

**utc**

**Université de Technologie  
Compiègne**

<http://www.utc.fr/~untele/volume2.pdf>

**Actes des Colloques  
Usages des Nouvelles Technologies et Enseignement des Langues Etrangères  
UNTELE**

**Proceedings of  
UNTELE Conferences  
Use of New Technologies in Foreign Language Teaching**

**Volume II**



**untele@utc.fr**

**<http://www.utc.fr/~untele>**

# La Didactique Des Langues Face A L'innovation Technologique

Christian PUREN  
IUFM de Paris  
christian.puren@laposte.net

Certains de mes collègues se sont étonnés de me savoir programmé pour la conférence plénière et inaugurale de ce Colloque consacré aux nouvelles technologies dans l'enseignement des langues, alors que je n'en suis pas un spécialiste.<sup>1</sup> C'est là sans doute l'indice d'un désaccord entre ces collègues et moi sur la conception de la discipline « didactique des langues » : je fais partie de ceux qui considèrent que les didacticiens, même et surtout s'ils se créent leurs domaines de compétence particulière, doivent rester d'abord des **généralistes**. Ce qui différencie en effet la didactique des langues d'autres disciplines telles que la psychologie de l'apprentissage, l'anthropologie culturelle ou la linguistique, c'est fondamentalement son approche  **systémique**  ; et ce souci constant de resituer tout élément particulier dans la problématique d'ensemble – même et surtout s'il a fallu l'isoler dans un premier temps –, est lié à son projet constitutif, à savoir proposer aux enseignants et aux apprenants des moyens de mieux comprendre et d'améliorer un processus conjoint d'enseignement/apprentissage qui se définit essentiellement par sa **complexité**.

Cette approche, avec la distanciation qu'elle implique, me semble tout particulièrement nécessaire dans le cas des recherches et propositions actuelles sur les nouvelles technologies en didactique des langues, parce que, comme les nouvelles technologies en entreprise, elles passent toutes à un moment ou à un autre, à l'intérieur de ce que les consultants d'entreprise du Gartner Group appellent « le cycle de l'esbroufe d'une technologie », par le « sommet des attentes exagérées » (voir Annexe 1).

Appliqué à l'actualité des TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement), ce modèle donnerait peut-être au « signal de départ » la visioconférence ; au « sommet des attentes exagérées », le Web et le courrier électronique ; au creux de la désillusion, le cablage télévisuel des établissements scolaires ; et sur le « plateau de la productivité », la télévision et l'enregistrement vidéo (voir Annexe 2). Voilà en tout cas comment, pour ma part, je placerais l'intensité des passions technologiques actuelles sur cette moderne « Carte du Tendre » de l'innovation didactique.

Pour filer cette dernière métaphore, je dirai que, dans mes allées et venues sur le territoire de la didactique des langues – je suis sans doute influencé par mes responsabilités actuelles de Président de l'APLV<sup>2</sup>, mais c'est en tant que tel que je suis annoncé dans le Programme de ce Colloque... –, je fais pour ma part plus confiance à un autre type de carte, celle d'État major : j'accorde moins d'importance aux technologies, fussent-elles nouvelles, qu'aux intentions, enjeux, positionnements et rapports de force, sur ce nouveau terrain stratégique, de ces différents acteurs de la didactique des langues que sont les apprenants, enseignants, responsables politiques et administratifs à tous niveaux – depuis le ministre jusqu'aux chefs d'établissements –, inspecteurs, formateurs, didacticiens, syndicats, associations professionnelles, éditeurs et auteurs de matériels, si j'en ai oublié qu'ils me pardonnent.

---

<sup>1</sup> Même si j'en suis un gros utilisateur personnel, et même si j'ai décidé de me soigner d'un point de vue professionnel : je vais bientôt me lancer comme expert en didactique sur un projet européen d' « école virtuelle » pour un enseignement universitaire des langues orienté « gestion d'événements »...

<sup>2</sup> Association (française) des Professeurs de Langues Vivantes.

Moins d'importance au contenu des discours qu'aux intérêts de ceux qui les tiennent, aux résultats qu'ils en escomptent et aux effets qu'ils produisent.

Prenons quelques exemples à propos d'un type de discours trop fréquent de nos jours sur les nouvelles technologies, que l'on pourrait qualifier de *volontariste* (« Il faut absolument les utiliser. »), *maximaliste* (« Il faut que tous les enseignants les utilisent constamment et massivement. »), *optimiste* (« Il suffit qu'elles soient utilisées pour que l'enseignement et l'apprentissage soient plus efficaces. »), voire *messianique* (« Leur utilisation ouvre des perspectives encore insoupçonnées à l'enseignement/apprentissage des langues. ») :

– Lorsque ce discours est tenu par des responsables ministériels, il peut être interprété à juste titre par les syndicats et les associations d'enseignants comme une opération visant à se dédouaner à bon compte des indispensables améliorations des conditions actuelles d'enseignement (nombre d'élèves par classe et nombre d'heures par semaine, en particulier).

– Chez certains parents d'élèves, le même discours ministériel peut créer le sentiment que les réticences des enseignants sont une nouvelle preuve de leur traditionalisme, voire de leur sclérose ; il peut aussi réactiver leurs attentes fantasmatisques d'un bilinguisme à l'école, préparant ainsi des désillusions qui seront encore une fois mises sur le compte de l'incapacité du système scolaire et des professeurs à donner aux élèves une véritable compétence de communication en langue étrangère.

– Lorsqu'il est tenu par des formateurs, il peut renforcer chez ceux-ci une relation de savoir et de pouvoir vis-à-vis des enseignants, et provoquer chez ces derniers un sentiment de frustration (s'ils savent qu'ils n'auront pas de sitôt le matériel et les conditions de travail nécessaires à l'utilisation régulière de ces technologies) voire de culpabilisation (s'ils se reprochent de ne pas avoir utilisé plus tôt ces technologies, ne pas savoir actuellement les utiliser, ou encore ne pas pouvoir les utiliser plus tard sur le terrain).

Il ne s'agit absolument pas ici, pour moi, de donner par provocation dans un discours sur les nouvelles technologies qui serait, à l'inverse de celui décrit plus haut, irrésolu, minimaliste, pessimiste voire catastrophiste. Je suis persuadé que ces nouvelles technologies peuvent être un facteur de progrès parce qu'elles fournissent de nouvelles occasions de cultiver ce que je considère comme les valeurs de progrès<sup>3</sup>, à savoir :

– **le mouvement** : si l'on est plus sûr désormais de la direction qu'il faut donner au progrès collectif, et si chacun (des apprenants, mais aussi des enseignants) peut revendiquer le droit de lui donner la direction qu'il souhaite, il reste au moins de ce progrès, comme dénominateur collectif minimal, le déplacement qu'il implique nécessairement ; or les nouvelles technologies représentent précisément une occasion historique d'opérer ce déplacement indispensable ;

– **la diversité** : si chacun (des apprenants, mais aussi des enseignants) doit pouvoir désormais faire valoir sa différence, le progrès pour tous doit nécessairement prendre des formes très variées ; or les nouvelles technologies permettent précisément d'enrichir la palette disponible des outils, supports, dispositifs, démarches et pratiques d'enseignement/apprentissage ;

---

<sup>3</sup> Je reprends ci-dessous des idées développées dans un article de 1997.

– **l'autonomie** : si chacun (des apprenants, mais aussi des enseignants<sup>4</sup>) doit pouvoir désormais faire usage de sa liberté, le progrès pour tous consiste nécessairement en ce que chacun assume la responsabilité de ses choix : or les nouvelles technologies permettent précisément de diversifier les stratégies individuelles et de multiplier les occasions de les mettre en œuvre.

Mais parce que je crois également aux vertus de **la conscience**, j'estime que c'est un progrès que de s'interroger sur le progrès lui-même, son fonctionnement idéologique, ses limites, ses exploitations intéressées, ses contradictions et ses effets pervers, et le progrès en didactique des langues consiste donc aussi à appliquer ce questionnement critique aux nouvelles technologies elles-mêmes. Et parce que je crois enfin aux vertus **du débat contradictoire**, qu'il soit scientifique ou démocratique, j'estime que c'est un progrès que d'entendre, dans un colloque tel que celui-ci sur les nouvelles technologies, des voix discordantes. D'où cette première partie de mon intervention, et mes remerciements à l'organisateur de ce colloque, Abdi Kazeroni, qui m'a permis sur ce point de faire entendre ma voix.

Il existe dans notre discipline une autre manière de se distancier de son objet d'analyse, qui n'implique pas forcément une position critique, c'est la perspective historique, et c'est elle que je voudrais maintenant mettre en œuvre dans la seconde partie de mon intervention. J'ai remis à cet effet sur le métier une modélisation, que j'ai publiée en 1996, de l'évolution historique des conceptions de l'innovation technologique en didactique des langues. Je reprends ici textuellement des passages de cet article, mais j'ai par contre été amené à modifier très sensiblement le modèle lui-même en fonction de lectures plus récentes, en particulier celle de l'ensemble des résumés envoyés par les collègues qui se sont proposés pour intervenir au présent colloque.

On peut repérer successivement, depuis un siècle d'évolution de la didactique des langues en France, quatre « modèles » – dans le sens de représentations dominantes – de la fonction assignée à la technologie dans le champ didactique. Il fallait bien leur donner un nom, et je les ai appelés de « complémentarité », d'« intégration », d'« éclectisme » et d'« autonomie » (voir Annexe 3).

## 1. Le modèle de complémentarité

C'est le modèle que l'on voit à l'œuvre dans les toutes premières années du XX<sup>e</sup> siècle avec les débuts du phonographe. Le germaniste Louis Marchand fut en France pendant cette période celui qui poussa le plus loin « la collaboration du professeur et de la machine parlante », mais il s'agissait bien pour lui de simple « collaboration », parce qu'il voyait cette dernière « jouer un triple rôle comme **répétiteur** de langue, **maître auxiliaire** de musique et **professeur auxiliaire** de diction » (cité par L.A. FOURET 1936, p. 69) : les trois expressions soulignées illustrent bien le statut de dépendance dans lequel est maintenue la technologie par rapport à un projet méthodologique global défini préalablement en dehors d'elle.

C'est ce modèle de complémentarité qui dominera dans notre discipline depuis les années 1900-1910 jusqu'aux années 1960, c'est-à-dire pendant toute la période des méthodologies officielles directe et active. La première instruction ministérielle à recommander

---

<sup>4</sup> J'insiste lourdement, comme on le voit, sur l'importance de l'enseignant qu'une certaine idéologie de la « centration sur l'apprenant » a tendu depuis quelques années à nier ou minorer : l'objectif de l'enseignement est l'apprentissage, certes, mais en dehors de rares cas limites, le processus d'apprentissage se construit en relation forte avec un processus d'enseignement (voir à ce sujet mon article de ATTENTE).

officiellement l'utilisation des technologies modernes est celle du 2 septembre 1925, et elle le fait en ces termes :

Le phonographe pourra s'employer avec fruit pendant les séances de **travail dirigé**, et nous ne saurions trop encourager l'installation de postes récepteurs de T.S.F. : l'audition de radios étrangères serait pour les premiers en composition une **récompense** et une **incitation** de premier ordre (je souligne, on notera aussi le recours séparé à chacune des deux technologies citées).

L.A. FOURET explicite plus clairement encore cette complémentarité en 1931, dans son intervention au III<sup>e</sup> Congrès International des Professeurs de Langues vivantes de Paris, lorsqu'il déclare ne concevoir la machine parlante « *que comme un moyen auxiliaire qui ne devrait pas modifier les principes et la pratique de notre pédagogie* » (1936, p. 66). On retrouve encore le même type de projet trente ans plus tard, chez l'inspecteur général Henri ÉVRARD, qui conclut ainsi son « Exposé introductif » aux Journées d'Études de Sèvres (10-11 janv. 1963) consacrées aux « auxiliaires audiovisuels dans l'enseignement des langues vivantes » :

Le recours raisonné au matériel audiovisuel n'implique nullement l'abandon d'une pédagogie ambitieuse d'éveiller les énergies et de former les esprits. Il doit seulement **mettre aux mains des professeurs un outil nouveau, au service des méthodes actives d'enseignement**, dont il devrait souligner à la fois l'efficacité immédiate et la haute valeur éducative (p. 23).

Le passage souligné ci-dessus donne clairement la « philosophie » de ce modèle, où c'est l'enseignant qui est responsable dans sa pratique d'une utilisation des technologies qui n'est définie que de manière très générale, comme devant respecter les finalités éducatives et les principes généraux définis par l'Institution scolaire (on parle maintenant de « centration sur l'enseignant »). On retrouve ici la logique première de la méthodologie active des années 1920-1960, à la fois de rigueur sur les finalités et les principes, et de souplesse sur les moyens et les modes. En 1903 déjà, celui qui en sera dans les années 1920 l'un des rares théoriciens, Adrien Godart, en présentait l'esprit en ces termes :

Une méthode<sup>5</sup> se définit plus efficacement par le but qu'elle se propose d'atteindre que par les moyens qu'elle emploie. C'est plutôt une tendance qu'un recueil de prescriptions fixes.

Après la fin de la période de rupture imposée par la méthodologie audiovisuelle dans les années 1960-1970, avec son modèle d'intégration (voir ci-dessous), c'est à cette même logique de complémentarité à laquelle on semble être revenu en didactique scolaire dans les années 1980-1990 pour la vidéo, sous l'impulsion d'ailleurs ou avec la bénédiction de l'inspection générale des langues<sup>6</sup> Les recherches d'Alain Verreman (1999) sur les produits vidéo (films et livrets d'utilisation) actuellement disponibles pour la langue allemande font clairement apparaître la compatibilité des différents modèles d'utilisation avec les principes, les finalités et les objectifs de l'enseignement scolaire des langues, la logique de l'élaboration méthodologique des livrets analysés étant celle d'une amélioration et d'une diversification des méthodes existantes, et non celle d'une rupture méthodologique (voir en Annexe 4 un tableau de ces différents modèles).

---

<sup>5</sup> Dans le sens de « méthodologie constituée ».

<sup>6</sup> Ce n'est certainement pas un hasard si c'est l'inspection générale d'espagnol, la seule à s'être opposée à la méthodologie audiovisuelle, qui a le plus œuvré pour l'utilisation de la vidéo en classe de langue (l'analyse d'un film est introduite au CAPES d'espagnol en 1984).

On peut d'ailleurs faire l'hypothèse (qui resterait bien sûr à valider par des recherches plus larges et approfondies) que dans l'enseignement des langues toute nouvelle technologie ne peut se généraliser (*i.e.* parvenir à ce « plateau de la productivité » repéré par les consultants du *Gartner Group*) que dans la seule mesure où elle est récupérée par le système en place au moyen de ce modèle de complémentarité.

C'est cette même logique de complémentarité qui semble dominer dans un tiers des résumés proposés pour ce colloque de Compiègne<sup>7</sup>, comme lorsque l'on cherche par exemple à mettre les nouvelles technologies au service de la motivation, de l'autonomie, de la formation éthique ou encore de l'approche communicative (simulation). C'est aussi le modèle partagé par la plupart des apprenants et enseignants d'anglais selon les résultats d'une enquête annoncée dans l'un des résumés, modèle par ailleurs critiqué par l'auteur, qui écrit : « Les résultats de nos questionnaires montrent que le multimédia est surtout considéré comme complémentaire à un cours, et nous mettons en question l'adéquation de cette représentation ». Le désaccord de ce collègue, qui intitule son résumé « Pour une utilisation intégrée des nouvelles technologies », vient très vraisemblablement du fait qu'il est partisan d'un autre modèle, celui que j'ai appelé précisément « d'intégration ».

## 2. Le modèle d'intégration

À ce second modèle correspond un projet de constitution d'une nouvelle méthodologie à partir de la mise en œuvre conjointe des nouvelles technologies disponibles. Ce fut le cas pour la méthodologie audio-orale américaine des années 50-60 (avec le magnétophone et le laboratoire de langues) et pour la méthodologie audiovisuelle française des années 60-70 (avec le magnétophone et le film fixe). Le statut de la technologie n'est plus ici dépendant, mais central, parce qu'elle constitue ou du moins fait partie du « noyau dur » autour duquel les méthodologues ont élaboré une nouvelle cohérence globale d'enseignement qu'ils ont demandé ensuite aux enseignants d'appliquer dans leurs pratiques : si l'on se situe dans la perspective de ces derniers, il y a donc centration sur la méthodologie constituée.

Jean Guenot, au moment où il expérimente *Lend me your ears* au Centre de langues de Saint-Cloud, explicite clairement ce passage à un modèle différent dans la conclusion d'un long article de 1959 intitulé « Les moyens audiovisuels de l'enseignement des langues vivantes » :

Les moyens visuels et les moyens sonores peuvent venir utilement au secours du maître. Ce sont des auxiliaires. Les moyens coordonnant les perceptions visuelles et les perceptions auditives tendent, au contraire, à modifier le schéma traditionnel de la classe de langues (p. 91)<sup>8</sup>.

On notera que ce modèle peut être considéré comme « multimédia » avant la lettre, et Jean Guenot, dans ce même article de 1959, y intégrait toutes les nouvelles technologies de l'époque – l'épiscopie, la diascopie, le disque, le magnétophone, le laboratoire de langue, la radio et la télévision –, considérant que leur emploi « systématique », « massif et constant », qu'il préconisait, exigeait que « l'on modifie considérablement les habitudes pédagogiques et

---

<sup>7</sup> Pour autant que je puisse en juger à partir de textes très courts, nécessairement très allusifs, et parfois difficilement interprétables dans leur formulation. Je m'excuse par avance auprès des collègues qui ne se reconnaîtraient pas dans mon interprétation de leur résumé, en reconnaissant par avance mon erreur.

<sup>8</sup> Jean Guenot parle toujours de « moyens » audiovisuels, mais le statut qu'il accorde à la technologie audiovisuelle n'est déjà plus celui d'un simple « moyen », puisque cette technologie provoque selon lui des effets didactiques décisifs.

les horaires de langues vivantes des lycées, collèges et cours complémentaires » (*ibid.*, p. 84).<sup>9</sup>

Le « tout numérique », avec la forte intégration qu'il autorise entre les différents types de supports (image fixe, image animée, sons et textes), a récemment réactivé ce second modèle « d'intégration », partagé actuellement de manière implicite, sinon inconsciente, par beaucoup d'auteurs de « cours multimédia de langues ». Il me semble le retrouver, par exemple, dans ce prospectus pour un cours multimédia d'anglais sur cédérom, dont les auteurs avancent comme premier argument publicitaire « la multiplicité des supports, garantie d'une efficacité pédagogique maximum [*sic*] ». Un tiers environ des résumés proposés pour ce colloque pourrait être interprété comme relevant de ce modèle d'intégration<sup>10</sup> : ce sont par exemple ceux où l'on présente « une nouvelle méthode de cours en ligne », un « projet de classe virtuelle », « une méthode associant diverses productions multimédia », ou encore l'utilisation systématique d'un média permettant de générer « certains modèles formatifs innovants, porteurs de nouvelles valences didactiques ».

Comme on le voit dans cette dernière citation, et dans celles de Jean Guenot, il est déjà postulé dans ce modèle d'intégration que les nouvelles technologies présentent en elles-mêmes certaines potentialités didactiques et provoquent en elles-mêmes certains effets didactiques. Mais ces potentialités et effets sont intégrés à l'origine dans l'élaboration d'une méthodologie globale d'enseignement qui doit nécessairement aussi – de manière explicite ou implicite, consciente ou inconsciente – se fonder sur une certaine description du fonctionnement de la langue (proposée par la linguistique), sur une certaine description du fonctionnement mental de l'apprenant de langue (proposée par la psychologie de l'apprentissage), et enfin sur une certaine description des phénomènes relationnels et interactionnels à l'intérieur du processus d'enseignement/apprentissage (description traditionnellement proposée, en France, par les spécialistes des dites « Sciences de l'éducation »).

### 3. Le modèle d' « éclectisme »

Il s'agit au contraire, dans ce modèle, de décrire et analyser *a priori* les potentialités ou *a posteriori* les effets de telle ou telle technologie nouvelle en termes d'activités et de démarches d'enseignement et d'apprentissage (on peut parler en ce sens de centration sur la technologie), les cohérences méthodologiques correspondantes apparaissant de manière partielle et juxtaposée, en dehors de tout projet d'insertion dans une cohérence globale préexistante (ce qui le distingue du modèle 1), ou d'élaboration d'une nouvelle cohérence globale (ce qui le distingue du modèle 2). Un dernier tiers des résumés proposés pour ce colloque me paraissent relever de ce modèle, comme ceux présentant la conception d'un logiciel, la création d'un environnement informatique d'apprentissage autonome de la grammaire, les perspectives didactiques de l'outil hypertexte ; ou encore ceux comparant les comportements et productions d'étudiants dans deux types de téléconférences, ou analysant les comportements des apprenants face à un dispositif multimédia d'aide à la compréhension orale.

Ce modèle est sans doute appelé à se développer en France dans les années à venir, pour au moins deux bonnes raisons :

---

<sup>9</sup> On notera que dans le modèle de complémentarité, on s'adapte au contraire aux environnements d'enseignement/apprentissage existants.

<sup>10</sup> Avec les mêmes fortes réserves déjà faites à la note 4 *supra*.

1) Il est en harmonie avec les orientations épistémologiques actuelles de la didactique des langues – dans laquelle le projet de (re)construction d'une méthodologie d'enseignement unique, globale, universelle et permanente a été abandonné au profit d'une description des cohérences méthodologiques multiples, partielles, locales et provisoires d'apprentissage<sup>11</sup>.

2) Il est en adéquation avec le processus actuel d'« universitarisation » de la recherche et de la formation en didactique des langues, initié depuis le milieu des années 70 pour le français langue étrangère, dans les années 80 pour l'enseignement des langues vivantes aux étudiants non spécialistes, et depuis la création des IUFM au début des années 90 pour l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères. Il répond en effet le mieux aux exigences de la recherche à l'Université (spécialisation, théorisation et expérimentation, en particulier) et il peut y être légitimé comme une forme de recherche fondamentale avec des applications naturelles immédiates aussi bien dans la formation et la pratique des enseignants (ce modèle 3 est alors articulé au modèle 1), que dans la formation et la pratique des apprenants (ce modèle 3 est alors articulé au modèle 4 ci-dessous).

#### **4. Le modèle d'autonomie**

Ce dernier modèle est le seul qui soit par nature « centré sur l'apprenant », et c'est par exemple celui qui est mis en œuvre dans les centres de ressources. C'est en réalité un « méta-modèle » puisqu'il fonctionne comme un modèle de production de modèles individuels : un apprenant peut en principe, dans le cadre de ce type de dispositif d'apprentissage, n'utiliser qu'un seul des modèles antérieurs, passer successivement de l'un à l'autre, ou encore articuler ou combiner les uns et les autres de multiples manières. Même si certaines expérimentations ou observations présentées dans les résumés proposés pour ce colloque ont pu être réalisées dans un centre de ressources en langues, il se trouve (mais cela est sans doute lié au thème de ces journées) qu'aucun d'entre eux ne se réfère explicitement à ce modèle d'autonomie.

Comme toujours dans le domaine complexe qui est par nature celui de l'enseignement/-apprentissage des langues, ce qui peut être gagné d'un côté (en l'occurrence en autonomie, diversité, flexibilité, adaptabilité) se paye par ce qui peut être perdu d'un autre (en l'occurrence en encadrement, ainsi qu'en clarté, continuité et progressivité du parcours), et c'est pourquoi les spécialistes des centres de ressources, depuis plusieurs années, estiment qu'il faut constamment chercher à établir entre ces deux pôles, pour chaque apprenant, un équilibre qui lui aussi sera forcément complexe puisqu'à la fois personnel (chaque apprenant possède un degré plus ou moins grand d'autonomie ou une motivation plus ou moins grande à l'autonomie), variable (il y a des moments, ou des domaines, ou des activités, où le même apprenant est ou veut être plus ou moins autonome) et évolutif (le projet inhérent à ce type de dispositif est la mise en place d'un processus d'autonomisation chez les apprenants).

#### **En guise de conclusion**

Il ne peut pas bien entendu y avoir de véritable « conclusion dans un domaine aussi évolutif que celui-ci. Ce que je peux dire pour ma part, dans la perspective actuelle de « didactique complexe » qui est la mienne, c'est qu'aucun de ces modèles ne doit être écarté a priori, depuis le plus en accord avec l'évolution actuelle des idées (le modèle d'autonomie), jusqu'à celui qui en paraît le plus éloigné, le modèle d'intégration, qui peut sans doute être instrumentalisé à leur profit, même si c'est de manière partielle et transitoire, par des apprenants demandeurs d'une cohérence globale qu'ils n'ont pas les moyens de se construire.

---

<sup>11</sup> Cf. sur ce sujet mon *Essai sur l'éclectisme* de 1994.



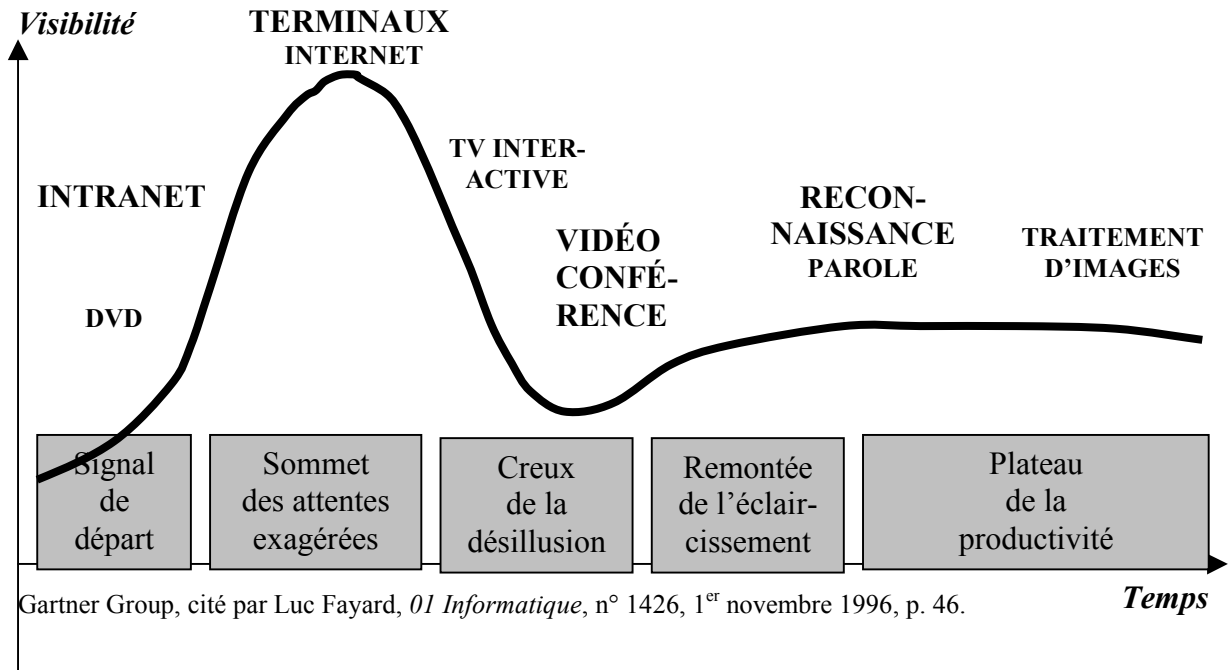
Il est vraisemblable que dans les années à venir, la modélisation ici proposée restera utile dans la mesure où les évolutions actuellement imprévisibles pourront encore être interprétées en termes d'articulation et/ou de combinaison entre les différents modèles qu'elle propose. Le dernier et – sans doute – le meilleur service qu'elle pourra rendre, c'est lorsqu'elle se révélera insuffisante pour interpréter l'innovation : il sera urgent, alors, de l'abandonner, pour construire un nouveau paradigme d'enseignement/apprentissage, ou constater son émergence. Pour l'instant, si je considère l'ensemble de ces paradigmes qui se sont succédé dans l'histoire (voir Annexe 5), le moins que l'on puisse dire est que les technologies en question, en didactique des langues, sont sans doute nouvelles, mais sûrement pas révolutionnaires.

## **Bibliographie**

- ÉVRARD Henri 1963 : « Exposé introductif » aux Journées d'Études de Sèvres, 10-11 janvier 1963, *Les Langues modernes*, n° 2, mars-avr., pp. 21-25. Paris, APLV
- FOURET L.A. 1936 : « Le phonographe, auxiliaire de l'enseignement », *Les Langues modernes*, n° 1-2, janv.-févr., pp. 66-81. Paris, APLV.
- GODART Adrien, « Conférence pédagogique du 27 novembre 1902 », *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes*, n° 11, janvier 1903, pp. 471-486. Paris.
- GUENOT Jean 1959 : « Les moyens audiovisuels de l'enseignement des langues vivantes », *Les Langues modernes*, n° 5, nov., pp. 71-91. Paris, APLV.
- PUREN Christian 1994 : *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, CRÉDIF-Didier, 205 p.
- 1996 : « La didactique des langues face à l'innovation technologique », *Clés à venir*, n°10, janv., pp. 25-31. Nancy, CRDP de Lorraine.
- 1997 : « Que reste-t-il de l'idée de progrès en didactique des langues ? », *Les Langues modernes*, n° 2, pp. 8-14. Paris, APLV.
- VERREMAN Alain 1999 : *La vidéo en classe de langue, un révélateur des modèles et des matrices d'une discipline. Étude des livrets pédagogiques accompagnant les vidéos en allemand*. Université Marc Bloch de Strasbourg, nov. 1999. Dir. Maurice Sachot.

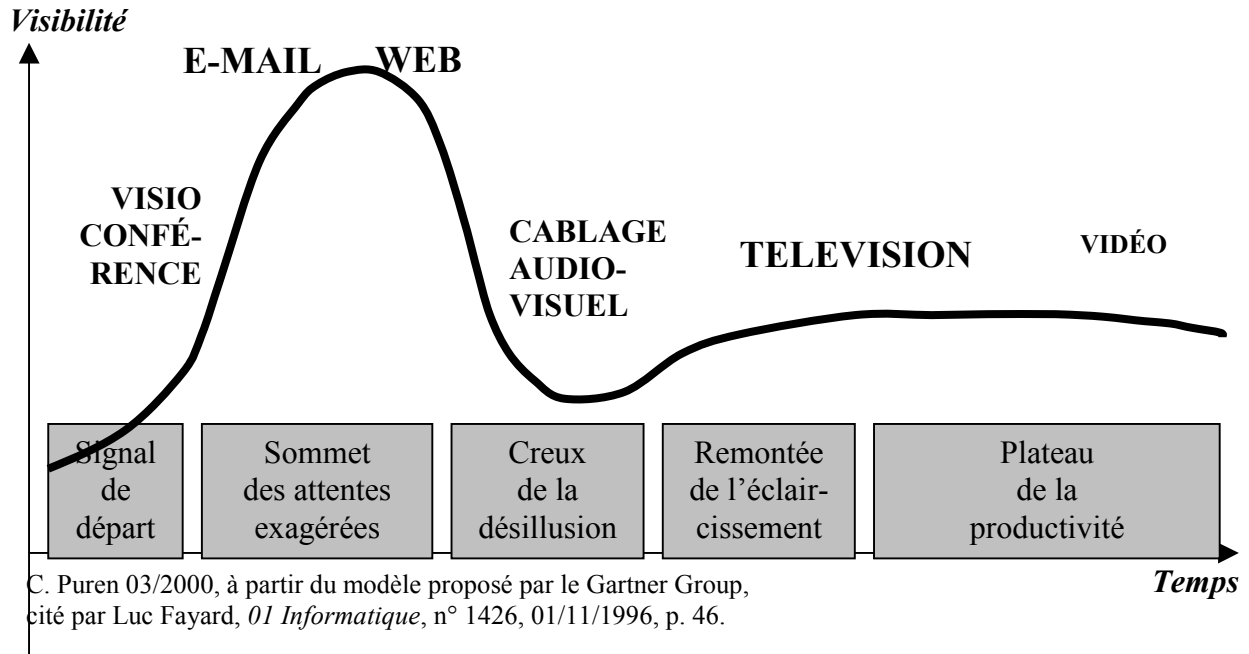
## ANNEXE 1

### « THE HYPE CYCLE », LE CYCLE DE L'ESBROUFE D'UNE TECHNOLOGIE



## ANNEXE 2

### LE CYCLE DES TICE



### ANNEXE 3

## L'INNOVATION TECHNOLOGIQUE EN DIDACTIQUE DES LANGUES MODELES HISTORIQUES

MODELE	STATUT DE LA TECHNOLOGIE	TYPE DE CENTRATION	MOTS CLES	METHODOLOGIE CONSTITUEE	PROJET METHODOLOGIQUE
<b>1. de complémentarité</b>	Dépendant	sur l'enseignant	« aides » « auxiliaires » « moyens »	« directe » « active »	Les nouvelles technologies sont mobilisées <b>séparément et occasionnellement</b> par les enseignants au service d'une cohérence globale d'enseignement préexistante.
<b>2. d'intégration</b>	Central	sur la méthodologie constituée	« méthode intégrée » « cours multimédia »	« audio-orale » « audiovisuelle »	Les nouvelles technologies sont mobilisées <b>conjointement et systématiquement</b> par les méthodologues avec d'autres éléments de base (comme la description du fonctionnement de la langue, des processus mentaux d'apprentissage de la langue et de la nature du « parler en langue étrangère ») pour construire une nouvelle cohérence globale d'enseignement.
<b>3. d'éclectisme</b>	Autonome	sur la technologie	« potentialités » « effets »	–	Les nouvelles technologies sont mobilisées <b>séparément et systématiquement</b> par les méthodologues, qui s'appuient sur leurs potentialités pour proposer (aux enseignants) ou sur leurs effets pour décrire (chez les apprenants) de nouvelles cohérences partielles d'enseignement ou d'apprentissage.
<b>4. d'autonomie</b>	Variable	sur les apprenants	« centre de ressources » « autonomie »	–	Les nouvelles technologies sont, au même titre que les autres ressources disponibles comme les manuels, les documents authentiques, les autres apprenants et les enseignants, mises à la disposition des apprenants qui peuvent les mobiliser <b>séparément ou conjointement, occasionnellement ou systématiquement</b> pour choisir ou se construire eux-mêmes des types diversifiés de cohérence d'apprentissage.

## ANNEXE 4

**Tableau de centration des modèles**

COMPOSANTES	Objetif didact. principal	Principes privilégiés	Méthodes privilégiées	Techniques activ. types	Formes sociales recherchées	Activités cognitives privilégiées	Matériels et moyens	Finalités avérées
MODELE								
Film étudié comme <b>Texte de base</b>	Compréhension du document pour en faire un compte-rendu	Etude déductive: le document global donne matière à toutes les activités	L'étude globale puis détaillée entraîne à l'expression orale discursive	Etude narrative du "Texte de Base": Elucidation du sens du film	Echanges entre le professeur et les élèves devant toute la classe	Travail cognitif complexe: analyse, synthèse, développement	Outils pédagogiques: vidéo, tableau noir, textes écrits	Finalité implicite: sélection des élèves les plus motivés
Film étudié comme <b>une œuvre d'art</b>	Recherche du sens profond, sensibilisation à l'œuvre et au thème	Pratiquer la langue sur des objets motivants comme le film d'art.	Mise en valeur des aspects artistiques de l'œuvre	Etude et mise en relation des éléments artistiques	Travaux d'équipes et découverte avec le professeur	Activités simples (classement) à complexes (interprétation)	Vidéo, documents sur l'auteur et sur son œuvre	Formation culturelle et artistique
Film étudié pour ses apports <b>civilisationnels et culturels.</b>	Recherche et compréhension des éléments culturels et civilisationnels	Prise de conscience des modes de vie et de la culture des autres	Repérage des éléments culturels dans le lexique, les images et les symboles	Analyses en groupes et circulation des informations	Rencontres par les médias, les échanges et les voyages scolaires	Développement des capacités d'interprétation	Documents authentiques sur sa culture et sur celle de l'Autre	Formation à l'altérité et à l'humanisme
Film étudié pour ses <b>MLS</b> (messages linguistiques sonores)	Découverte de la langue parlée en situation	Le film illustre le MLS. Il est déclencheur de parole	Débats sur les MLS en s'appuyant sur les éléments visuels	Etude du script: compréhension et commentaire	Echanges en plénum, possibilité de travail en équipes	Activités cognitives liées à toute étude de texte	Script et documents écrits	Formation linguistique
Film étudié comme initiation au <b>cinéma</b>	Entraînement à comprendre et interpréter les films	Recherche du sens par des approches diversifiées des signifiants cinématographiques	Isolation de codes et de techniques pour étudier leurs effets	Remplir des tableaux comparatifs, tenter de les interpréter	Le travail en équipes est privilégié, partage des tâches d'observation	Comparaison, analyse, synthèse, etc.	Films à comparer, études filmiques diverses, filmographie	Formation culturelle
<b>Centration psychopédagogique</b> avec le film comme support	Formation à l'autonomie dans l'apprentissage des LV avec support TV	Prise en charge de tous les élèves quel que soit leur niveau	Comprendre qq passages par des ex. gradués sur le doc. et la gramm. aides différenciées.	Recherches en groupes, classements, jeux de rôles sur les personnages et les situations.	Alterner recherches personnelles avec travail de groupes et de plénum	Sélectionner des informations, classer, structurer, faire des synthèses, etc.	Fiches, diagrammes, bilans, remédiation gramm. et filmique.	Formation linguistique et générale de tous

653

Alain VERREMAN, *La vidéo en classe de langue, un révélateur des modèles et des matrices d'une discipline. Étude des livrets pédagogiques accompagnant les vidéos en allemand.*  
Université Marc Bloch de Strasbourg, nov. 1999. Dir. Maurice Sachot.

## ANNEXE 5

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
<b>Modèle</b>	<b>RÉCEPTION</b>	<b>IMPRÉGNATION</b>	<b>ACTION</b>	<b>RÉACTION</b>	<b>INTERACTION</b>	<b>CONSTRUCTION</b>
<b>Modèle didactique de référence</b>	“pédagogie traditionnelle”	“bain linguistique”	“méthodes directes”, “méthodes actives”	“méthodologie audio-orale”, “méthodologie audiovisuelle”	“approche communicative”	“approche cognitive”
<b>Postulat psychologique : apprendre une langue étrangère, c’est...</b>	... s’entraîner à traduire de plus en plus vite, jusqu’à ce que la traduction devienne instantanée et inconsciente ( <i>paradigme indirect</i> )	... s’entraîner dès le départ à penser et à parler en langue étrangère ( <i>paradigme direct</i> )				... conduire un processus permanent de construction/déconstruction/reconstruction personnelles de son interlangue ( <i>paradigme du contact</i> )
<b>L’enseignant doit donc privilégier...</b>	... l’entraînement à la traduction orale intensive.	... tous les “exercices directs” en langue étrangère				la réflexion sur la langue (“conceptualisation”) des apprenants à partir de leurs propres productions.
<b>Exercices de référence</b>	thèmes d’application	–	–activités langagières variées à partir de documents –conceptualisation à partir de phrases modèles –exercice de transformation et substitution	exercices structuraux	simulations et jeux de rôles	conceptualisations à partir des productions des élèves
<b>Postulat pédagogique</b>	L’élève apprend par assimilation directe du savoir préparé et transmis par l’enseignant ou par le matériel.	L’élève apprend par exposition intensive à la langue étrangère.	L’élève apprend en réalisant des tâches en langue étrangère.	L’élève apprend en réagissant aux sollicitations verbales du maître ou du matériel : questions, amorces, stimuli d’exercices mécaniques, activités étroitement guidées.	L’élève apprend au moyen d’échanges réalisés en langue étrangère.	L’élève apprend par construction personnelle de son propre savoir.
<b>Exigence première de l’enseignant vis-à-vis des élèves</b>	être attentifs en classe	multiplier en classe et hors classe les occasions de contact avec la langue	participer en classe	réagir en classe	communiquer en classe de manière authentique ou simulée	produire des énoncés pour vérifier des hypothèses (essais-erreurs), réfléchir sur la langue

Version remaniée de l'annexe 5, reprise du document en ligne sur [christianpuren.com](http://christianpuren.com)