose", et il n'est aucun savoir qui ne "résiste" pas d'une manière particulière à celui qui veut se l'approprier. Si les didactiques se donnent pour objectif de concevoir des situations d'apprentissage, elles ne peuvent pas accepter que l'on ampute cette conception de l'une des composantes essentielles de toute situation d'apprentissage : les spécificités épistémologiques des savoirs disciplinaires. Une situation d'apprentissage d'où cette réalité serait absente constituerait inévitablement un échec au regard du projet didactique lui-même. En revanche, nous ne voyons pas pourquoi on ne chercherait pas à construire une "théorie de l'élaboration des situations didactiques", situant les différents paramètres à prendre en compte, réfléchissant à la place de chaque élément, à leur interaction, s'interrogeant sur la portée relative des méthodes utilisées en fonction des objectifs poursuivis, proposant des modèles méthodologiques à réinvestir en fonction des contraintes disciplinaires spécifiques. Il ne s'agit pas, ici, de nier les "différences" entre les disciplines, il s'agit de disposer d'un cadre conceptuel permettant de les penser, de les situer, de faire profiter chaque discipline de ce qui a été élaboré dans les autres, non pour lui imposer quoi que ce soit mais pour lui ouvrir des horizons. Peu importe le nom que l'on donne à cette réflexion - ne l'appelons pas "didactique générale" si l'on craint les dérapages vers une "didactique des généralités" ou vers un "pédagogisme" qui évacuerait la part des savoirs dans la formation de la personne - , l'essentiel est que cette réflexion existe en particulier dans le cadre de la formation des maîtres et que la communauté des enseignants puisse y trouver des éléments féconds susceptibles d'aider chacun dans son travail quotidien.

Sur le plan institutionnel, l'enjeu est, en effet, la place de la didactique dans la formation des maîtres. On craint parfois que la réflexion sur les "procédures d'enseignement" ne se fasse au détriment de l'approfondissement des contenus. Outre que cette crainte s'appuie sur la vieille argumentation de la variation en sens inverse ("plus l'on s'intéresse aux conditions de transmission du savoir moins on s'intéresse au savoir lui-même"), elle témoigne, dans l'immense majorité des cas, d'une grave ignorance du travail réel des didacticiens : ceux-ci, surtout quand ils sont en contact avec les classes, ne construisent pas des échafaudages abstraits mais s'affrontent très concrètement aux difficultés de l'enseignement... difficultés de l'enseignement qui ne peuvent, d'aucune manière, être comprises et surmontées en éliminant les contenus.

Mais une fois cela posé et reconnu, d'autres inquiétudes surgissent : on craint, en effet, que la formation des maîtres néglige les contenus de "haut niveau" pour s'attacher plus ou moins exclusivement aux contenus qui seront l'objet de l'enseignement lui-même. S'il en était ainsi, on aurait raison de s'inquiéter : il est, en effet, indispensable que des enseignants soient au contact, au cours de leur formation, avec un savoir "vivant", en constitution, proche de la recherche universitaire ; ce contact est essentiel pour leur mobilisation personnelle sur la discipline, pour comprendre aussi ce qu'est la genèse d'un savoir, les difficultés de sa

constitution, son historicité... Mais il est tout aussi indispensable que les enseignants travaillent sur les savoirs qu'ils auront à enseigner, qu'ils en comprennent les enjeux, identifient ce qui peut être objet de blocage pour les élèves, imaginent des dispositifs didactiques, prennent en compte les différentes stratégies d'apprentissage qui peuvent exister, etc. Et ce travail est tout aussi passionnant que le contact avec la "recherche fondamentale", en réalité il est lui-même "recherche" et l'on peut accéder, dans ce domaine, à de hauts niveaux de compétence particulièrement utiles pour la réussite de l'entreprise scolaire...

En conclusion, on ne peut évidemment pas négliger le fait que, dans des disciplines jeunes comme les didactiques, il existe des tentations dogmatiques particulièrement préjudiciables : tentation d'une "scientificité" hégémonique qui permet de s'imposer sans être interrogé sur sa place, son articulation avec la pédagogie et la philosophie de l'éducation ; tentation d'une technicité excessive qui dissout, en quelque sorte, les savoirs dont elle est censée faciliter la transmission ; tentation d'une spécialisation extrême qui pulvériserait l'unité nécessaire des "savoirs scolaires"... C'est pour autant que les didactiques sauront s'affranchir de ces dérives qu'elles trouveront toute leur place et leur légitimité.

2006

MEIRIEU Philippe, <http://www.meirieu.com/ARTICLES/epistemologie.htm> consulté 2010 05 21 [texte daté du 27 mai 2006]

Il faut engager un triple travail. D'abord, réhabiliter les textes du patrimoine pédagogique et les proposer systématiquement à une étude rigoureuse, en posant systématiquement, non pas la question : « Qu'est-ce qu'ils nous prescrivent que nous pourrions appliquer aujourd'hui mécaniquement face à nos élèves ? »... mais : « Comment se sont-ils emparés des contradictions éducatives qu'ils avaient à surmonter et quelle démarche ont-ils adopté pour y faire face ? Quels dispositifs ont-ils proposé pour substituer la temporalité éducative aux oppositions idéologiques statiques ? Et qu'est-ce que cela nous apprend sur les démarches que nous pourrions adopter et les dispositifs que nous pourrions construire à notre tour ? » Une fois ce travail fait – un travail d'épistémologie des discours pédagogiques à proprement parler –, il devient possible de constituer, alors, **une méta-pédagogie**¹⁵ qui se donne pour projet de mettre à disposition des éducateurs un inventaire raisonné et contextualisé des apports du discours pédagogique. Mais ce dernier, sauf à se leurrer lui-même et à se prendre pour une sorte de totalisation hégélienne « objective » et « définitive » devra inévitablement s'incarner dans un nouveau discours pédagogique composite lui aussi, parce que composant avec un contexte, des acteurs, la difficulté à se faire entendre, la nécessité de toucher ceux qui reprennent tous les matins le chemin de la classe. Évidemment, rien n'est alors terminé : il faudra reprendre l'analyse épistémologique sur ce discours et c'est ainsi – il faut l'espérer – que les choses progresseront.

¹⁵ Je souligne.