

LA FORMATION EN QUESTIONS

ROBERT GALISSON & CHRISTIAN PUREN

**EXTRAITS : PARTIES RÉDIGÉES PAR
CHRISTIAN PUREN)**

Paris : CLE international, 1999, 128 p.

(EXTRAIT : 34 P.)

SOMMAIRE

Chapitre 1. Que faire des questions qu'on se pose dans sa pratique ? (la formation par la question) .3	
1.1 « Je me pose une question... » (en guise d'introduction)3	
Exercice n° 14	
1.2 « Est-ce que j'essaie de répondre à ma question ? »4	
1.3 « Qu'est-ce que j'entends exactement par ma question ? »5	
1.3.1 « Qu'est-ce que j'entends par “apprendre” » ?5	
1.3.1.1 Les objectifs visés5	
1.3.1.2 Les moyens utilisés7	
Figure 17	
1.3.2 « Quelle relation est-ce que j'établis entre l'enseignement et l'apprentissage quand je donne à “enseigner” la fonction de “faire apprendre” ? »7	
Figure 28	
4. « Quelles sont mes idées actuelles qui déterminent a priori ma question et mes réponses ? »8	
Exercice n° 29	
5. « Quelles réponses est-ce que je donne actuellement à ma question ? »10	
5.1 Estimation de la marge d'autonomie d'apprentissage10	
Exercice n° 310	
5.2 Observation sur les contenus des interventions des élèves11	
Exercice n° 411	
6. « Pourquoi est-ce que mes réponses actuelles à ma question ne me satisfont pas ? »11	
7. « Quelles réponses ont déjà été données par d'autres à ma question ? »12	
7.1 L'approche « pratique »12	
Exercice n° 513	
7.2 L'approche théorique13	
Figure 314	
8. « Quelles sont les autres questions que je ne me pose pas en posant ma question ? » (en guise de conclusion)15	
Bibliographie.....16	
Annexe 117	
Annexe 217	
Chapitre 2. Comment théoriser sa pratique ? (la formation des questions)18	
Avant-propos.....18	
2.1 Concepts et conceptualisation, théories et théorisation19	
2.2 Les différentes configurations conceptuelles23	
2.2.1 La série23	
2.2.2 Le tableau23	
Figure 124	
Figure 224	
2.2.3 Le processus25	
Figure 325	
Figure 425	
2.2.4 Le réseau26	
Figure 526	
Figure 627	
Figure 727	

2.2.5 Combinaison de configurations	28
2.3. Petite séance de travaux pratiques de théorisation.....	28
2.3.1 La liste.....	28
2.3.2 Le tableau.....	29
Figure 8.....	29
2.3.3 Le processus.....	30
Figure 9.....	30
2.3.4 Le réseau.....	30
Figure 10.....	30
Conclusion.....	31
Bibliographie.....	33
Glossaire.....	34

Chapitre 1. Que faire des questions qu'on se pose dans sa pratique ? (la formation par la question)

1.1 « Je me pose une question... » (en guise d'introduction)

Le mode de formation le plus massivement utilisé en didactique des langues a sûrement été de tout temps l'autoformation permanente des enseignants à partir de questions qu'ils se posent à eux-mêmes dans leur pratique professionnelle et auxquelles ils cherchent eux-mêmes des réponses. Si l'on considère les deux grands modes possibles de fonctionnement de la discipline didactique :

– le mode « produit », celui des **résultats de recherches** que les enseignants vont pouvoir intégrer directement dans leurs pratiques (par exemple un type d'exercice communicatif ou un modèle d'approche globale de documents authentiques oraux),

– et le mode « processus », celui des **démarches et outils de recherche** que les enseignants vont pouvoir utiliser eux-mêmes pour décrire et comprendre leurs propres pratiques, puis pour les améliorer et les enrichir (par exemple une typologie d'exercices ou une grille d'observation de classe),

il est évident que c'est le second qui est le mieux adapté à la démarche auto-formation. Aussi est-ce celui que j'ai retenu ici, en choisissant de soumettre à la réflexion des lecteurs enseignants un modèle de traitement spécifiquement didactique de toute question qu'ils peuvent être amenés à (se) poser¹. J'ai choisi une question de type méthodologique de portée très générale, et par nature difficilement contournable au moins en didactique scolaire (« Comment enseigner pour faire apprendre ? ») ; mais n'importe quelle autre (« Quelle place accorder à la réflexion sur la langue ? », « Comment évaluer l'enseignement culturel ? », « Quel lexique enseigner ? », etc.) aurait pu faire l'affaire, puisque je postule que toutes relèvent du même type de démarche disciplinaire.

Je propose aux lecteurs de faire, avant d'aller plus loin, l'exercice ci-dessous (Le « corrigé » de cet exercice est constitué des titres des différentes parties de ce chapitre, puisque j'ai choisi d'y étudier successivement les différentes questions que j'ai pour ma part retenues. On se reportera aussi à l'annexe 1, p. 18, où je propose le corrigé synthétique et un commentaire d'autres choix possibles.)

¹ À se poser (à eux-mêmes) ou à poser (à d'autres, collègues, formateurs ou didacticiens) : je ne rentrerai pas ici dans cette distinction, et j'utiliserai ici indifféremment l'une ou l'autre de ces formules.

Exercice n° 1

Vous vous posez la question suivante : « Comment enseigner pour faire apprendre ? ». Cette question, comme toute question didactique, est a priori susceptible d'en entraîner d'autres telles que celles ci-dessous, présentées ici dans un ordre aléatoire :

- a) Quelles sont les autres questions que je ne (me) pose pas en posant ma question ?
- b) Pourquoi est-ce que mes réponses actuelles à ma question ne me satisfont pas ?
- c) Qu'est-ce que j'entends exactement par ma question ?
- d) Quelles réponses ont déjà été données par d'autres à ma question ?
- e) Quelles sont mes idées actuelles qui déterminent *a priori* ma question et mes réponses ?
- f) Est-ce que j'essaie de répondre à ma question ?
- g) Quelles réponses est-ce que je donne actuellement à ma question ?

1. Parmi ces questions, choisissez celles que vous retenir, et celles que vous éliminez personnellement.

2. Classez les questions que vous avez retenues dans l'ordre chronologique où vous les traiteriez personnellement.

1.2 « Est-ce que j'essaie de répondre à ma question ? »

Il me semble que la première question à se poser quand on se pose une question, c'est de décider si on l'on va essayer d'y répondre ou si on va l'écarter.

On peut la laisser en suspens ou la mettre provisoirement de côté pour de multiples raisons : on n'a pas en ce moment le temps ou la disponibilité d'esprit pour la traiter correctement ; il y en a d'autres plus urgentes qui attendent des réponses ; elle n'est pas encore suffisamment « mûre » ; il vaut mieux attendre une occasion plus favorable pour la traiter (une discussion prochaine avec des collègues, la lecture prévue d'un ouvrage, un stage déjà programmé) ; les réponses viendront plus tard avec l'expérience, etc. **Toutes** ces raisons peuvent être de bonnes raisons.

On peut aussi décider, purement et simplement, de la laisser tomber, et s'efforcer de l'oublier. Les raisons là aussi peuvent être multiples : on va estimer qu'elle ne vaut pas la peine d'être posée ou qu'il ne faut pas la poser parce qu'elle est sûrement stupide, ou naïve, ou personnelle, parce qu'elle obligerait à remettre en question d'autres certitudes et d'autres pratiques, parce qu'elle n'est pas orthodoxe, parce qu'elle n'a sûrement pas de réponse (« Depuis le temps, ça se saurait ! »...), parce qu'elle risque d'être mal interprétée par les autres, etc.

Aucune de ces raisons, par contre, ne saurait être une bonne raison. Toute question que se pose un enseignant, en effet, est une bonne question par le fait même qu'il se la pose : la didactique des langues n'est pas un corps de réponses constituées à des questions prédéfinies, mais un art du questionnement permanent à la fois personnel et collectif. Il existe certes des principes communément admis aujourd'hui (les méthodes actives, par exemple), mais leur application pose autant de questions qu'elle ne fournit de réponses ; il existe certes des réponses globales toutes faites – les méthodologies constituées –, mais toutes sont actuellement « remises en question(s) » (dans les deux sens de l'expression : elles sont remises en cause, et sont utilisées en formation non pour l'efficacité des réponses qu'elles apportent, mais pour l'intérêt permanent des questions auxquelles elles ont proposé leurs propres réponses) ; il existe certes des réponses partielles qui peuvent être plus ou moins localement et ponctuellement très efficaces (procédés, techniques, méthodes, démarches, approches...), mais leur utilisation reste toujours soumise à la question de leur adéquation à la variété et variabilité des situations didactiques, et à celle de leur articulation les unes aux autres dans une cohérence d'ensemble.

En d'autres termes, s'il est vrai que les enseignants doivent constamment « se remettre en questions », le mot « questions » doit impérativement y être utilisé au pluriel : il n'est en effet plus question pour les enseignants – comme le leur demandaient les formateurs à l'époque où ceux-ci pensaient avoir aussi bien les bonnes questions que les bonnes réponses – de se « remettre en cause » (avec ce que cela implique d'auto-dépréciation et de d'auto-culpabilisation), mais de se (re)mettre à se poser leurs propres questions.

1.3 « Qu'est-ce que j'entends exactement par ma question ? »

Il est tout aussi indispensable, en didactique des langues, de se demander en quoi consistent exactement les questions que l'on (se) pose, c'est-à-dire de questionner ses questions elles-mêmes. Ce n'est là après tout qu'une simple mise en œuvre d'une technique intellectuelle de base que nous demandons nous-mêmes à nos élèves : relire plusieurs fois la question posée pour s'interroger sur le sens de chacun de ses termes et sur son sens global, avant de se lancer dans la réponse. L'application de cette technique à la question retenue ici (« Comment enseigner pour faire apprendre ? ») génère au moins deux nouvelles questions préalables que je traiterai successivement :

- 1) *Qu'est-ce que j'entends par « apprendre » ?* : c'est la question de la relation entre apprentissage et savoir.
- 2) *Qu'est-ce que j'entends par « enseigner » quand je lui donne comme fonction de « faire apprendre » ?* : c'est la question de la relation entre enseignement et apprentissage.

1.3.1 « Qu'est-ce que j'entends par "apprendre" » ?

« Apprendre » est une activité qui se définit simultanément (3.1.1) par ses fins (Qu'est-ce que j'entends quand je dis qu'un élève « a appris », c'est-à-dire qu'il « sait » ?) et (3.1.2) par ses moyens (Qu'est-ce que je demande à mes élèves de faire lorsqu'ils sont en train d'apprendre ? Qu'est-ce que j'entends par l'activité d'« apprendre » ?).

1.3.1.1 Les objectifs visés

Les objectifs peuvent être définis (a) par la nature des différents savoirs, et (b) par les différents niveaux de maîtrise de ces savoirs.

a) Les différents types de savoirs

Il existe une typologie des objectifs en termes de différents types de savoirs qui est classique en pédagogie générale, et pertinente en didactique des langues. Elle distingue entre les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être.²

- **Les savoirs** proprement dits, ou « savoirs déclaratifs »

Ce que je demande dans ce cas à mes élèves, c'est d'apprendre certaines *connaissances* de manière à les mémoriser suffisamment pour être capables par la suite de se les remémorer ; soit pour les *restituer* explicitement (lors de contrôles de connaissances, sous la forme par exemple de la récitation d'une conjugaison verbale, de la verbalisation de l'énoncé d'une règle de grammaire expliquée auparavant, du rappel des grands événements d'une période historique, etc.) ; soit pour les *mobiliser* implicitement mais toujours consciemment (retrouver une localisation géographique pour situer l'action d'un récit, un événement historique pour comprendre l'attitude d'un personnage, ou encore l'énoncé d'une règle pour contrôler la manière dont ils viennent d'utiliser une structure, etc.)³.

- **Les savoir-faire**, ou « savoirs procéduraux »

Ce que je demande dans ce cas à mes élèves, ce n'est plus une connaissance, mais une *capacité opératoire* (une capacité non plus à *(re)dire* des choses, comme ci-dessus, mais à *(re)faire* des choses), en l'occurrence la capacité à déclencher, effectuer et contrôler l'effet de certaines procédures, c'est-à-dire de séries définies d'actions permettant d'aboutir aux résultats recherchés : ce sera par exemple l'utilisation d'une règle de dérivation lexicale pour découvrir le sens d'un mot inconnu, d'une règle de syntaxe pour construire une phrase, ou encore d'un savoir culturel pour interpréter l'action ou l'attitude d'un personnage de roman.

Alors que les savoirs peuvent toujours être mobilisés consciemment (puisqu'ils sont « déclaratifs », c'est-à-dire par nature explicites, verbalisables), les savoir-faire peuvent être inconscients (c'est le cas du natif dont la production respecte parfaitement une règle sans qu'il soit capable de se l'expliquer ni à lui-même, ni à quelqu'un d'autre) ; être conscients (l'élève ne peut alors utiliser la forme correcte que s'il déclenche, met

² Je parlerai ensuite du « savoir apprendre », qui est un savoir faire de type « méta », puisque c'est un savoir-faire portant sur l'apprentissage.

³ Dans ce dernier cas, les savoirs vont être directement articulés à des savoir-faire (cf. le point suivant), comme lorsqu'un élève, pour dépasser un blocage d'expression, va se réciter de mémoire une conjugaison jusqu'à retrouver la forme qui lui manque, ou l'énoncé d'une règle pour ensuite la mettre en application.

en œuvre et évalue la procédure tout en se la remémorant mentalement ou verbalement) ; ou encore les deux, suivant les besoins (le déclenchement et le déroulement de la procédure sont automatisés, l'évaluation n'apparaissant à la conscience qu'en cas de dysfonctionnement, d'inadaptation ou d'effets inattendus de l'automatisme).

- **Les savoir-être**

Ils correspondent, en didactique scolaire des langues, non plus à des savoirs ou capacités de l'élève ou de l'apprenant en tant que tels, mais à des attitudes générales (ouverture aux différences culturelles, respect des principes éthiques et démocratiques, curiosité et rigueur intellectuelles, etc.) qui correspondent à ce que l'on désigne traditionnellement en France par l'expression générique d'« objectifs formatifs » ou « éducatifs » (on les appelle aussi parfois, de manière plus exacte, des « finalités »).

b) Les différents niveaux de maîtrise de la langue

Ce que j'entends par « avoir appris » correspond à des niveaux de maîtrise différents si j'attends de mes élèves qu'ils soient capables :

1. de se remémorer des ensembles tout faits de formes langagières⁴, par exemple de réciter des textes ou des paradigmes appris par cœur ; on parlera alors d'un niveau de « **mémorisation** », où les élèves sont capables seulement de « reproduction » dans le sens de restitution à l'identique ; on voit, pour croiser cette typologie avec la typologie antérieure, que ce niveau concerne les savoirs déclaratifs ;

2. d'utiliser consciemment des procédures explicites permettant de produire de la langue étrangère en contrôlant soi-même la correction ; par exemple en appliquant de manière raisonnée des règles précédemment conceptualisées de dérivation lexicale, de choix morphologique, de construction syntaxique ou d'organisation discursive ; on parlera alors d'un niveau de « **compréhension** », qui concerne les savoirs procéduraux mis en œuvre de manière consciente et réflexive ;

3. de réagir instantanément à des stimuli verbaux ou situationnels précis par des réponses verbales apprises au moyen d'un entraînement intensif proposant de nombreux stimuli identiques ou semblables ; par exemple en répondant « Moi ! » de manière « réflexe » à la question « Qui veut venir maintenant au tableau pour écrire les différentes formes du pronom personnel que l'on vient de travailler ? » à la fin d'un exercice enregistré où ces élèves ont été invités successivement à répondre de nombreuses fois par « moi ! », « lui ! », « eux ! » ou « vous ! » ; on parlera alors d'un niveau d'« **automatisation** », lequel concerne comme le niveau précédent les savoirs procéduraux (un exercice structural a bien été construit comme une mise en œuvre de règles de production linguistique, même si l'on ne demande pas aux élèves d'en prendre conscience ni de les expliciter), mais cette fois ces savoirs procéduraux sont mis en œuvre de manière inconsciente et mécanique ;

4. de réutiliser de manière spontanée (et non plus raisonnée, ni mécanique), pour une expression personnelle authentique ou simulée (et non plus en situation d'exercice de manipulation linguistique, qu'il soit d'application ou d'automatisation) une certaine forme linguistique, alors même que ces élèves disposaient d'autres formes alternatives ; ce sera sans doute le cas, par exemple, lorsqu'ils utiliseront telle ou telle forme en classe pour répondre sur le champ à l'une de mes questions orales imprévues, ou lorsqu'ils mobiliseront instantanément cette forme pour poser une question qui leur vient à l'esprit : on parlera alors d'un niveau d'« **assimilation** »⁵, où l'élève est capable de « re-production » (en deux mots), c'est-à-dire de production d'un nouveau message, niveau supérieur de compétence à distinguer soigneusement, par conséquent, du niveau le plus inférieur, celui de « reproduction » (en un seul mot, c'est-à-dire de restitution à l'identique) présenté ci-dessus au point n° 1.

Les psycholinguistes et psychologues de l'apprentissage ne savent pas très bien à quels types de savoirs correspond le niveau 4 de maîtrise de la langue⁶, et moins encore comment ces différents niveaux sont mis en œuvre et articulés les uns aux autres au cours du processus individuel d'apprentissage. Ces questions, redoutables pour ces spécialistes, n'ont jamais préoccupé outre mesure les enseignants parce qu'ils savent d'expérience (et ce savoir empirique leur suffit) :

⁴ L'expression « forme langagière » désigne commodément, en didactique des langues, tout fait de langue, qu'il soit de nature lexicale, morphologique, syntaxique ou discursive.

⁵ On trouve aussi utilisé, en didactique, les synonymes d'« appropriation » ou de « tranfert ».

⁶ Les béhavioristes tendent à assimiler ce niveau 4 au niveau 3, les cognitivistes au niveau 2.

– que le niveau 4, celui où l'élève a acquis, comme on le disait jadis, « le sens de la langue », ne peut être atteint que progressivement, au moyen d'une exposition importante, régulière et prolongée à la langue étrangère ;

– et qu'ils ne peuvent faire l'impasse sur aucun des autres niveaux, qui constituent sinon des paliers indispensables pour **l'apprentissage de tous les élèves** à tout moment pour toutes les formes linguistiques (ils constatent bien que certains apprenants assimilent parfois directement certaines formes linguistiques), du moins des paliers indispensables à **l'enseignement à tous les élèves** (ils constatent aussi que n'importe lequel d'entre eux peut avoir besoin à n'importe quel moment de n'importe lequel de ces paliers pour n'importe quelle forme).

Ces quatre niveaux de maîtrise de la langue correspondent aux quatre traitements d'enseignement/-apprentissage auxquels les enseignants ont toujours empiriquement fait appel : la *mémorisation*, la *réflexion*, l'*automatisation* et l'*imprégnation*⁷. On pourrait aussi, à propos de ces quatre niveaux, parler de quatre « instances » fondamentales de l'apprentissage, à savoir, respectivement, la *mémoire*, l'*intelligence*, le *réflexe* et l'*accoutumance*.

1.3.1.2 Les moyens utilisés

Les moyens utilisés par les enseignants pour faire apprendre peuvent être décrits de différentes manières – par exemple les différents types d'exercices, de tâches ou de supports –, mais tous ces moyens visent bien évidemment à susciter chez l'élève certaines **activités mentales d'apprentissage**. La typologie la plus connue pour décrire ces activités est celle de D'Hainaut, qui distingue pour toutes les disciplines entre : 1. Reproduction ; 2. Conceptualisation ; 3. Application de principes/Production convergente ; 4. Mobilisation/Production divergente ; 5. Résolution de problèmes nouveaux.⁸ J'en ai élaboré pour ma part une autre qui a l'avantage de pouvoir être aisément croisée avec les différents niveaux de maîtrise présentés plus haut⁹ :

Figure 1

Niveaux d'apprentissage	Activités mentales d'apprentissage
mémorisation	répétition-reproduction
compréhension	conceptualisation-application
automatisation	stimulation-réaction
assimilation	réutilisation–production

Lorsque je (me) pose la question « Comment enseigner pour faire **apprendre** ? », je dois me demander, par conséquent, à quelle(s) activité(s) d'apprentissage je me réfère implicitement : les méthodes utilisées seront bien entendu très différentes selon les activités visées.

1.3.2 « Quelle relation est-ce que j'établis entre l'enseignement et l'apprentissage quand je donne à “enseigner” la fonction de “faire apprendre” ? »

Nous sommes avec cette question au cœur de la didactique des langues, puisque celle-ci peut être définie comme une discipline d'analyse et d'intervention sur les relations entre le processus d'enseignement et le processus d'apprentissage.

⁷ Ce dernier niveau (l'imprégnation) peut correspondre à une compétence passive (en compréhension) et/ou active (en expression).

⁸ On pourra lire la présentation qu'en ont faite De Landsheere V. & G. (*Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, 1975), et son adaptation à la didactique des langues qu'ont réalisée Dalgalian G., Lieutaud S. et Weiss F. (1981, pp. 69-74).

⁹ On en trouvera une présentation détaillée, avec une application à l'analyse des différentes méthodologies constituées et à la conception d' « exercices méta-méthodologiques » dans C. Puren 1990, pp. 57-70

Les différentes manières de concevoir ces relations peuvent être représentées par le tableau suivant¹⁰, qui pose un certain nombre de bornes sur un continuum entre une centration unique sur l'enseignement (où l'enseignant estimerait qu'il sait comment enseigner et comment on apprend, et qu'il peut donc légitimement imposer à ses élèves d'apprendre exactement comme il leur enseigne) et une centration unique sur l'apprentissage (où l'enseignant considérerait qu'il doit laisser ses élèves utiliser librement leurs propres méthodes d'apprentissage) :

Figure 2

centration sur l'enseignement					centration sur l'apprentissage	
faire apprendre	enseigner à apprendre	enseigner à apprendre	favoriser l'apprendre à apprendre	laisser apprendre		
l'enseignant met en œuvre ses méthodes d'enseignement (méthodologie constituée de référence, type et habitudes d'enseignement)	l'enseignant gère avec les apprenants le contact entre les méthodes d'apprentissage et ses méthodes d'enseignement	l'enseignant propose des méthodes d'apprentissage différenciées	l'enseignant aide à l'acquisition par chaque apprenant de méthodes individuelles d'apprentissage	l'enseignant laisse les apprenants mettre en œuvre les méthodes d'apprentissage correspondant à leur type individuel et à leurs habitudes individuelles d'apprentissage		

On voit que, telle qu'elle est posée, la question « Comment enseigner pour **faire apprendre** ? » se situe dans une perspective d'enseignement très centrée sur l'enseignement, très « interventionniste », dans laquelle l'enseignant considère que les résultats de l'apprentissage vont dépendre étroitement de son enseignement. Cette perspective est tout à fait respectable (en didactique scolaire tout au moins), certains élèves constamment, et tous à certains moments, ayant besoin d'être stimulés par un enseignement très volontariste. La question telle qu'elle est posée est donc parfaitement légitime, même si, comme nous le verrons plus avant, il est indispensable de se poser simultanément au moins les autres questions correspondant à chacune des autres « bornes » repérables dans ce continuum.

4. « Quelles sont mes idées actuelles qui déterminent a priori ma question et mes réponses ? »

Avant même de se mettre à répondre à une question que l'on se pose, il est utile de prendre conscience des idées (croyances, convictions, valeurs, savoirs, représentations, etc.¹¹) qui ont déjà déterminé cette question et qui sont de ce fait susceptibles de déterminer aussi les réponses qu'on va pouvoir lui donner. Les idées qui peuvent intervenir dans l'élaboration de la réponse à la question très générale que j'ai prise ici comme exemple sont extrêmement plurielles en nombre et en nature¹², et c'est pourquoi j'ai choisi de privilégier ici ce qui relève le plus spécifiquement de la discipline didactique, c'est-à-dire la conception de la relation enseignement/apprentissage, en proposant aux lecteurs de remplir le questionnaire ci-dessous¹³ :

¹⁰ Ce tableau s'inspire de celui publié dans C. Puren 1998, p. 29.

¹¹ Tout ce que les philosophes analytiques appellent fort joliment « les composantes cognitives de la structure de l'agir » (en l'occurrence, de la structure du questionnement).

¹² Nous nous interrogerons dans la partie 2 du présent ouvrage sur l'origine plurielle des orientations méthodologiques des enseignants (voir pp. 31 *sqq.*).

¹³ J'ai proposé ce questionnaire in C. Puren, P. Bertocchini, E. Costanzo 1998, pp. 39-40.

Exercice n° 2

Avec laquelle/lesquelles des trois affirmations de chaque ligne horizontale êtes-vous personnellement d'accord ? (Cochez horizontalement la ou les cases correspondantes.) (Les lecteurs pourront ensuite se reporter aux commentaires que je fais en Annexe 2, p. 18, des réponses possibles à ce questionnaire.)

	1	2	3
a	<ul style="list-style-type: none"> Les choix fondamentaux (objectifs, méthodes utilisées, contenus, progression) sont de la responsabilité de l'enseignant et de l'institution. 	<ul style="list-style-type: none"> Ces choix doivent être négociés entre l'enseignant et les apprenants, auxquels l'enseignant peut laisser une certaine marge de liberté. 	<ul style="list-style-type: none"> Les apprenants doivent être formés à assumer eux-mêmes de plus en plus d'initiative et de responsabilité dans ces choix.
b	<ul style="list-style-type: none"> Dans le travail de groupe, l'enseignant ne contrôle plus suffisamment l'apprentissage. 	<ul style="list-style-type: none"> Le travail de groupe doit être utilisé en fonction de ses avantages et de son adaptation à certains apprenants, à certains objectifs, à certaines activités. 	<ul style="list-style-type: none"> Les apprenants doivent être formés au travail de groupe, parce qu'il les motive et qu'il les forme à l'autonomie.
c	<ul style="list-style-type: none"> L'enseignant utilise ses propres critères pour l'évaluation des apprenants, parce qu'en l'affaire il est la personne compétente et la plus directement responsable 	<ul style="list-style-type: none"> L'enseignant doit accepter d'expliquer ses critères d'évaluation et en discuter avec ses apprenants. 	<ul style="list-style-type: none"> Les apprenants doivent être formés à l'auto-évaluation, qui pourra être ainsi progressivement prise en compte par l'enseignant.
d	<ul style="list-style-type: none"> C'est de la responsabilité de l'enseignant que de donner un enseignement collectif et de garantir les conditions d'un apprentissage collectif. 	<ul style="list-style-type: none"> C'est de la responsabilité de l'enseignant que de trouver et de proposer des compromis entre les exigences de l'enseignement collectif et celles des apprentissages individuels. 	<ul style="list-style-type: none"> C'est de la responsabilité de l'enseignant que d'aider chaque apprenant à apprendre, ce qui implique de respecter le rythme, les besoins, les intérêts, les styles et méthodes d'apprentissage de chacun.
e	<ul style="list-style-type: none"> La meilleure chose que puisse faire un enseignant, c'est d'appliquer la méthodologie d'enseignement qu'il pense la meilleure. 	<ul style="list-style-type: none"> La meilleure chose que puisse faire un enseignant, c'est de choisir les stratégies d'enseignement qu'il estime les plus aptes à activer, soutenir, guider et enrichir les stratégies individuelles d'apprentissage des apprenants. 	<ul style="list-style-type: none"> La meilleure chose que puisse faire un enseignant, c'est de gêner le moins possible la mise en œuvre par chaque apprenant de ses propres stratégies individuelles d'apprentissage.
f	<ul style="list-style-type: none"> Ce qui doit guider l'enseignant, c'est la progression collective telle qu'elle est prévue dans sa planification, dans le manuel et/ou les instructions officielles. 	<ul style="list-style-type: none"> L'enseignant doit tenir compte à la fois des progrès individuels et des exigences de la progression collective. 	<ul style="list-style-type: none"> Ce qui doit guider l'enseignant, c'est le progrès individuel de chaque apprenant.
g	<ul style="list-style-type: none"> Les activités d'apprentissage doivent se faire en classe dans le cadre de l'enseignement collectif, le travail individuel ou par groupes des apprenants constituant une révision, un complément ou un prolongement de cet enseignement collectif. 	<ul style="list-style-type: none"> L'enseignant doit imaginer et proposer aux apprenants, d'une classe à l'autre, des formes diverses d'équilibrage et d'articulation entre l'enseignement collectif d'une part, le travail individuel ou par groupes d'autre part. 	<ul style="list-style-type: none"> Les activités d'apprentissage doivent se faire de manière individuelle ou par groupes, les séances collectives étant principalement consacrées aux mises en commun et aux corrections des produits de ces activités.
h	<ul style="list-style-type: none"> Ce qui doit guider l'enseignant dans l'enseignement de la langue étrangère, c'est la description objective qu'en donne la linguistique. 	<ul style="list-style-type: none"> Ce qui doit guider l'enseignant dans l'enseignement de la langue étrangère, ce sont les facilités et difficultés prévisibles des apprenants telles qu'elles peuvent être prévues par les études contrastives langue maternelle/langue étrangère et par l'expérience professionnelle. 	<ul style="list-style-type: none"> Ce qui doit guider l'enseignant dans l'enseignement de la langue, c'est l'état auquel chaque apprenant est parvenu dans son processus de construction personnelle de la langue étrangère (l'état de son « interlangue »), en prenant comme base les erreurs commises.
i	<ul style="list-style-type: none"> Il est important que les erreurs commises soient finalement corrigées, que ce soit sur le champ ou de manière différée, individuellement ou collectivement. 	<ul style="list-style-type: none"> Il faut moduler constamment l'attention à la forme (la correction linguistique) et l'attention au sens (la communication) suivant le type d'objectif, de tâche et de motivation des apprenants, et donc corriger de manière sélective. 	<ul style="list-style-type: none"> Il est important de privilégier chez les apprenants l'expression du sens (la communication) par rapport à la correction de la forme.
j	<ul style="list-style-type: none"> Ce qui doit guider l'enseignant dans l'enseignement de la culture étrangère, c'est la description objective qu'en donnent l'histoire, la géographie, l'économie, la sociologie, l'anthropologie, la critique littéraire, l'histoire de l'art, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> Ce qui doit guider l'enseignant dans l'enseignement de la culture étrangère, ce sont les facilités et difficultés prévisibles des apprenants telles qu'elles peuvent être prévues par les études contrastives culture maternelle/culture étrangère et par l'expérience professionnelle. 	<ul style="list-style-type: none"> Ce qui doit guider l'enseignant dans l'enseignement de la culture étrangère, c'est l'état auquel chaque apprenant est parvenu dans son processus de construction personnelle de la culture étrangère (ses représentations interculturelles).

5. « Quelles réponses est-ce que je donne actuellement à ma question ? »

Pour répondre à cette nouvelle question, on pourra utiliser à sa convenance les différents outils proposés *supra* : la typologie des savoirs (p. 4-5), les niveaux de maîtrise linguistique (pp. 5-6), la typologie des activités mentales d'apprentissage (p. 6) et le tableau du continuum centration sur l'enseignement ↔ centration sur l'apprentissage (p. 7).

L'enjeu principal de ce travail d'auto-observation et d'introspection étant, comme pour toute réflexion didactique, de travailler sur la relation enseignement/apprentissage, je propose ci-dessous, en complément, deux autres outils d'analyse qui pourront aider l'enseignant déjà en poste à analyser de ce point de vue ses propres pratiques¹⁴. Le premier correspond à un test de type « intuitif », et le second pourra servir après coup à contrôler soi-même les réponses au premier, dans la mesure où il peut se faire à partir d'observations plus objectives.

5.1 Estimation de la marge d'autonomie d'apprentissage

Exercice n° 3

J'estime...	Nul	Faible	Moyen	Élevé
1. le degré de marge de manœuvre que je laisse aux élèves par rapport à mes méthodes d'enseignement	•	•	•	•
2. le degré de choix personnel que je laisse aux élèves parmi les supports que je leur propose	•	•	•	•
3. le degré de choix personnel que je laisse aux élèves parmi les activités que je leur propose	•	•	•	•
4. le degré de prise en compte par moi-même de la différenciation pédagogique (diversité des activités proposées en parallèle en fonction des niveaux, motivations, styles d'apprentissage,...)	•	•	•	•
5. le pourcentage d'activités qui font appel au vécu personnel des élèves en classe et à l'extérieur, ainsi qu'à leur créativité, par rapport aux activités de manipulation artificielle de la langue	•	•	•	•
6. le degré de prise en compte par moi-même, au début des séquences de conceptualisation grammaticale, des représentations et hypothèses que se sont déjà construites les élèves sur le fonctionnement de la langue étrangère	•	•	•	•
7. le degré de prise en compte par moi-même des connaissances et représentations culturelles préalables des apprenants	•	•	•	•
8. le pourcentage d'activités que je propose en semi-autonomie ou en autonomie complète par rapport aux activités dirigées et contrôlées	•	•	•	•
9. l'importance que j'accorde aux différents exercices possibles (de sensibilisation, reconnaissance, conceptualisation, application et entraînement) portant sur les méthodes individuelles d'apprentissage	•	•	•	•

¹⁴ Ces deux outils sont repris et adaptés de ceux que je propose dans Puren, P. Bertocchini, E. Costanzo 1998, p. 45 et p. 48.

5.2 Observation sur les contenus des interventions des élèves

Exercice n° 4

Mes élèves interviennent...	jamais	rarement	de temps en temps	souvent	très souvent
1. sur leurs réactions et idées personnelles à propos de l'intérêt pour leur apprentissage des documents étudiés	•	•	•	•	•
2. sur le choix des contenus et matériaux du travail de classe	•	•	•	•	•
3. sur l'organisation du travail de classe et ses modalités (temps et espace)	•	•	•	•	•
4. sur l'organisation du travail personnel hors-classe	•	•	•	•	•
5. sur les méthodes d'enseignement	•	•	•	•	•
6. sur les méthodes d'apprentissage	•	•	•	•	•
7. sur les modes d'évaluation	•	•	•	•	•
8. sur les résultats de l'évaluation	•	•	•	•	•

6. « Pourquoi est-ce que mes réponses actuelles à ma question ne me satisfont pas ? »

Lorsque l'on se pose une question didactique en tant qu'enseignant, ce n'est généralement pas parce qu'on n'a pas de réponses, mais parce que l'on est insatisfait des réponses qu'on lui donne actuellement dans sa pratique. Certes, sur des questions ponctuelles, il peut exister des réponses précises qui vont fournir immédiatement des solutions pratiques (par exemple : « Pourquoi est-ce que mes élèves font tellement de fautes en recopiant mes notes au tableau ? → disposer rationnellement les notes sur toute la surface du tableau, écrire plus lisiblement, laisser plus de temps aux élèves pour recopier,...) ; mais toutes les questions didactiques un peu générales sont par nature des questions **permanentes** (tout enseignant même expérimenté se les pose constamment) et **ouvertes** (elles n'ont jamais de solution unique, simple, permanente et universelle), et les réponses qu'on peut leur donner ne sont donc jamais totalement satisfaisantes partout et toujours. En d'autres termes, les problèmes que rencontrent constamment les enseignants sont par nature **complexes**, et c'est pourquoi les didacticiens ne parlent pas de « problèmes », mais de « problématiques ».

Le mouvement même de la réflexion didactique consiste très concrètement dans ce passage d'un problème à la problématique correspondante, et la formation didactique comme l'entraînement à ce passage, que l'on peut définir plus précisément de la manière suivante :

- 1) C'est un passage du particulier au général : le problème n'est plus lié à la personne de l'enseignant, à tel ou tel apprenant ou encore à telle ou telle situation, mais à la nature même processus d'enseignement/-apprentissage .
- 2) C'est un passage du concret à l'abstrait : le problème peut être posé et traité de manière conceptuelle parce qu'il partage un certain nombre de traits communs avec d'autres problèmes.
- 3) C'est un passage de la juxtaposition à la liaison : le problème n'est plus isolé, mais relié à d'autres problèmes dans un ensemble qui les englobe.
- 4) C'est un passage du compliqué au complexe : le problème n'a pas une solution simple, unique, universelle et définitive qu'il suffirait de découvrir et d'appliquer, parce qu'il relève en fait de paramètres multiples, divers, hétérogènes, interreliés, parfois instables et contradictoires, toujours inséparables de la subjectivité des sujets en cause (apprenants et enseignant).

Réfléchir, en didactique des langues, c'est ainsi passer de la question « Que puis-je faire pour résoudre le problème de discipline que me pose tel élève ? » à « la problématique de la gestion de la discipline en enseignement scolaire des langues » ; ou encore, pour revenir à la question retenue pour ce chapitre, passer de la

question « Comment enseigner pour faire apprendre ? » à « la problématique de la relation enseignement/apprentissage ».

7. « Quelles réponses ont déjà été données par d'autres à ma question ? »

La problématisation de la question précise et concrète que l'on se posait initialement (ce que l'on peut appeler la « conceptualisation didactique ») fait passer d'un problème vécu comme individuel à une problématique collective, disciplinaire, pour l'étude de laquelle il va donc être possible de s'aider de la bibliographie existante sur le sujet. La question choisie ici débouche sur une problématique si générale (rien moins que la relation enseignement/apprentissage !...) que les écrits traitant du sujet sont innombrables.

Les « réponses » que l'on va chercher à une question personnelle problématisée sont de deux types :

– ce sont (7.1) des propositions concrètes de solutions pratiques au problème qui nous a fait nous poser la question initiale, propositions concrètes qui, expérimentées en classe, feront surgir de nouveaux problèmes qui devront à leur tour être problématisés, et feront se poser de nouvelles questions qui devront à leur tour être questionnées ;

– mais ce sont aussi (7.2) des propositions d'analyses compréhensives : **réfléchir pour comprendre**, en didactique des langues, est en effet une « réponse » en soi à une problématique donnée, avant que la nouvelle perception de ses pratiques, permises par cette réflexion, n'y fasse apparaître d'autres problèmes jusque là insoupçonnés, qui appelleront à leur tour d'autres questions...

Chaque enseignant articulera sans doute l'une et l'autre de ces approches (auto)formatives – toutes deux nécessaires – selon le type de démarche intellectuelle qui lui est propre, plus « pratique » ou plus « théorique ».

7.1 L'approche « pratique »

Dans le cadre de la question retenue pour ce chapitre (« Comment enseigner pour faire apprendre ? »), la conceptualisation didactique a fait apparaître une problématique plus large (cf. Figure 2 p. 0) dont la prise de conscience aura sans doute amené à déplacer la question initiale du côté de l'apprentissage, du côté du « Comment enseigner pour que les élèves apprennent à apprendre ? ». C'est toute la problématique de la formation à l'autonomie, particulièrement difficile à mettre en œuvre en contexte institutionnel et pour cette raison sans doute peu développée en didactique scolaire des langues. C'est pourquoi la liste des « suggestions pratiques pour développer l'autonomisation des apprenants » proposée pour l'enseignement scolaire par Lesley Dickinson et Davis Carver en 1981 est particulièrement précieuse (je la présente ici dans une version abrégée et réécrite par mes soins)¹⁵ :

¹⁵ Il serait tout aussi possible d'utiliser cette liste comme un auto-test de représentations (De toutes ces propositions, lesquelles est-ce que je considère comme valables ou non, et pourquoi ?) ou comme une grille d'analyse de ses propres pratiques (Parmi les activités énumérées, lesquelles est-ce que je réalise effectivement dans mes classes ?).

Exercice n° 5

Suggestions pour développer l'autonomie des élèves

- 1) *l'auto-observation* ; exemple : l'apprenant prend conscience de ses stratégies d'apprentissage en tenant un journal de bord ;
- 2) *l'auto-correction* ; exemple : l'apprenant cherche à découvrir par lui-même ce qu'il y a d'incorrect dans son devoir ;
- 3) *la diversification des rythmes d'apprentissage* ; exemple : les apprenants font certains exercices à leur gré ;
- 4) *le travail de groupe* ; exemple : plusieurs apprenants préparent ensemble un jeu de rôles ;
- 5) *les travaux sur projet* ; exemple : les apprenants préparent une exposition ;
- 6) *l'analyse des problèmes* ; exemple : les apprenants analysent eux-mêmes leurs erreurs et leurs difficultés individuelles d'apprentissage ;
- 7) *la lecture et l'écoute extensives* ; exemple : les apprenants doivent lire chez eux en temps limité une œuvre complète ;
- 8) *la sélection des activités* ; exemple : les apprenants choisissent entre plusieurs types d'exercices proposés par l'enseignant celui qui les intéresse le plus ;
- 9) *l'utilisation des exercices comme moyen et non comme fin* ; exemple : l'enseignant fait prendre conscience aux apprenants qu'ils doivent connaître les temps du passé pour raconter leurs expériences personnelles ;
- 10) *l'« élicitation verbale »* (l'expression par les élèves de leurs propres connaissances et expériences) ; exemple : l'enseignant demande aux apprenants de rédiger un récit en langue maternelle avant de les faire travailler sur les articulateurs chronologiques en langue étrangère ;
- 11) *l'attitude positive vis-à-vis des erreurs* ; exemple : le professeur fait découvrir aux apprenants qu'une erreur commise par l'un d'eux a été produite par la généralisation d'une règle précédemment expliquée ;
- 12) *l'attitude positive vis-à-vis de la langue maternelle* ; exemple : l'enseignant accepte que les apprenants recourent à la langue maternelle pour donner leur avis sur un sujet qui les passionne ;
- 13) *l'enseignement mutuel* ; exemple : l'enseignant demande à un apprenant d'expliquer aux autres une règle qu'il est le seul à avoir comprise ;
- 14) *la participation des apprenants à la définition des objectifs* ; exemple : les apprenants et l'enseignant s'accordent pour convenir que le travail sur une chanson ne débouchera sur aucun exercice grammatical, et ne donnera pas lieu à un contrôle noté ;
- 15) *l'élaboration de matériaux d'apprentissage par les apprenants eux-mêmes* ; exemple : les apprenants préparent eux-mêmes sur un document des questions qu'ils poseront ensuite en classe ;
- 16) *l'activité de conseil de la part de l'enseignant* ; exemple : l'enseignant fournit à la demande à un groupe d'apprenants les mots dont ils ont besoin pour rédiger un dialogue.

7.2 L'approche théorique

J'ai choisi, comme exemple d'approche théorique, une analyse que j'ai proposée dans un article récent (1998). L'élargissement, qui est caractéristique de la démarche de problématisation, va se faire de deux manières distinctes :

- 1) d'une part en appliquant l'idée de continuum entre deux extrêmes marqué par une série de positionnements intermédiaires, utilisée plus haut pour la relation enseignement/apprentissage, à d'autres problématiques ; on arrive au tableau général suivant, qui se trouve coïncider, de gauche à droite, avec l'évolution de la didactique des langues en France depuis la fin des années 50 :

Figure 3

OBJET		SUJET			
1. Sélection linguistique					
analyse statistique : fréquence, distribution	analyse statistique : disponibilité	analyse préalable des besoins langagiers	prise en compte des besoins langagiers en cours d'apprentissage		
2. Description linguistique					
La linguistique structurale (la langue comme système)	L'analyse contrastive (système L1 vs système L2)	La linguistique de l'énonciation (le locuteur natif, ou l'apprenant dans la langue)	L'« interlangue » (la langue de l'apprenant)		
3. Présentation linguistique					
la description	la narration	le dialogue			
4. Exercisation linguistique					
exercices structuraux exercices guidés exercices fermés		exercices de réemploi exercices créatifs exercices ouverts			
5. Psychologie de l'apprentissage linguistique					
modèle de la réception	modèle de l'imprégnation	modèle de la réaction	modèle de la construction		
6. Didactique de la culture					
la C2 comme système	l'analyse contrastive (système C1 vs système C2)	la C2 présentée à travers ses représentations (des natifs/des concepteurs de matériels didac- tiques)	l'« interculturel »		
			1 ^e version	2 ^e version	3 ^e version
			la réalité de C2 est déformée par la subjectivité du sujet apprenant	la découverte de C2 relève de la subjectivité individuelle du sujet apprenant	la culture est instru- mentalisée par les sujets pour leur communi- cation interindi- viduelle
7. Méthodologie					
enseigner (imposition par l'enseignant de méthodologies d'enseignement/- apprentissage consti- tuées)	enseigner à apprendre (l'« interméthodologique » : gestion par l'enseignant du contact méthodologies d'apprentissage [-] méthodo- logies d'enseignement)	enseigner à ap- prendre à ap- prendre (proposition par l'enseignant de stratégies d'apprentissage différenciées)	apprendre à ap- prendre (acquisition person- nelle par l'apprenant de stratégies indivi- duelles d'apprentissage)	types d'apprenants et habitudes d'apprentissage (respect par l'enseignant des types d'apprenants et habitudes d'apprentissage)	
8. Formation					
former à enseigner le formateur <i>impose</i> ses propres mé- thodes/contenus d'enseignement et <i>met en œuvre</i> ses propres mé- thodes/contenus de formation	former à se former le formateur <i>gère</i> avec les enseignants le contact entre les différentes mé- thodes/contenus d'enseignement et les différentes mé- thodes/contenus de formation	former à se former à se former le formateur <i>propose</i> des méthodes/contenus d'enseignement et de formation différenciés	favoriser le « se former » le formateur <i>aide</i> chaque enseignant à se constituer ses propres mé- thodes/contenus d'enseignement et de formation	laisser se former le formateur <i>laisse</i> chaque enseignant mettre en œuvre ses propres mé- thodes/contenus d'enseignement et de formation	

2) d'autre part en diversifiant les modes de relation entre les différents positionnements de chaque continuum : ce sont les modes de *l'opposition*, de *l'évolution*, du *contact*, de *l'instrumentalisation* et de *la dialogique*.

Appliqué au domaine de la méthodologie, ce modèle de complexification des problématiques didactiques amène aux considérations suivantes :

1) **le continuum** : l'enseignant doit maîtriser chacun de ces positionnements parce qu'il peut en avoir besoin : les élèves les plus faibles et/ou les moins motivés ont besoin d'un enseignement structuré et « éner-

gique » ; le mieux qu'il aura à faire à certains moments, par contre, sera de laisser certains élèves apprendre comme ils en ont envie ;

2) **l'opposition** : dans une certaine mesure, l'enseignement collectif, par l'imposition des méthodes d'enseignement qu'il implique, limite les possibilités d'apprentissage individualisé et peut gêner la constitution par les élèves de leurs propres méthodes d'apprentissage ;

3) **l'évolution** : évolution historique de la didactique des langues, d'une part, dont les positionnements ont globalement évolué de la gauche (centration sur l'enseignement) vers la droite (centration sur l'apprentissage) au cours des dernières décennies ; évolution chronologique dans le même sens, d'autre part, de la relation entre l'enseignant et ses élèves, au fur et à mesure que ceux-ci progressent en langue et se forment à l'apprentissage ;

4) **le contact** : le contact entre les méthodes d'enseignement et les méthodes d'apprentissage produit un phénomène d'« interméthodologique » comparable à celui d'« interculturel » (provoqué par le contact entre la culture de l'élève et la culture étrangère) et à celui d'« interlangue » (généralisé par le contact chez l'apprenant entre sa langue maternelle et la langue étrangère) : l'élève conserve certains éléments de sa méthodologie personnelle d'apprentissage, emprunte des éléments de la méthodologie d'enseignement, et enfin articule, combine et « métisse » des éléments de l'une et de l'autre¹⁶ ;

5) **l'instrumentalisation** : l'élève utilisera consciemment des éléments de sa méthodologie personnelle, ou au contraire des éléments directement importés de la méthodologie d'enseignement, suivant ses convenances : lorsqu'il abordera un nouveau texte chez lui, par exemple, il en cherchera aussitôt dans le dictionnaire tous les mots inconnus, mais en classe il s'efforcera de faire des hypothèses à partir de sa compréhension partielle d'un nouveau dialogue, parce qu'il sait que c'est ce qu'attend l'enseignant, et qu'il pourra ainsi « gagner des points » en note de participation orale... ;

6) **la dialogique** : « Le principe dialogique consiste à faire jouer ensemble de façon complémentaire des notions qui, prises absolument, seraient antagonistes et se rejetteraient les unes les autres » (E. Morin 1991, p. 292) ; lorsque l'on va appliquer ce mode de relation, on va considérer la boucle réursive suivante : le processus d'enseignement a un effet sur le processus d'apprentissage, lequel, ainsi modifié, influence à son tour le premier, et ainsi de suite.

Il n'y a aucune raison, dans l'état actuel des recherches en didactique des langues, pour qu'un enseignant écarte *a priori* quelque positionnement que ce soit pour toutes ces problématiques, ou quelque mode de relation que ce soit pour tous ces positionnements. En d'autres termes, un enseignant « expert » est un enseignant capable, en fonction d'une analyse fine de la situation d'enseignement/apprentissage telle qu'elle évolue constamment, de mettre en œuvre des pratiques qu'il pourra positionner à n'importe quel endroit choisi de ces continuums et en y faisant fonctionner n'importe quel mode de relation choisi entre le processus d'enseignement et le processus d'apprentissage.

8. « Quelles sont les autres questions que je ne me pose pas en posant ma question ? » (en guise de conclusion)

Il ne s'agit pas ici de nouvelles questions générées à partir de la question initiale par approfondissement ou élargissement de la problématique, comme nous en avons vu jusqu'à présent, mais de ces autres questions qui étaient, de par la question initiale elle-même et sans qu'on s'en rende compte, écartées, interdites, impossibles à poser. La découverte de ces « questions cachées » par la perspective imposée par le questionnement initial, de ces « points aveugles » du regard didactique spontané, est capitale parce que c'est cette découverte, tout autant que l'accumulation des connaissances nouvelles et des nouvelles problématiques, qui va permettre à l'enseignant d'évaluer le chemin formatif qu'il aura parcouru.

Telle qu'elle est posée, il me semble que la question initiale (« Comment enseigner pour faire apprendre ? »), en raison de la perspective de centration sur l'enseignant qu'elle implique, occulte la question « Comment apprendre (en tant qu'élève) ? ».

¹⁶ Dans le cadre de ce mode de relation, il devient indispensable de mettre en place des activités métaméthodologiques (des activités de réflexion, application et entraînement spécifiques aux méthodes d'apprentissage : cf. mes propositions in C. Puren 1990), et de mettre en œuvre une pédagogie de la négociation semblable à celle qu'a proposée R. Richterich en 1985 (pp. 126-127).

Si l'on a pris goût à la réflexion didactique (ce que j'espère), on ne se demandera plus, à propos de cette nouvelle question « Comment apprendre ? », « Est-ce que j'essaie de répondre à cette question ? », mais on se posera la question « Qu'est-ce que j'entends exactement par la question que je me pose ? »... et les suivantes (voir les titres successifs des chapitres de cette partie). En arrivant à la dernière question précédant le bilan, les collègues à orientation pratique risquent cette fois d'être un peu déçus, la didactique des langues ayant jusqu'à présent beaucoup plus travaillé sur les méthodes d'enseignement que sur les méthodes d'apprentissage, et les suggestions pratiques, de ce fait, ne sont pas légion. Les collègues à orientation théorique, qui prennent plaisir et profit à la conceptualisation didactique en elle-même, pourront, en appliquant successivement au couple méthodes d'enseignement/méthodes d'apprentissage les différents modes de relation conceptuelle présentés dans les deux pages précédentes, produire de nouvelles questions dont certaines seront peut-être intéressantes, et des idées dont certaines se révéleront peut-être exploitables dans la pratique. L'objectif d'une formation didactique, en effet, n'est pas seulement de se rendre capable de retrouver les bonnes questions, c'est aussi d'en découvrir soi-même d'autres tout aussi pertinentes en se mettant en condition d'en générer un maximum de nouvelles.¹⁷ Vu la complexité de la didactique des langues et les spécificités de chaque situation d'enseignement/apprentissage, les formateurs en langues et les enseignants passionnés de nouveauté peuvent se rassurer sur l'avenir : la mine des questions didactiques est de toute évidence inépuisable.

Christian Puren
IUFM de Paris, Université Paris-III, UTC

Bibliographie

- DALGALIAN Gilbert, LIEUTAUD Simone, WEISS François
– 1981 : *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*, Paris, CLE International (coll. « Didactique des Langues Étrangères »). 144 p.
- DICKINSON Lesly, CARVER Davis
– 1981 : « Autonomie, apprentissage dirigé et domaine affectif dans l'apprentissage des langues en milieu scolaire », *ÉLA, Revue de didactologie des langues-cultures* ; n° 41, janv.-mars, pp. 39-63.
- MORIN Edgar
– 1991 : *De la complexité : complexus*, pp. 283-296 in Françoise Fogelman Soulié (dir.), *Les théories de la complexité. Autour de l'oeuvre d'Henri Atlan. Colloque de Cerisy*, Paris, Seuil (coll. « La couleur des idées »), 464 p.
- PUREN Christian
– 1990 : « Méthodes d'enseignement, méthodes d'apprentissage et activités métaméthodologiques en classe de langue », *Les Langues modernes*, n° 1, , pp. 57-70.
– 1995 : « La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire », *ÉLA, Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 100, oct.-déc, pp. 129-149.
– 1998 : « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures », *ÉLA, Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 109, janvier-mars, pp. 9-37.
- PUREN Christian, BERTOCCHINI Paola, COSTANZO Edvige
– 1998 : *Se former en didactique des langues*, Paris, Ellipses, 206 p.
- RICHTERICH René
– 1985 : *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette (coll. « Recherches/-Applications »), 176 p.

¹⁷ Un enseignant expert ou un formateur professionnel peut en ce sens se comparer à un photographe professionnel : la qualité finale de sa production est due en grande part au nombre impressionnant de questions/photos qu'il s'est mis en mesure de produire... et de « ratés » qu'il s'est mis en mesure d'assumer.

Annexe 1

Corrigé et commentaire de l'exercice n° 1, p. 4

1) On peut constater aux titres des différentes parties de ce chapitre que j'ai retenu pour ma part la totalité des questions, et dans l'ordre suivant : 1f, 2c, 3e, 4g, 5b, 6d, 7a.

2) Il y a certes des ordonnancements de questions qui paraissent plus logiques que d'autres (la *f* en position initiale, *g* précédant la *b* et la *d*), mais pour le reste, l'ordre choisi par chacun relève sans doute de différentes méthodes personnelles d'auto-formation et plus généralement de méthodes intellectuelles sans doute toutes légitimes, mais dont il serait certainement très intéressant de discuter entre collègues et entre stagiaires en formation. Ainsi, certains ressentent le besoin de prendre connaissance des réponses données par d'autres avant de réfléchir aux leurs, de définir leur question initiale avant de la situer dans un ensemble plus général ; d'autres, d'explicitier leurs croyances et représentations avant de les confronter avec leurs pratiques. D'autres, tout aussi logiquement, pourront préférer les démarches inverses.

3) Ce qui me semble moins discutabile, c'est que le niveau de formation didactique d'un enseignant peut être évalué à la mesure :

– du nombre de questions qu'il aura retenu : réfléchir, en didactique, c'est se poser le maximum de questions différentes sur un même problème ;

– de l'importance qu'il aura accordée à l'élargissement du problème initial (question *a*) : réfléchir, en didactique, c'est aussi relier un problème à d'autres, situer un problème déterminé dans un ou des problèmes qui l'englobent ;

– et de sa capacité à intégrer une perspective « méta » sur ses propres choix, par exemple en comparant *a priori* les avantages et inconvénients respectifs de choix différents, en analysant *a posteriori* les raisons pour lesquelles il a fait tel ou tel choix : réfléchir, en didactique, c'est aussi analyser la manière dont on analyse les problèmes.

En d'autres termes, le niveau de formation didactique d'un enseignant est déterminé fondamentalement par sa capacité à construire à partir de ses **problèmes** – sur lesquels il se pose des questions précises auxquelles il cherche les réponses efficaces – des **problématiques** correspondantes pour lesquelles il s'agit d'abord de chercher les questions pertinentes et de les organiser en un questionnement efficace.

Annexe 2

Commentaire des réponses possibles à l'exercice n° 3, p. 11

– Vous avez coché 7 cases ou plus dans la colonne 1 : vous êtes sans doute plutôt « centré sur l'enseignement ».

– Vous avez coché 7 cases ou plus dans la colonne 3 : vous êtes sans doute plutôt « centré sur l'apprentissage ».

– Vous avez coché 7 cases ou plus dans la colonne 2, ou bien vous avez réparti plus ou moins également vos choix dans les trois colonnes, ou bien vous avez à plusieurs reprises coché plusieurs cases sur la même ligne horizontale : vous avez sans doute une perception complexe de la relation enseignement/apprentissage, conscient que vous êtes des contradictions qui peuvent exister dans la pratique entre les exigences de l'enseignement des langues-cultures, d'une part, les demandes, attentes, motivations, besoins des élèves apprenants, d'autre part.

Chapitre 2. Comment théoriser¹⁸ sa pratique ? (la formation des questions)

Avant-propos

Je me propose de donner dans cet avant-propos le cadre conceptuel dans lequel je situe les propositions que je vais faire dans ce chapitre, mais les lecteurs préférant une approche concrète pourront parfaitement choisir de n'en prendre connaissance qu'après coup. Ce cadre conceptuel se définit par quatre éléments : 1) un projet disciplinaire, 2) une définition de ce qu'est un « concept didactique », 3) une conception de la relation théorie-pratique, et 4) un modèle de démarche pratique de théorisation¹⁹.

1) **Le projet disciplinaire**, quant à lui, est bien connu de ceux qui lisent régulièrement les articles de Robert Galisson depuis déjà une quinzaine d'années²⁰ : il s'agit d'œuvrer à la construction d'une didactique des langues en tant que discipline à part entière, ayant accédé non pas à l'autarcie (ni possible, ni souhaitable), mais à l'autonomie, c'est-à-dire conçue, construite et dirigée par ses acteurs eux-mêmes (enseignants, concepteurs de matériels, formateurs et didacticiens) à partir de leurs propres problématiques. Ce qui exige, comme le demande effectivement R. Galisson, que soient construits les bases, les principes et les outils d'une *théorisation interne* à la didactique des langues, à l'opposé de cette théorisation externe qui a caractérisé l'« applicationnisme » linguistique et psychologique des années 60-70.

2) **Les concepts utilisés** doivent, pour servir à une *théorisation interne* en DLE, remplir les quatre conditions suivantes :

a) Ces concepts sont spécifiques à la DLE, c'est-à-dire qu'ils renvoient en dernière instance à des données empiriques concernant le processus d'enseignement/apprentissage de la langue-culture : c'est la dimension « autonomie » de la DLE. (En d'autres termes, c'est la *spécificité* des pratiques d'enseignement/apprentissage des langues étrangères qui garantit en dernière instance l'autonomie de la DLE.)

b) Ces données empiriques correspondent aux informations de tout type – concernant le processus d'enseignement/apprentissage de la langue-culture dans toutes ses phases et activités – que les enseignants eux-mêmes, *sur la seule base de leur expérience professionnelle*, peuvent directement recueillir à partir de leur propre pratique ou de l'observation de collègues. On se situe donc dans une perspective intentionnaliste, où l'on cherche à *comprendre* les pratiques didactiques en tant que relevant d'*actes conscients* assumés par des acteurs ayant une *intention* d'enseignement/apprentissage, et non dans une perspective causaliste – celle par exemple des psychologues et sociologues étudiant le processus d'enseignement/apprentissage de la langue-culture d'un point de vue externe à la didactique –, où l'on cherche au contraire à *expliquer* les pratiques didactiques en tant que *causes* ou *conséquences* échappant pour l'essentiel à la conscience des acteurs.²¹

c) La construction des concepts et de leurs relations s'inscrit en permanence dans une tension entre une visée globalisante (c'est la dimension « recherche d'exhaustivité et de cohérence globale » de la DLE) et une conscience aiguë des fortes limites auxquelles se heurte une telle visée (c'est la dimension « prise en compte de la complexité » de la DLE). C'est cette tension qui explique en grande partie l'acuité particulière avec laquelle est ressentie dans notre discipline la problématique de la « relation théorie-pratique ». C'est en effet à *l'ensemble* des problèmes d'enseignement/apprentissage que sont confrontés les enseignants et les apprenants dans leur pratique, et c'est *l'ensemble* de ces problèmes qu'ils doivent nécessairement gérer *en temps réel*, contrairement aux linguistes, psycholinguistes et sociolinguistes, qui peuvent quant à eux parfaitement

¹⁸ Depuis la publication de ce texte, j'ai pris en compte la distinction, épistémologique essentielle dans le cas de la didactique des langues-cultures, entre « théorisation » et « modélisation » : ce que j'appelle « théorisation » est en fait « modélisation », et aujourd'hui j'intitulerais par conséquent cette partie « Comment modéliser sa pratique ? » [note en date du 07 07 2022]

¹⁹ Cette partie reprend des idées, des citations et des parties entières d'un article que j'ai publié en 1997.

²⁰ Voir en particulier la collection d'articles personnels qu'il a republiés en 1990 dans un même numéro (79) des *ÉLA*, sélectionnés spécialement en fonction de l'évolution de son projet d'autonomisation de la didactique des langues.

²¹ J'ai analysé cette opposition entre la perspective causaliste et la perspective intentionnaliste qui est naturellement celle de la DLE dans un article de 1994(a), avec en particulier ses conséquences sur la conception de l'observation formative dans notre discipline.

se spécialiser dans les problèmes relevant de leur domaine limité (et même de leur spécialité à l'intérieur de leur domaine), et les traiter séparément et successivement.

d) La construction des concepts et de leurs relations vise en définitive à décrire, analyser, interpréter, comprendre le processus d'enseignement/apprentissage de la langue-culture dans le but de l'orienter ou de le modifier pour l'améliorer (c'est la dimension « intervention » de la DLE).

3) **La conception de la relation théorie-pratique** est épistémologiquement proche de celle de ces philosophes américains qui se définissent eux-mêmes comme des « pragmatistes ». Je m'inspire en particulier de Richard Rorty, qui veut « remplac[er] la théorie qui tranche dans le vif de la réalité par l'idée d'une explication maximale efficace d'un ensemble d'informations élargi au maximum » (1995, p. 119), pour qui le critère du « vrai » n'est pas la correspondance avec la réalité, mais plus modestement la pertinence et l'efficacité pour la réalisation des projets humains dans l'environnement où ils se situent (1993, p. 19, p. 22), et qui propose à cet effet de « renonc[er] à la connaissance de la vérité en elle-même au profit de la recherche d'un accord commun » (1995, p. 119). L'orientation épistémologique de cet auteur me paraît très pertinente pour la discipline d'intervention qu'est la DLE lorsqu'il oppose la conception positiviste de la connaissance comme *représentation de la réalité* à la conception pragmatiste de la connaissance comme *confrontation avec la réalité*, « comme le fait d'avoir affaire à elle » (1993, p. 362) ; et elle me paraît adaptée à la perspective anti-applicationniste lorsqu'il affirme qu'il faut désormais « trait[er] la théorie comme un auxiliaire de la pratique, au lieu de voir dans la pratique le produit d'une dégradation de la théorie » (1995, p. 29).

4) **La démarche de théorisation** s'inspire de celle – très pragmatique elle aussi – de certains sociologues anglo-saxons éloignés de la tradition de la « sociologie critique » à la française ; en particulier de l'« analyse qualitative » telle que A.M. Huberman & M.B. Miles proposent pour la recherche en sciences sociales dans leur ouvrage de 1991. Ces auteurs définissent ce type d'analyse :

– *par son objet*, à savoir des données empiriques constituées non de chiffres mais de mots organisés en textes, et recueillies par des observations, des entretiens, des extraits de documents ou des enregistrements ;

– *et par sa méthodologie* principalement de type inductif, qui consiste :

a) à « condenser » les données empiriques par « sélection, centration, simplification, abstraction et transformation » (p. 35) ;

b) à les présenter sous forme de matrices, graphiques, diagrammes et tableaux de manière à « tirer des conclusions et passer à l'action » (p. 36) ;

c) enfin à élaborer/vérifier ces conclusions par un travail approfondi de reproduction d'un résultat dans un autre ensemble de données, et/ou par « des discussions entre collègues visant à développer un consensus intersubjectif » (p. 37). Ces auteurs considèrent en effet que dans les sciences humaines (et la didactique des langues s'inscrit bien dans ce champ épistémologique) « il n'existe pas de canons, règles de décision, algorithmes ou même d'heuristique reconnue en recherche qualitative permettant d'indiquer si les conclusions sont valables et les procédures solides » (p. 374).

L'objectif que fixent A.M. Huberman & M.B. Miles à ce type de démarche de théorisation est d'atteindre progressivement « une cohérence conceptuelle/théorique » (p. 413) en reliant chaque donnée recueillie sur le terrain à d'autres données, puis en les regroupant sous des « éléments conceptuels » (*constructs*) de plus en plus larges. Ces éléments conceptuels vont enfin être reliés eux-mêmes dans une « théorie » conçue comme un « cadre conceptuel » consistant en une description des concepts clés (dimensions, facteurs, variables) ainsi que de leurs relations et interactions.

- En réalité, démarches inductive et déductive sont mises en œuvre simultanément de manière dialectique, le chercheur partant toujours d'une certaine conception d'ensemble préétablie qu'il modifie constamment au cours de son travail, de sorte qu'« un cadre conceptuel est simplement une version momentanée de la carte du territoire exploré par le chercheur » (p. 54).

2.1 Concepts et conceptualisation, théories et théorisation

On sait que le concept correspond à une représentation mentale symbolique d'une classe d'éléments permettant des manipulations intellectuelles à la fois plus économiques et plus puissantes. En didactique des langues-cultures (que je continuerai néanmoins à sigler « DLE »), ces éléments sont des données empiriques ou du moins des éléments traités comme tels par l'enseignant.

Le concept de « forme linguistique », par exemple, permet de désigner à la fois des réalités d'ordre lexical (un mot), syntaxique (une structure) et morphologique (une forme verbale, par exemple), et de faire l'impasse sur les difficiles problèmes théoriques de définition et de délimitation de ces différents types de réalités linguistiques.²² Ces problèmes sont d'ordre linguistique, et non didactique : ils n'ont aucune importance pour les pratiques d'enseignement parce qu'ils ne gênent ni ne préoccupent les apprenants. C'est d'ailleurs l'une des fonctions essentielles des concepts spécifiques à la DLE, que d'encapsuler ainsi dans des « boîtes noires » que les didacticiens puissent aisément manipuler, des problèmes réels mais non *pertinents* dans leur domaine de réflexion et d'action. En d'autres termes, les mots et les structures sont des données empiriques pour les enseignants, même s'ils sont des concepts (et même en l'occurrence des concepts problématiques) pour les linguistes.

Autre exemple, le concept de « répétition », entendu dans le sens très général de réapparition de la même forme linguistique²³, concept qui permet de couvrir les différents canaux empruntés (réapparition des mêmes formes sous les yeux, dans les oreilles, sur les lèvres, sous la plume et dans la tête de l'apprenant, par exemple lorsqu'il prépare mentalement une phrase), les différents types (du plus intensif au plus extensif, du plus fermé au plus ouvert) et les différentes formes de mise en œuvre (en didactique scolaire, par exemple : reprise-contrôle de la leçon antérieure en début d'heure, révision générale de début d'année, progression en spirale, formes linguistiques nouvelles présentées sous forme de listes en fin d'unité ou dans des unités « pa-lieurs », exercices structuraux, canevas de jeux de rôles, questions de reprise de commentaire, exercices de synthèse, discussion guidée en fin d'étude d'un dossier de civilisation).

Dernier exemple, le concept de « situation d'enseignement/apprentissage », qui regroupe des réalités très nombreuses et hétérogènes telles que le caractère plus ou moins intensif des cours, le degré de motivation et de disponibilité psychologique des apprenants, le nombre d'apprenants par cours, les conditions matérielles d'enseignement.

Ces deux derniers concepts (de « répétition » et de « situation d'enseignement/apprentissage ») illustrent une autre fonction essentielle des concepts propres à la DLE, celle d'accueillir dans des ensembles suffisamment larges et flous des *données empiriques* marquées par la complexité fondamentale du domaine auquel elles appartiennent (le processus d'enseignement/apprentissage de la langue-culture). C'est-à-dire que ces données présentent les différentes caractéristiques qui correspondent aux différentes composantes de la complexité : la multiplicité, la diversité, la variabilité, l'hétérogénéité, les interrelations, le caractère aléatoire et contradictoire, et enfin la nature non parfaitement « objectivable » (l'observateur est lui-même impliqué dans l'observation de ces données, et par ailleurs cette observation a un effet sur elles).

J'entends ici « théoriser » ou « théorisation » dans un sens très large, qui inclut aussi bien (1) l'élaboration de concepts à partir de données empiriques ou (2) l'application de concepts pour l'interprétation de données empiriques (ces deux opérations inverses correspondant à ce que l'on appelle communément la « conceptualisation »), que (3) les différentes formes de manipulation et articulation de concepts aboutissant à des « configurations conceptuelles » présentant une très grande diversité dans les formes de relation des concepts entre eux, dans leur degré de complexité interne et dans leur niveau de globalité par rapport à l'ensemble de la didactique des langues. Je reprends ces différents opérations avec quelques exemples concrets :

(1) Examinons les différents faits suivants, qui peuvent être considérés par un enseignant comme ce que j'ai appelé des « données empiriques » (cf. p. 19) : il fait mémoriser par les élèves en classe un dialogue qu'il vient de leur expliquer, il leur demande de le dramatiser en classe, il les fait travailler sur des structures grammaticales de ce dialogue dans un exercice intensif oral, il leur pose sur le thème du dialogue des questions personnelles pour les amener à réutiliser ces structures, il leur demande de résumer le dialogue par écrit à la maison, il contrôle ce travail au début de l'heure suivante et le leur fait corriger, il leur fait retrouver plusieurs semaines plus tard, par rappel de la situation, une structure de ce dialogue dont ils se trouvent avoir besoin, il aborde avec eux plusieurs mois plus tard un autre dialogue où réapparaît cette structure : de tous ces faits peut être abstrait un élément commun de la même classe, un concept, donc, en l'occurrence celui de **répétition** présenté en page précédente ; l'opération de conceptualisation ainsi réalisée fait partie de plein

²² Ce type de décalage est constant entre les sciences et les technologies : un ingénieur en construction n'a pas à prendre en compte, pour construire un ouvrage d'art, la structure atomique des différentes substances présentes dans les éléments de béton pré-contraint qu'il va utiliser, mais les propriétés mécaniques générales de ce béton en relation avec les contraintes que son ouvrage leur fera subir.

²³ Je reprends le sens proposé par William. F. Mackey dans son ouvrage de 1966 (chap. 9, pp. 347 et suiv.).

droit de la théorisation didactique, elle en est même le type d'opération de base puisque les concepts sont les outils premiers de la théorisation.

(2) À l'inverse, un enseignant qui, constatant que ses élèves entrent en classe particulièrement crispés, va chercher à savoir (en les interrogeant, en les observant, en s'interrogeant lui-même) si l'explication se trouve dans les relations des élèves entre eux (Un clivage est-il apparu entre deux groupes ?), des élèves avec l'objet d'apprentissage (Savent-ils que je vais les interroger par écrit sur un texte qui leur a paru trop difficile ?), des élèves avec lui-même enseignant (Est-ce qu'ils n'ont pas très mal pris les reproches que je leur ai faits à l'heure précédente ?), des élèves avec leur environnement (Est-ce qu'ils ne sortent pas d'un contrôle de mathématiques ? Leur professeur responsable ne vient-il pas de leur annoncer que leurs bulletins trimestriels sont catastrophiques ?...), cet enseignant effectue bien une opération de conceptualisation d'une donnée empirique (la crispation de ses élèves) à partir d'une certaine représentation conceptuelle du « champ didactique », c'est-à-dire des différents éléments en interaction dans l'espace de la classe : élèves, enseignant, objet, milieu.²⁴

(3) Tout énoncé à valeur générale d'un enseignant concernant les pratiques d'enseignement, les pratiques d'apprentissage ou leurs relations, correspond forcément à une articulation de concepts didactiques, et donc à une théorisation dans le sens où je l'entends ici. Dire « Il est indispensable de donner aux élèves beaucoup d'exercices de grammaire » implique bien évidemment que l'on ait une certaine conception de ce qu'est la « grammaire » d'une langue, de ce qu'est un exercice de grammaire, du rôle des exercices de grammaire dans le processus d'apprentissage... et du coup de ce qu'est l'apprentissage lui-même d'une langue ! Dire « Cette classe est faible » met au moins en jeu la conception que l'on a de la maîtrise de la langue, de l'évaluation de cette maîtrise et du niveau de maîtrise attendu. Le problème n'est donc pas de théoriser ses pratiques (il est impossible, en réalité de ne pas le faire constamment), mais de se former à la pratique de la théorisation.

Les concepts permettent, sous la forme compacte d'une simple phrase, d'énoncer (pour son auteur) et de comprendre (pour son auditeur ou son lecteur) des phénomènes très complexes, comme par exemple la relation entre les trois concepts que nous avons vus ci-dessus, ceux de « forme linguistique », « répétition » et « situation d'enseignement/apprentissage » : « Les modes de répétition extensive sont nombreux et variés en didactique scolaire en raison de l'intensité particulière du phénomène de déperdition des formes linguistiques dues aux spécificités des situations d'enseignement/apprentissage scolaires. »

Certains concepts constituent à eux seuls de véritables énoncés à portée théorique parce qu'ils renvoient en eux-mêmes à des articulations de concepts : la simple expression isolée de « vécu des élèves en classe », par exemple, renvoie à toute une conception d'un apprentissage « naturel » ou « authentique » à l'opposé des manipulations linguistiques « artificielles ». Une bonne partie du vocabulaire de la didactique des langues est ainsi très fortement connotée par l'histoire de son usage, à commencer par le terme même de « didactique », qui « encapsule » littéralement un certain nombre d'énoncés théoriques portant en particulier affirmation de la spécificité et de l'autonomie de cette discipline par rapport à la pédagogie et à la linguistique. Se former, en didactique des langues, cela consiste aussi à apprendre à connaître le contenu de ces boîtes conceptuelles, et à les manipuler soi-même en connaissance de cause.

Pour se former à la théorisation didactique, l'étudiant et l'enseignant peuvent bien sûr s'aider des produits constitués de la théorisation collective en didactique des langues, à savoir des concepts et des théories plus ou moins globales déjà constitués tels qu'ils sont présentés dans les articles et ouvrages de formation, par les formateurs dans les cours et stages de didactique, et par d'autres enseignants dans le cadre d'échanges entre collègues. Mais il me semble essentiel de noter :

a) qu'il n'y a véritablement formation que lorsque concepts et théories constitués sont à nouveau conceptualisés et théorisés par soi-même et pour soi-même ; une formation didactique, en effet, est une formation à l'enseignement, ce qui veut dire que les savoirs didactiques sont par nature de type procédural²⁵) ; c'est ce qui permet aux enseignants tout autant de théoriser eux-mêmes à partir de leurs propres pratiques, que d'utiliser des théorisations constituées dans et sur leurs pratiques ;

²⁴ Cette représentation correspond exactement à celle de Renald Legendre que le didacticien canadien Claude Germain a utilisée systématiquement dans son ouvrage *Évolution de l'enseignement des langues : 5 000 ans d'histoire* (Paris, CLE international, 1993, 352 p.). Cf. sa schématisation p. 29.

²⁵ Cf. *supra* p. 4 pour la définition des « savoirs procéduraux ».

b) et qu'il n'y a pas de solution de continuité épistémologique entre l'élaboration d'un concept isolé – qui correspond à **un processus de conceptualisation en cours à portée minimale** – et une théorie d'ensemble de la relation entre processus d'enseignement et processus d'apprentissage – non encore constituée à ce jour, mais qui correspondrait à **un produit de conceptualisation achevé à portée maximale**, une « configuration conceptuelle » globale – : Herbert A. Simon signale fort justement que les théories fonctionnent comme des appareils à manipuler des concepts de manière à la fois puissante et économique, jouant donc vis-à-vis des concepts le même rôle que ceux-ci jouent vis-à-vis des données empiriques :

Un des progrès les plus importants de la science se situe dans l'invention et l'essai de nouvelles et puissantes théories qui permettent à un grand nombre de faits d'être régis par un petit nombre de principes généraux. Il y a une compétition permanente entre l'élaboration de la connaissance et sa compression en des formes plus économiques par les théories (1969, pp. 94-95).

Cette « compression » des données empiriques fonctionne déjà au niveau de l'élaboration même des concepts, par la formation de concepts « de second degré », qui sont des concepts qui en regroupent d'autres, comme des boîtes qui contiennent d'autres boîtes plus petites et peuvent à leur tour être contenues dans d'autres plus grandes. L'abstraction conceptuelle que permettent les concepts de second degré accroît l'économie et la puissance de la pensée, à l'image de ces caisses que le déménageur remplit dans les règles de son art et qu'il peut ensuite manipuler aisément sans plus penser au détail des cartons, boîtes et objets que chacune d'entre elles contient. J'en donnais deux exemples dans mon article de 1998 :

1) Le concept de « noyau dur méthodologique », qui associe en réseau un petit nombre de concepts désignant des méthodes²⁶ dont les activités correspondantes, fortement articulées entre elles, constituent le fondement de la cohérence d'une méthodologie constituée telle que l'enseignant la met en œuvre dans sa classe. La méthodologie directe s'est ainsi constituée autour d'un noyau dur regroupant les méthodes directe, active et orale ; ce qui veut dire très concrètement que l'enseignant qui s'y réfère ou s'en inspire privilégie dans sa pratique de classe toutes les activités où il fait parler (méthode orale) les élèves eux-mêmes (méthode active) directement en langue étrangère (méthode directe). On voit la puissance et l'économie que permettent les concepts de second degré : au niveau d'abstraction où se situe celui de « noyau dur méthodologique », les simulations et jeux de rôle de l'approche communicative relèvent de la mise en œuvre du même noyau dur (méthodes directe/active/orale) que les commentaires de textes littéraires en langue étrangère de la méthodologie active.

2) Le concept d'« intégration didactique » : on dit qu'il y a intégration didactique maximale lorsque toutes les activités didactiques sont réalisées à partir et autour d'un support de base unique. Ce concept regroupe – cette fois sur l'axe chronologique du déroulement d'une unité didactique, c'est-à-dire sous la forme d'un processus – des concepts désignant ces grands types d'activités didactiques que sont la sélection, la distribution, la présentation, l'explication, l'« exercisation »²⁷ et l'évaluation. Au niveau d'abstraction où nous place ce concept, il existe une continuité parfaite entre la méthodologie active des années 20-50, où l'intégration didactique se fait à partir/autour d'un texte écrit littéraire, et la méthodologie audiovisuelle des années 60-70, où elle s'effectue à partir/autour d'un « dialogue de base » fabriqué sur une situation de la vie quotidienne. Dans les matériels didactiques des années 80 mettant en œuvre l'approche notionnelle-fonctionnelle s'opère par contre un recul de l'intégration didactique pour une raison technique impérative : la présentation initiale sous forme dialoguée de variations contextuelles des réalisations des mêmes actes de parole oblige les concepteurs de manuels à multiplier les documents servant d'appui aux différentes activités d'enseignement/-apprentissage (voir par exemple *Archipel* et *Grand large*).

Il est important de noter qu'un concept peut sembler de premier degré pour un enseignant, alors qu'il sera de second degré pour un autre. La « motivation » des élèves peut renvoyer directement pour l'un à un ensemble indéterminé de nombreuses données empiriques (toutes les manifestations du comportement d'apprentissage des élèves), alors qu'un autre y distinguera des concepts différents tels que les attentes, les besoins, les objectifs, la confiance en soi, le caractère et l'état d'esprit individuels, l'ambiance collective, la représentation sociale de l'utilité sociale de la langue, etc. Se former, en didactique des langues, consiste aussi à découvrir, sous des concepts « empiriques » parce que trop immédiatement plaqués sur des données d'expérience im-

²⁶ J'utilise toujours pour ma part le concept de « méthode » dans le sens qu'il possède par exemple dans l'expression « méthodes actives en pédagogie », c'est-à-dire comme *principe directeur concernant une manière de faire*.

²⁷ Je propose ce néologisme pour englober toutes les formes possibles d'exercices (que l'on regroupait à l'époque de la méthodologie audiovisuelle dans la phase dite d'"exploitation"), depuis les questions-réponses sur un document jusqu'à l'expression libre, en passant par les exercices structuraux et les dramatisations.

médiate, d'autres concepts sous-jacents qui permettront ensuite d'enrichir la saisie et la compréhension des données empiriques d'enseignement/apprentissage, de manière à intervenir en classe de manière plus efficace.

2.2 Les différentes configurations conceptuelles

Je me propose, dans ce nouveau chapitre, de passer en revue quelques-uns des grands types de configurations conceptuelles auxquels on parvient lorsque l'on théorise en didactique des langues. Ils nous permettront de voir concrètement de quels types d'opérations intellectuelles ces configurations sont le résultat.

2.2.1 La série

Cette forme de configuration conceptuelle résulte d'une opération d'**énumération** de concepts. Il peut s'agir d'une simple juxtaposition plus ou moins exhaustive, comme par exemple lorsque l'on définit en extension le concept de « méthode » en donnant la liste de toutes celles qui sont apparues au cours de l'histoire et qui ont été intégrées dans les différentes méthodologies constituées (méthodes directe et indirecte, transmissive et active, déductive et inductive, analytique et globale, conceptualisatrice et imitative, etc.). Ces concepts peuvent être ordonnancés en fonction des multiples rapports logiques qu'on peut leur appliquer, tels que ceux que j'ai appliqués dans la Partie 1, à savoir le positionnement sur un continuum entre la centration maximale sur l'enseignement et la centration maximale sur l'élève (voir par exemple la Figure 2, p. 7), ainsi que l'axe de l'évolution historique (selon lequel peut aussi être lue cette Figure 2, ainsi que la Figure 3 p. 13) ; ou encore les différents domaines d'intervention de l'enseignant : compréhensions écrite et orale, expressions écrite et orale, lexique, grammaire, phonétique, culture, méthodes d'apprentissage.

2.2.2 Le tableau

Cette forme de configuration conceptuelle résulte d'une opération de **croisement** de deux ou plusieurs séries de concepts. Comme, dans la Partie 1, le croisement des différents niveaux d'apprentissage avec les différentes activités d'apprentissage (Figure 1, p. 6). Parce qu'on passe ainsi d'un dispositif à une seule dimension (la ligne, en l'occurrence la ligne écrite) à un dispositif à deux dimensions (verticale et horizontale, celle de la surface), le tableau constitue un outil intellectuel très puissant d'ordonnancement d'ensembles importants de concepts. L'exemple de la Figure 1 ci-dessous correspond par exemple à un essai de conceptualisation d'ensemble de tous les types de prise en compte de l'innovation technologique qui sont apparus depuis un siècle en didactique des langues²⁸ :

²⁸ Voir C. Puren 1996 pour une présentation détaillée.

Figure 1

Modèles d'intégration de l'innovation technologique en didactique des langues				
modèle	logique	méthodologie constituée	statut de la technologie	mots clés
« complémentarité »	La technologie est incorporée à une méthodologie définie préalablement et en dehors d'elle pour être mise à son service.	directe, active	marginal	« aide », « auxiliaire », « moyen »
« intégration »	La technologie est le « noyau dur » autour duquel la méthodologie s'est élaborée dès le départ.	audio-orale, audiovisuelle	central	« méthode intégrée »
« intégrations multiples à cohérence unique interne »	Il y a une utilisation systématique des technologies nouvelles, avec des intégrations didactiques partielles autour de chacune d'elles, toutes ces différentes intégrations didactiques partielles étant conçues comme complémentaires les unes par rapport aux autres (« cohérence interne », de par leur intégration commune autour de la technologie.	–	central	« cours multimédia »
« intégrations multiples à cohérences multiples externes »	Il y a des intégrations didactiques partielles autour de chaque technologie nouvelle, toutes ces différentes intégrations partielles étant conçues comme complémentaires les unes des autres ; mais les principes de cohérence globale viennent de l'extérieur, à savoir des apprenants eux-mêmes : ils pourront être différents d'un apprenant à l'autre, et même chez le même apprenant suivant ses besoins.	–	central	« centre de ressources »

Le croisement de concepts et de niveaux mérite une mention particulière, parce qu'il constitue un outil intellectuel très efficace d'analyse de la complexité : on sait l'usage qu'en a fait la linguistique, avec la définition des niveaux phonétiques, lexicaux, phrastiques et textuels. J'utilise ainsi, pour la formation des enseignants stagiaires d'espagnol – confrontés dans leurs classes à la difficulté de mise en œuvre de l'activité complexe (mais pour eux incontournable...) d'« explication de textes littéraires » – un découpage par les niveaux qui n'a aucune prétention à une quelconque validité linguistique, mais qui conceptualise le dispositif d'enseignement imposé dans les instructions officielles²⁹ :

Figure 2

Activités	Niveaux d'« explication » du texte	
1. Explication sémantique des mots/expressions	explication littérale	lexique
2. Paraphrase (ou « reformulation »)		phrase
3. Analyse	« commentaire »	texte
4. Interprétation		texte
5. Extrapolation		/hors-texte
6. Opinion		texte/hors-texte
7. Transposition		texte/lecteur

La configuration conceptuelle qu'est le tableau peut fonctionner non seulement de manière descriptive, mais aussi heuristique, c'est-à-dire qu'elle permet éventuellement de faire apparaître de manière mécanique des relations auxquelles on n'aurait pas pensé, ou que l'on aurait mobilisées plus difficilement. Si l'on décide ainsi de croiser les différentes habiletés linguistiques avec les différents domaines du lexique, de la grammaire et de la phonétique on trouvera « exercice de discrimination auditive » à l'intersection entre « compréhension » et « phonétique » ; le croisement des grands types d'activités d'apprentissage (reconnaissance, conceptualisation, application, entraînement et réemploi) avec les différents domaines de la langue et de la culture donnera, à l'intersection de « conceptualisation » et d'« actes des paroles », l'idée d'un exercice de

²⁹ Voir C. Puren 1993 pour une présentation détaillée.

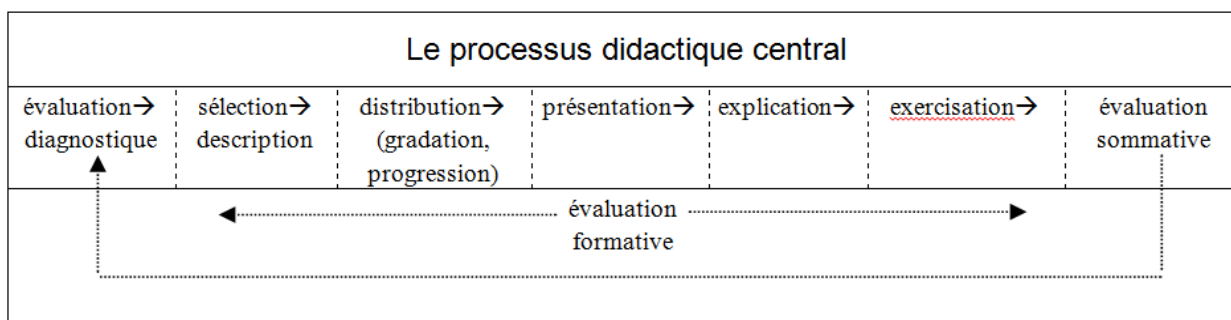
découverte des actes de parole correspondant à des phrases données, et à l'intersection « réemploi » et « culture », un exercice de reproduction de comportements culturels dans des exercices de simulation ; etc.

D'autres configurations conceptuelles ne sont pas le résultat d'un simple classement statique de concepts, mais s'efforcent, au moyen d'**une mise en relation dynamique**, de rendre compte des interactions dans lesquelles les données empiriques correspondantes sont censées être prises dans la réalité du processus d'enseignement/apprentissage. J'en présenterai ici deux formes, le processus et le réseau.

2.2.3 Le processus

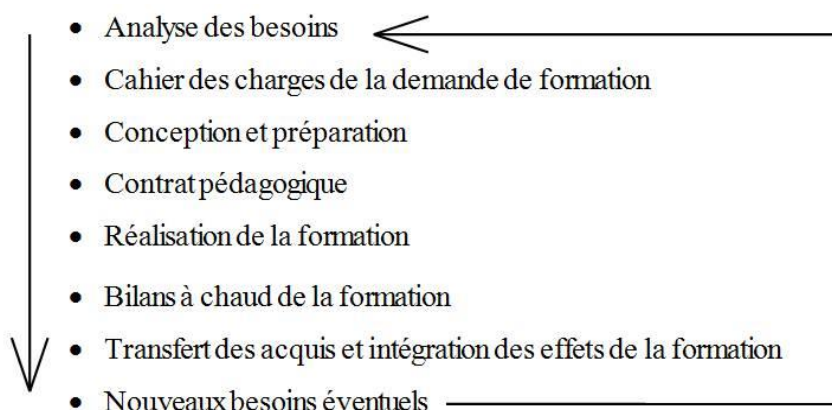
Le terme de « processus » désigne un ensemble finalisé d'activités articulées les unes aux autres et se déroulant chronologiquement. En didactique des langues, on se souvient, par exemple, des « moments de la classe » de la méthodologie audiovisuelle première génération, et les textes officiels régissant la didactique scolaire ont souvent imposés, dans le passé, des « schémas de classe » bien définis. Aucun modèle conceptuel global de pratiques didactiques ne peut faire l'impasse sur la conception d'un processus parce que le temps est en classe une dimension incontournable. Si l'on cherche à définir un processus plus global incluant tous les acteurs didactiques même non présents en classe (auteurs des textes officiels et concepteurs de manuels, par exemple) et tous les moments de l'enseignement même en dehors de ceux de présence conjointe des élèves et de l'enseignant (le temps de préparation des cours et des corrections, par exemple), on aboutit au schéma suivant :

Figure 3



La formation elle-même, en tant que processus, peut être conceptualisée et représentée selon les mêmes principes. Voici par exemple celle que propose en 1998 un spécialiste de la formation au management d'entreprises, J. Simonet³⁰ :

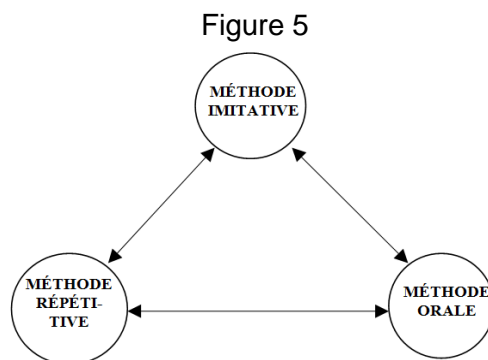
Figure 4



³⁰ Jean Simonet, *Les stratégies de l'éphémère. Guide du nouveau management*, Paris, Les Éditions d'Organisation, 1998, 132 p.

2.2.4 Le réseau

Les configurations « en réseau », quant à elles, cherchent à représenter dynamiquement ce que l'on appelle des « champs », c'est-à-dire des interactions d'éléments constituant un ensemble fonctionnant de manière relativement stable et autonome, comme un système. Les schémas correspondants peuvent être simples, comme celui qui représente le fonctionnement du noyau dur de la méthodologie audio-orale³¹ :



Le noyau dur ainsi représenté renvoie très concrètement aux pratiques des enseignants (ou des concepteurs de matériels), qui vont privilégier systématiquement dans leurs classes les activités qui amèneront les élèves, par oral (méthode orale), à reprendre de manière intensive (méthode répétitive) des modèles de langue (méthode imitative). Appliqué au support de base dialogué³², la mise en œuvre de ce noyau dur génère mécaniquement un schéma de classe où l'on va partir de l'imitation la plus étroite et mécanique des modèles (c'est la mémorisation/dramatisation du dialogue de base) pour amener progressivement les élèves à leur réutilisation la plus variée et personnelle (c'est la phase ultime d'expression libre).³³ Appliqué à l'enseignement grammatical, il génère tout aussi mécaniquement un type d'exercice basé sur la reprise orale intensive d'un modèle initial, à savoir l'exercice structural. Comme je le faisais remarquer dans mon *Histoire des méthodologies* (1988, p. 304), il se trouve aussi (mais ce n'est pas un hasard) que ce noyau correspond exactement aux potentialités du magnétophone, machine à *imiter* et *répéter* la parole humaine...

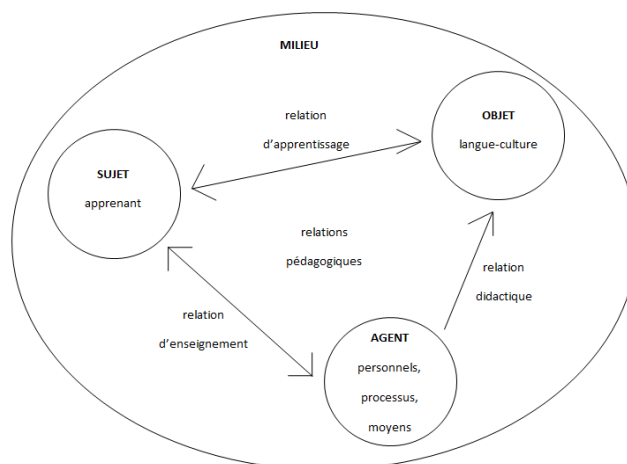
Ce sera de même la configuration conceptuelle « en réseau » qui sera naturellement utilisée pour représenter, de manière cette fois forcément bien plus complexe, ce que l'on appelle précisément « le champ de la didactique des langues ». La plus connue, qui reprend en le complétant celui dit du « triangle didactique », a été proposée par Renald ; elle s'appelle le « modèle SOMA », où « S » correspond à « sujet apprenant », « O » à « objet d'enseignement/apprentissage » (en l'occurrence la langue-culture) et « A » à « agent enseignant » :

³¹ Le noyau dur de la méthodologie directe décrit *supra* p. 24, composé lui aussi de trois éléments, pourra être représenté exactement de la même manière.

³² Le choix du dialogue comme support de base est obligatoire dès lors que l'on veut mettre en œuvre un tel noyau dur pour un enseignement dont l'objectif premier est l'apprentissage de la pratique orale de la langue (si l'on veut former à la langue orale par imitation intensive de modèles, ceux-ci ne peuvent qu'être oraux).

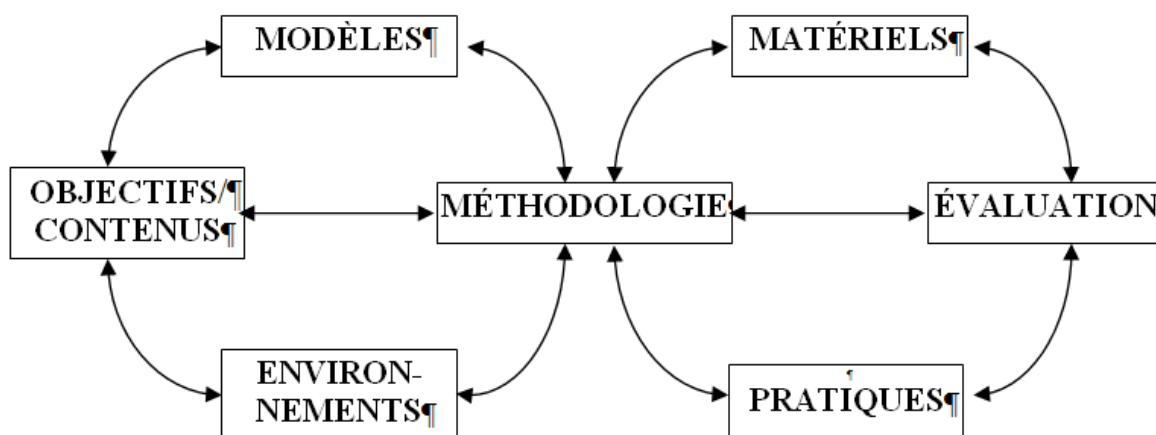
³³ On aura reconnu là les deux extrêmes des « moments de la classe » de la méthodologie audiovisuelle de première génération. L'influence de la méthodologie audio-orale américaine sur la méthodologie audiovisuelle française ne se limite donc pas, contrairement à ce que ses créateurs et promoteurs continuent à soutenir contre toute évidence, à la seule importation tardive des exercices structuraux.

Figure 6



J'ai élaboré pour ma part, dans le cadre de mes recherches sur l'histoire des méthodologies, le schéma ci-après³⁴ :

Figure 7



Le choix de l'élément méthodologique comme élément central s'explique sans doute par l'origine de cette configuration (mes recherches sur l'histoire des méthodologies prise comme fil directeur de l'histoire de la didactique des langues). Mais un tel schéma centré sur le méthodologique me paraît aussi intéressant à utiliser en formation, parce que la question du « comment » se trouve être la question la plus « complexe », c'est-à-dire celle dont la réponse oblige à prendre en compte la totalité du champ didactique.

Je voudrais montrer, à propos de ce schéma, que les représentations graphiques des configurations conceptuelles ne doivent pas être conçues seulement comme les présentations de résultats d'un travail de conceptualisation mené à bien par leurs auteurs, parce qu'ils doivent pouvoir aussi fonctionner par la suite, sur le mode processus donc, comme des machines à réfléchir, des moulins à idées. Imaginons le cas d'un enseignant qui s'interroge sur les raisons pour lesquelles ses élèves ne parviennent pas à assimiler une structure grammaticale qu'il a pourtant introduite, expliquée et fait travailler comme les autres, et qui recherche par conséquent la faille dans la méthode qu'il a utilisée. Il devra pour cela – du moins s'il adopte une perspective véritablement didactique, c'est-à-dire complexe – considérer chacun des éléments du champ disciplinaire et leurs relations éventuelles, que nous allons donc passer en revue à partir du schéma ci-dessus en imaginant pour chaque élément un exemple correspondant de réflexion :

³⁴ J'ai utilisé ce même schéma pour modéliser l'évolution de la didactique des langues depuis les années 50 dans mon *Essai sur l'éclectisme* (1994b).

- **les théories** : il se demandera si ce n'est pas le type de description linguistique auquel il a eu recours pour faire conceptualiser le fonctionnement de la structure, et pour construire les exercices, qui est inadéquat ;
- **les objectifs** : il se demandera s'il n'a pas introduit trop tôt cette structure dans la progression de son cours, ce qui fait que les apprenants manquent de la motivation et/ou des moyens linguistiques qui seraient nécessaires à son réemploi ;
- **les situations** (d'enseignement/apprentissage) : il se demandera s'il n'a pas expliqué et fait travailler initialement cette structure à un moment où les apprenants manquaient particulièrement de concentration (en fin de semaine, ou la veille de vacances, ou à une heure qui précédait ou suivait un contrôle de mathématiques...) ;
- **les matériels** : il se demandera si la structure n'a pas été introduite dans un contexte (dialogue ou texte) qui oriente les apprenants sur des hypothèses erronées concernant son fonctionnement ;
- **l'évaluation** : il se demandera combien exactement parmi ses apprenants maîtrisent cette structure et à quel niveau (en reconnaissance, en production dans le cadre d'exercices *ad hoc*, en situation d'expression personnelle spontanée), et il envisagera de leur faire réaliser les tests correspondants ;
- **les pratiques** : il se demandera s'il n'a pas expliqué la structure étrangère de manière tout à fait différente de celle dont le professeur de langue maternelle ou d'une autre langue étrangère explique le fonctionnement d'une structure parallèle dans ces langues ; ou encore s'il n'a pas utilisé, pour le faire, des termes inconnus des élèves.

2.2.5 Combinaison de configurations

Il est toujours possible de combiner dans le même schéma des opérations différentes, les deux contraintes étant que la configuration complexe retenue rende compte du cadre conceptuel que l'auteur a en tête de la manière la plus fidèle possible à ses yeux, mais aussi de la manière la plus fonctionnelle possible pour son utilisation ultérieure par d'autres que lui. J'ai eu ainsi l'idée de concevoir une grille dans laquelle doivent *a priori* entrer tous les concepts didactiques imaginés et imaginables en croisant chacune des activités du processus central d'enseignement (présenté ci-dessus dans la Figure 3, p. 27), avec, verticalement, les *types, critères, méthodes, outils* et *dispositifs* correspondants. Elle me semble fidèle parce qu'elle présente ainsi une sorte de carte de l'ensemble du territoire conceptuel de la didactique des langues tel que je me le représente, elle me semble utile pour des étudiants, qui pourront se repérer, la corriger et la compléter au fur et à mesure de leur exploration de ce territoire, mais elle souffre d'un gros défaut : elle nécessite au moins un format A3 pour que les caractères y soient lisibles, de sorte que je ne suis jamais encore parvenu à la publier !...³⁵

2.3. Petite séance de travaux pratiques de théorisation

Je propose maintenant à mes lecteurs de m'accompagner dans une activité de théorisation à partir de pratiques de classe. Le problème que nous allons nous poser (parce que tout enseignant se le pose, du moins s'il se situe dans la perspective didactique actuelle) est le suivant : « Comment gérer les relations entre méthodologie d'enseignement et méthodologies d'apprentissage ? ». Cette question, comme toute question didactique (nous l'avons vu dans la Partie 1), en génère forcément de nombreuses autres (dont la moins difficile n'est assurément pas de décrire chacune de ces deux méthodologies !...). J'en ai retenu ici la suivante, sans doute l'une des premières que nous aurions à nous poser : « D'où provient ma méthodologie d'enseignement ? ». Je reprendrai dans le même ordre les différentes configurations conceptuelles présentées plus haut.

2.3.1 La liste

Une réponse intuitive immédiate à la dernière question sera sans doute : « Les méthodes que j'utilise proviennent de ma formation et de mon expérience. » Le premier travail de théorisation va donc consister dans l'activité d'énumération, avec pour objectif explicite de constituer la liste la plus exhaustive possible des origines possibles, à la fois en élargissant la recherche (N'y a-t-il pas d'autres origines ?) et en l'approfondissant (Ne peut-on pas faire des distinctions à l'intérieur de chaque origine ?). Il va sans doute

³⁵ Je la tiens cependant (exclusivement par courrier électronique et au format PC Word7) à la disposition des lecteurs qui m'en feront la demande à l'adresse puren@paris.iufm.fr.

falloir pour cela s'interroger soi-même³⁶, s'observer voire se tester (afin de tenter de recueillir un maximum de données empiriques correspondantes), mais il sera utile aussi d'en discuter avec des collègues et de rechercher ce qui a été éventuellement écrit sur la question. On pourra arriver par exemple à la liste suivante, à laquelle j'aboutis pour ma part après une dizaine de minutes d'introspection, crayon en main, dans la solitude ariégeoise de ma retraite estivale :

1. mon « type d'enseignant » (personnalité et caractère) ;
2. mes « idées » d'enseignant (valeurs, représentations, convictions, croyances, jugements, conceptions, etc.) ne concernant pas directement la méthodologie d'enseignement, mais pouvant avoir des conséquences sur elle, par exemple concernant les objectifs, le fonctionnement de la langue, la nature de l'apprentissage linguistique, ma mission en tant qu'éducateur, la nature de l'éducation, les besoins des élèves, le bien des élèves, l'intérêt de la langue et de la culture que j'enseigne, etc. ;
3. ma formation méthodologique explicite (formation initiale, formation continuée, lectures, discussions entre collègues) ;
4. mes anciens enseignants de langue ;
5. mes anciennes expériences d'apprentissage de langue ;
6. mon application consciente des orientations méthodologiques institutionnelles ;
7. le manuel que j'utilise en classe, dans lequel les auteurs ont forcément « inscrit » leurs orientations méthodologiques ;
8. ma connaissance générale des méthodes généralement utilisées par les élèves ;
9. mes réactions (positives et négatives) aux méthodes d'apprentissage de ses élèves.

2.3.2 Le tableau

La mise en tableau présente l'avantage d'obliger à un effort d'organisation de ce premier résultat, puisqu'il va falloir procéder au minimum à des *regroupements*. Pour ma part, je vois tout de suite apparaître, comme regroupements possibles, ce qui va permettre de produire le tableau suivant :

Figure 8

origine	éléments en jeu
l'enseignant	personnalité, caractère, valeurs, représentations, convictions, croyances, jugements, conceptions
formation méthodologique consciente ou inconsciente	formateurs, lectures, collègues, anciens enseignants, expériences d'apprentissage (passées ou actuelles), orientations institutionnelles, expérience d'enseignement
matériel didactique	orientations des concepteurs
élèves	connaissance générale des méthodes d'apprentissage, réactions aux méthodes d'apprentissage utilisées dans ses classes

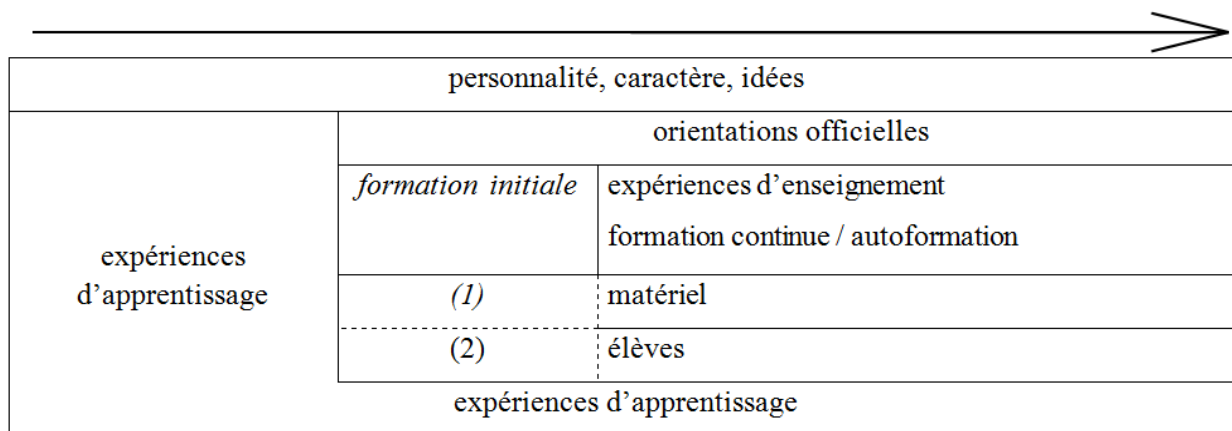
Je vois aussitôt qu'il serait sans doute intéressant de s'interroger sur les relations entre les éléments classés dans « enseignant » et ceux classés dans « formation », ainsi que sur l'opposition, qui risque de se révéler difficile à maintenir, entre formation méthodologique « consciente » et « inconsciente ». La suite du travail, à ce niveau de configuration conceptuelle (le tableau), va consister à réfléchir sur les autres critères de recoupement dont l'application va produire des classements différents parmi ce que j'ai appelé rapidement, dans le tableau ci-dessus, les « éléments en jeu », ce qui entraînera sans doute de nouvelles questions. Je pense pour l'instant au critère de « légitimité », qui amènera à se poser des questions telles que : « Est-il « légitime » qu'un enseignant prenne en compte sa personnalité ? ; les méthodes d'apprentissage de ses élèves ? Dans quelle mesure ? Comment ?

³⁶ L'introspection est une démarche intellectuelle essentielle en formation didactique : les risques évidents qu'elle présente doivent être contrôlés, mais ne peuvent aucunement justifier qu'on l'écarte.

2.3.3 Le processus

On va dans ce cas tenter d'appliquer le seul critère de la chronologie et de l'influence linéaire. J'aboutis pour ma part après quelques minutes de tâtonnements et de ratures au schéma suivant :

Figure 9



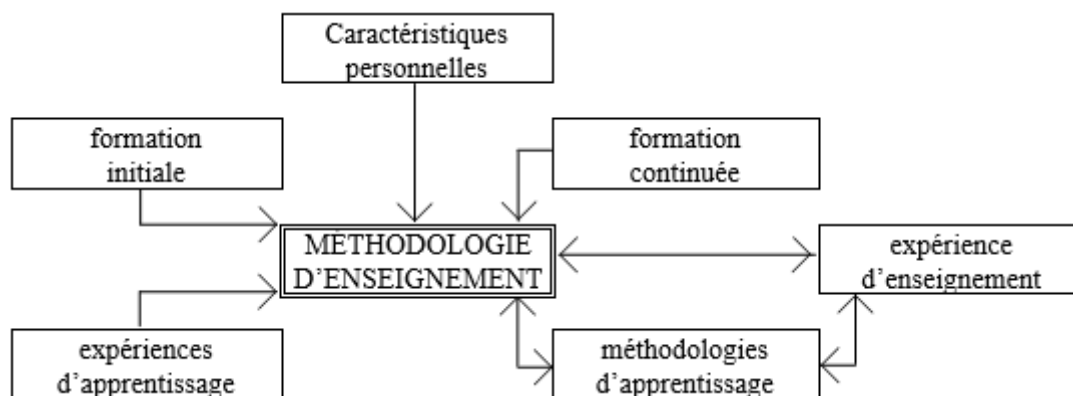
- (1) Cas de formation initiale à l'utilisation d'un matériel
- (2) Cas d'observations de classes et stages pratiques en formation initiale.

La conception de ce schéma oblige à mettre de l'ordre dans ses idées, d'une part, mais il fait surtout apparaître d'autres idées auxquelles on n'aurait pas forcément pensé, ou pas aussi rapidement. Par exemple, l'importance des facteurs individuels (personnalité, caractère, idées, expériences personnelles d'apprentissage), qui sont les seules à agir tout au long du processus, la place limitée de la formation initiale (elle aurait été encore plus « visuellement limitée » si j'avais utilisé une échelle horizontale graduée par années), et enfin le caractère parallèle de l'action des différents facteurs (qui interagissent donc constamment entre eux).

2.3.4 Le réseau

La complexité de ces interactions permanentes fait que les configurations de type « réseau » auxquelles on peut parvenir sont très nombreuses. Voici celle que j'ai pour ma part élaborée, et telle que je l'ai élaborée dans un premier « jet », sachant qu'elle est discutable comme toutes les autres (mais ce qui est discutable a au moins un grand intérêt, en formation, celui, précisément, de pouvoir faire discuter c'est-à-dire réfléchir en commun...).

Figure 10



Cette configuration fait apparaître, me semble-t-il, l'enjeu essentiel que constituent l'ensemble des trois seuls éléments reliés entre eux, et qui plus est interreliés (flèches à double sens), à savoir le triangle méthodologie d'enseignement / méthodologies d'apprentissage / expérience d'enseignement. Dans le cas d'une élaboration d'un tel schéma au cours d'un stage, il pourra être intéressant de discuter sur le choix que l'un ou l'autre des enseignants stagiaires aura pu faire entre les flèches à simple sens (actions) ou à double sens (interactions) : il est probable qu'une flèche à simple sens instinctivement tracée depuis la méthodologie d'enseignement vers les méthodologies d'apprentissage sera l'indice d'une conception assez interventionniste et « centrée sur l'enseignement »...

On pourra aussi se demander comment faire apparaître d'autres doubles flèches, par exemple entre méthodologie d'enseignement et formation continuée (ce sera le cas lorsque cette formation partira des méthodologies d'enseignement des enseignants stagiaires), entre formation initiale ou continuée et expériences d'apprentissage (cas des expériences d'apprentissage d'une langue inconnue intégrées à la formation initiale ou à des stages de formation). Ou encore comment faire apparaître des flèches là où il n'en existe pas sur le schéma (ainsi des méthodologies d'apprentissage vers la formation continuée, en travaillant par exemple à partir d'observation de méthodes d'apprentissage sur des enregistrements vidéo), entre expériences d'apprentissage et formation initiale (c'est le cas des stages pratiques en 2^e année d'IUFM). On peut même se demander (ce qui ne manquerait sûrement pas d'intérêt...) s'il est possible de créer une flèche depuis la formation initiale vers la formation continuée : ce sera le cas, par exemple, lorsque l'on demandera à des enseignants en stage de réagir, avec leur expérience, à des conseils méthodologiques proposés en formation initiale.

Conclusion

Si, pour des raisons tout autant historiques (la constatation des dégâts provoqués dans le passé par toutes les formes d'applicationnisme et de normativité autoritaire) et épistémologiques (la conception de la nature du processus d'enseignement/apprentissage) que déontologiques (le volonté de faire de la discipline didactique un instrument d'analyse et d'intervention aux mains des enseignants eux-mêmes), on décide que la théorisation didactique doit désormais se faire en interne, il faut bien en tirer les conséquences et s'en donner les moyens.

J'ai proposé pour ma part, dans cette Partie 2, de concevoir la théorisation didactique comme un double processus permanent :

1) un processus de questionnement systématique et organisé de l'enseignant sur ses pratiques d'enseignement, les pratiques d'apprentissage et leurs relations (d'où le titre de cette partie : « Comment théoriser sa pratique ? ») ;

2) un processus de construction/déconstruction/reconstruction permanentes de concepts et de configurations conceptuelles par lesquels l'enseignant va s'efforcer d'adapter ses réponses³⁷ aux changements qui interviennent dans ses pratiques sous la pression de facteurs tels que la diversité des classes, l'évolution des élèves, l'accroissement de son expérience professionnelle et toutes les sources extérieures d'information/formation que sont les échanges entre collègues, la lecture d'articles et d'ouvrages, les cours et stages de didactique.

Les didacticiens proposent certes des « théories » toutes faites, mais ces théories sont limitées, partielles et « partiales » parce que toujours fortement reliées à leur personnalité et à leur parcours personnel³⁸, et enfin fortement évolutives. Ce n'est pas mon ami Robert Galisson qui me contredira sur ce point, lui qui reconnaît s'être beaucoup trompé.³⁹

Les concepts didactiques eux-mêmes ne sont pas stabilisés : au cours de mes nombreux et longs échanges avec R. Galisson, il n'y a pas un seul que nous ayons pu approfondir sans arriver finalement au constat de

³⁷ Je m'aperçois qu'il manque en français un mot qui serait par rapport à « réponse » ce que « questionnement » est par rapport à « question », une désignation du processus et non du produit.

³⁸ Plus les linguistiques ont cherché à rendre la didactique des langues « scientifique » en s'appuyant sur leur formation linguistique personnelle, et plus, paradoxalement, ils ont par là même fait preuve de subjectivité dans leur approche épistémologique de la discipline didactique...

³⁹ Ce qui est une façon modeste de dire qu'il a beaucoup cherché en s'interrogeant à nouveau et en construisant de nouvelles réponses.

divergences nettes, et parfois fondamentales ; cela ne nous empêche pas de communiquer, de nous comprendre et d'apprendre l'un de l'autre. Dans une discipline humaine utilisant comme outil de théorisation le langage humain lui-même, comme c'est le cas de la didactique des langues, le discours ne peut que relever de cette analyse que faisait E. Morin en 1986 du langage humain, dont la dialogique constante entre la précision et le flou constitue la supériorité sur les langages formalisés :

La complexité du langage (de la pensée donc) se fonde sur une dialogique permanente de la simplification/complexification. Le langage est producteur d'abstraction; celle-ci est simplificatrice, dans la mesure où elle élimine les traits concrets, singuliers et vécus de ce qu'elle appréhende; mais elle est complexifiante dans le sens où elle crée pour la connaissance une nouvelle sphère, où les mots, devenant notions et concepts, forment une "algèbre" qui remplace la composante isomorphe de l'objet et fait advenir à la connaissance des réalités, qualités ou propriétés abstraites comme le triangle, la passion, la raison. [...]

La pensée, comme la connaissance, lutte contre le flou et cherche précision et exactitude. Toutefois, bien des phénomènes se chevauchent, interfèrent et s'enchevêtrent, bien des notions indispensables ne sauraient avoir de frontière précise entre elles: ainsi il ne saurait y avoir de frontière, sinon conventionnelle, entre amour et amitié, entre colline et montagne, entre petite, moyenne ou grande taille. Aussi, le langage doit user de qualificatifs flous, de notions aux frontières imprécises et de verbes indéterminés, à commencer par le verbe être. Ces éléments d'imprécision sont comme la matière malléable et souple qui peut lier entre elles les notions précises et où celles-ci peuvent être serties. C'est parce qu'il est un mixte de précision et d'imprécision que le langage ordinaire dit "naturel" dispose d'une telle richesse. Il permet à la pensée de continuer son chemin à travers les marécages du flou, en contournant les zones d'enlèvement ou en sautant par-dessus (p. 121, et note 1 p. 183).

Concevoir, ainsi que je le propose, le processus de formation comme le processus même de la théorisation, ce n'est, en définitive, que le mettre en accord avec l'épistémologie constructiviste actuellement dominante dans la conception du processus d'apprentissage de la langue-culture étrangère (elle y a permis l'émergence des concepts d' « interlangue » et d' « interculturel »), conception selon laquelle « apprendre » est indissociablement « apprendre à apprendre ». De même, « se former », c'est apprendre à se former. En d'autres termes, il n'y a pas d'autre vérité en formation didactique que le travail même de formation⁴⁰, et les théories constituées n'y sont intéressantes que comme les aliments possibles d'un questionnement personnel.

Ce n'est là, de ma part, nulle déclaration provocante d'anarchisme épistémologique et moins encore dérapage démagogique : depuis longtemps, par exemple, les formateurs en didactique savent que les grilles d'analyse de manuels ou d'observation de classe déjà publiées, et celles que produiront les stagiaires auxquels on aura demandé d'élaborer les leurs, ont pour seul intérêt de servir respectivement de support et de prétexte à une activité personnelle de conceptualisation qui est à la fois l'objectif et le moyen utilisé pour atteindre cet objectif. La formation didactique n'est pas l'apprentissage de réponses toutes prêtes à des questions toutes faites (même et surtout si ce sont celles que l'on se posait au départ), mais l'apprentissage du questionnement didactique lui-même, ou encore, pour reprendre le sous-titre de ce chapitre 2, « la formation des questions ».

Christian Puren
IUFM de Paris, Université Paris-III, UTC

⁴⁰ Les épistémologues constructivistes citent souvent ces vers célèbres du poète espagnol Antonio Machado, qui illustrent tout à fait cette conception de la formation : *Caminante, no hay camino, se hace el camino al andar* (« Marcheur, [sache qu']il n'y a pas de chemin ; le chemin se fait en marchant »).

Bibliographie

GALISSON Robert

- 1990 : « De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures », *ÉLA, Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 79, juil.-sept.

HUBERMAN A. Michael, MILES Matthew B.

- 1991 : *Analyse des données qualitatives*, trad. fr. Bruxelles, De Boeck-Wesmael s.a. (coll. « Pédagogies en développement. Méthodologie de la recherche »), 480 p.

MACKEY William Francis

- 1966 : *Principes de didactique analytique. Analyse scientifique de l'enseignement des langues*, nouv. éd. trad. et mise à jour par L. Laforge, Paris, Didier, 1972, 713 p. [1^e éd. 1966]

MORIN Edgar

- 1986 : *La Méthode. 3. La Connaissance de la Connaissance*, Paris, Seuil, 256 p.

PUREN Christian

- 1988 : *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-CLE international (coll. « Didactique des Langues Étrangères »), 448 p.
- 1993 : « Ambiguïté et ambivalence dans le traitement didactique du texte littéraire dans l'enseignement scolaire de l'espagnol en France », Rouen, *Les Cahiers du CRIAR* (Centre de Recherches d'Études Ibériques et Ibéro-américaines, Université de Rouen), n° 14, pp. 179-192.
- 1994a : « Psychopédagogie et didactique des langues. À propos d'observation formative des pratiques de classes », *Revue Française de Pédagogie*, n° 108, juil.-août, pp. 13-24.
- 1994b : *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, CRÉDIF-Didier (coll. « Essais »), 206 p.
- 1994c : « Quelques remarques sur l'évolution des conceptions formatives en français langue étrangère de 1925 à 1975 », *ÉLA, Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 95, juil.-sept., pp. 13-23.
- 1996 : « La didactique des langues face à l'innovation technologique », *Clés à venir*, revue du CRDP de Lorraine, n°10, janv., pp. 25-31.
- 1997 : « Concepts et conceptualisation en didactique des langues : pour une épistémologie disciplinaire », *ÉLA, Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 105, janv.-mars, pp. 111-125.
- 1998 : « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures », *ÉLA, Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 109, janvier-mars, pp. 9-37

RORTY Richard

- 1993 : *Conséquences du pragmatisme. Essais : 1972-1980*, trad. fr. Paris, Seuil (coll. « L'ordre philosophique »), 1993 [1^e éd. University of Minnesota, 1982], 414 p.
- 1995 : *L'espoir au lieu du savoir. Introduction au pragmatisme*, trad. fr. Paris, Albin Michel (coll. « Bibliothèque internationale de philosophie »), 158 p.

SIMON Herbert Alexander

- 1969 : *Sciences des systèmes, sciences de l'artificiel*, trad. fr. Paris, Dunod (coll. « afcet Système »), 1991 [1^e éd. Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, Massachusetts, 1969], 230 p.

Glossaire

(entrées rédigées par Christian PUREN)

(Les mots en gras font l'objet d'une entrée particulière dans ce glossaire.)

Acquisition : 1. Dans le sens de **processus**, désigne le mode « naturel » (par le seul bain linguistique, donc non guidé et à dominante non consciente et implicite) d'appropriation d'une langue (maternelle ou étrangère), par opposition au mode scolaire ou institutionnel, dit « d'**apprentissage** », d'une langue étrangère, pris dans une relation avec le processus d'**enseignement**. 2. Dans le sens de **produit** du processus d'acquisition ou d'apprentissage, désigne une forme linguistique assimilée par l'apprenant (synonyme : un « acquis »).

Application : 1. **Processus** explicitement guidé par le **produit** d'une **conceptualisation** antérieure (sens 1) visant à une production linguistique (orale ou écrite), culturelle (un comportement) ou méthodologique (l'utilisation d'une **stratégie** d'apprentissage). Cas particulier : dans l'exercice dit « structural », l'apprenant est invité à appliquer un modèle de production dans lequel la règle a été « encapsulée » par l'auteur de l'exercice : il y a donc application automatique et inconsciente par l'apprenant d'une conceptualisation réalisée par un autre. 2. Démarche caractéristique de l'**applicationnisme**, dans lequel la **methodologie** d'enseignement des langues est conçue comme relevant d'une application de « **théories** de référence » (voir aussi **Épistémologie**).

Applicationnisme : voir **application 2, épistémologie**.

Apprentissage : 1. **Processus** d'apprentissage : mode guidé et à dominante consciente et explicite, par opposition à acquisition. 2. **Stratégie** d'apprentissage : voir **stratégie**. Historiquement, l'apprentissage a été conçu comme une *réception* (dans la pédagogie dite « traditionnelle », où l'élève apprend passivement par assimilation directe du savoir préparé et transmis par l'enseignant ou par le matériel), comme une *imprégnation* (dans le « bain linguistique », où l'élève apprend spontanément par contact et pratique intensifs), comme une *réaction* (l'élève apprend activement en réagissant aux sollicitations verbales du maître ou du matériel : questions, amorces, stimuli d'exercices mécaniques, activités étroitement guidées) puis comme une *construction* (l'élève apprend activement par construction personnelle de son propre savoir). Une didactique **complexe** envisage simul-

tanément la mise en œuvre de ces quatre conceptions à la fois opposées et complémentaires.

Approche : 1. **Méthode** utilisée pour initier un travail sur un document ou un domaine (ex. : approche globale d'un texte) ou pour réaliser son analyse (ex. approche anthropologique de la culture). 2. « Approche communicative » : **methodologie** que l'on a souhaité maintenir souple et ouverte.

Complexe / complexité : 1. Ensemble complexe : On dit qu'un ensemble est complexe lorsqu'il est composé d'éléments multiples, divers, hétérogènes, variables, instables, interreliés, en partie contradictoires et non parfaitement objectivables. Une classe d'élèves, par exemple, est toujours un ensemble complexe en particulier parce que ceux-ci sont nombreux, qu'ils sont différents, variables et en partie opposés dans leurs attitudes et comportements, hétérogènes quant à leurs niveaux et motivations, en partie imprévisibles, enfin en interaction constante les uns avec les autres et avec l'enseignant lui-même, qui ne peut donc les observer d'une manière totalement extérieure à lui-même et sans que son observation ne provoque sur eux des effets. 2. Complexe / compliqué : « Complexe » doit être distingué de « compliqué » : un problème compliqué est un problème qu'on ne sait pas résoudre mais dont on pense qu'il existe forcément une solution, même si on ne la connaît pas encore ; un problème complexe est un problème dont on sait qu'il n'existe pas de solution, ou du moins dont les solutions ne peuvent être que partielles, locales et provisoires. 3. **Épistémologie** complexe : Parce que l'objet de la didactique des langues (la relation entre les **processus** d'enseignement et d'apprentissage de la langue-culture) est fondamentalement complexe, l'épistémologie de cette didactique se doit d'être elle-même complexe. Aussi le « paradigme de complexité » que définit E. Morin dans différents ouvrages est-il particulièrement adapté à la didactique des langues : on cherche à tenir compte d'un maximum de données tout en sachant que la réalité en soi nous échappe ; on cherche à unir la distinction (nécessaire à la perception) et la conjonction (qui rétablit les interrelations, les articulations, les multidimensionnalités) ; on est conscient des limites de la logique, des effets pervers de la fermeture théorique et de l'inexistence d'un principe unique de cohérence ; on accepte de travailler avec l'imprécision, l'incertitude et la contradiction. 4. Modes de relation complexes : appliqués à tous les couples conceptuels fondamentaux de la didac-

tique des langues, ils permettent de complexifier la réflexion didactique. Voir par ex. pp. 28-29 l'application des modes du *continuum*, de *l'opposition*, de *l'évolution*, du *contact*, de *l'instrumentalisation* et de la *dialogique* au couple enseignement/apprentissage.

Concept (didactique) : produit d'un **processus** de **conceptualisation** (sens 3), représentation mentale symbolique d'une classe d'éléments permettant des manipulations intellectuelles à la fois plus économiques et plus puissantes des réalités du **processus** d'enseignement/apprentissage. Un concept est de premier degré si ces éléments sont des **données empiriques** (ex. : « forme linguistique », p. 37 ; « répétition », p. 39), et de second degré s'il regroupe d'autres concepts (ex. : « intégration didactique » et « noyau dur méthodologique », voir p. 42). Sur la définition des concepts spécifiquement didactiques pouvant servir à une **théorisation** interne dans cette discipline, voir pp. 34-35. Sur les deux fonctions essentielles de ces concepts (l'encapsulation de **problématiques** externes et l'adaptation à la **complexité** du champ), voir p. 37 et p. 38.

Conceptualisation : 1. Appliquée aux différents domaines de la langue (la syntaxe, la morphologie, le lexique, la phonétique, le discours), réflexion aboutissant à la prise de conscience de régularités, d'organisations ou de règles. Cette conceptualisation prépare l'**application** (sens 1). 2. Par extension, la conceptualisation peut être utilisée dans les domaines de la culture (prise de conscience de règles socio-culturelles, par ex.), de la **méthodologie** (prise de conscience de modes d'enseignement ou d'apprentissage) et de la **formation** (réflexion sur le **processus** de formation). Dans tous les cas (1 et 2), la conceptualisation implique l'utilisation d'un métalangage spécifique et permet d'adopter par rapport à l'objet une position « **méta** » (métalinguistique, métaculturelle, métaméthodologique, métaformative). 3. Conceptualisation didactique : appliquée non plus aux domaines de la didactique mais à la didactique elle-même, **processus** d'élaboration des **concepts** didactiques.

Configuration conceptuelle : **produit** résultant d'un **processus** d'organisation et de représentation visuelle de **concepts**. Exemples : la série (produit d'une opération d'énumération, voir pp. 43-44 et 53-54), le tableau (croisement de séries, voir pp. 44-47 et 54-55), le processus (articulation chronologique, voir pp. 47-48 et p. 55) et le réseau (relations et interactions, voir pp. 48-52 et 56-57). Sur l'adéquation particulière des schémas dynamiques que sont le processus et le réseau à la représentation des processus didactiques, voir **processus**.

Dispositif (– didactique) : voir **situation d'enseignement/apprentissage**.

Données empiriques : informations de tout type – concernant le **processus** d'enseignement/apprentissage de la langue-culture dans toutes ses phases et activités – que les enseignants eux-mêmes, *sur la seule base de leur expérience professionnelle*, peuvent directement recueillir à partir de leur propre pratique ou de l'observation de collègues. Les **concepts** spécifiquement didactiques sont le résultat direct du processus de **conceptualisation** de ces données empiriques.

Enseignement : processus à la charge de l'enseignant, et visant, selon le degré de motivation et d'autonomie de l'apprenant, à accompagner, aider, conseiller, guider ou conduire le processus d'**apprentissage** de celui-ci.

Épistémologie : conception générale d'une science ou discipline quant à la relation entre les savoirs et savoir-faire qu'elle produit, et la réalité en soi de ses objets de connaissance et d'action. L'épistémologie d'une science ou d'une discipline commande la conception de ses rapports avec les autres ainsi que la conception qu'elle se fait de la relation entre **théorie** et **pratique**. L'**applicationnisme** en didactique repose ainsi sur une épistémologie réductionniste : l'enseignement et l'apprentissage des langues pourraient être définis scientifiquement à partir de la description du fonctionnement de la langue telle que nous la fournirait la linguistique et la sociolinguistique, et des mécanismes mentaux d'apprentissage de la langue tels que nous les fournirait la psycholinguistique. Dans ce que l'on a appelé la « linguistique appliquée », la théorie informe directement la pratique, celle-ci étant conçue comme une simple application (et souvent comme une dégradation) de la théorie ; les disciplines telles que la linguistique et la psychologie de l'apprentissage sont considérées comme des « théories de référence ». Dans l'**implicationnisme** (on a proposé à une époque d'abandonner le concept de « linguistique appliquée » pour celui de « linguistique impliquée »), la pratique d'enseignement rencontre ses propres problèmes et pose ses propres questions, et s'adresse pour résoudre les uns et répondre aux autres aux théories élaborées par d'autres disciplines considérées désormais comme de simples « disciplines contributives ». Mais un projet de didactique autonome ne peut se fonder que 1) sur une *épistémologie pragmatiste* où on s'intéresse moins à la théorie comme **produit** qu'au **processus** constant de **théorisation**, et où on considère qu'une théorisation interne à la didactique est possible directement à partir des **données empiriques** fournies par l'observation des pratiques d'enseignement et des pratiques d'apprentissage, et 2) une *épistémologie complexe* adaptée à la **complexité** fondamentale de son objet, à savoir le **processus** d'enseignement/apprentissage d'une langue/culture (voir **complexe 3**).

Formation : 1. **Processus** de transformation conjointe des idées (croyances, convictions, représentations, valeurs, savoirs), savoir-faire (procédés, techniques, méthodes, démarches, approches) et savoir-être (comportements, attitudes) mis en œuvre dans l'enseignement (formation à l'enseignement) et l'apprentissage (formation à l'apprentissage). 2. **Produit** de ce processus.

Implicationnisme : voir **épistémologie**.

Inter- : opérateur spécifique de la **problématique** du *contact* (voir **complexe 4**). L'évolution récente de la didactique a été marquée par l'application de cet opérateur à ses deux objets, la langue (l'« interlangue », processus de construction, déconstruction et reconstruction permanentes par l'apprenant d'une langue provisoire dite aussi « intermédiaire » entre la L1 et la L2), et la culture (la problématique de l'« interculturel » s'intéresse aux représentations nées ou produites chez l'apprenant au contact entre sa culture maternelle et la culture étrangère). La didactique **complexe** applique le même opérateur à la **méthodologie** (l'enseignant s'intéressera alors aux produits du contact entre d'une part sa méthodologie d'enseignement et d'autre part les méthodes d'apprentissage de ses élèves et leurs types d'apprenants) et à la **formation** (le formateur s'intéressera alors aux produits du contact entre d'une part les innovations méthodologiques qu'il propose et d'autre part les traditions didactiques de ses stagiaires et leurs types d'enseignants).

Méta- : opérateur spécifique de la **problématique** de la **complexité**. Le passage au niveau « méta » permet d'appréhender un problème **complexe** d'un point de vue extérieur, en le prenant comme objet de réflexion. L'évolution historique de la didactique des langues a été marquée par des prises de conscience successives de la complexité de ses objets, qui provoquent l'apparition d'activités métalinguistiques, métaculturelles, et plus récemment métaméthodologiques (l'« apprendre à apprendre »). Sa constitution en discipline, de même, est marquée par l'apparition successive de niveaux internes « méta » : à la **méthodologie** initiale s'est ajoutée dans les années 70-80 le niveau métaméthodologique (la « didactique » proprement dite, avec des problématiques caractéristiques telles que la comparaison entre **méthodologies** constituées, l'éclectisme) et le niveau métadidactique (la « didactologie », avec des problématiques caractéristiques telles que l'**épistémologie**, la déontologie et l'idéologie).

Méthodologie : 1. Sens général (« la méthodologie ») : domaine de réflexion didactique concernant les manières d'enseigner/apprendre. Cette question du « comment » se trouve être la question la plus **complexe**, c'est-à-dire celle dont la réponse oblige à prendre en compte la totalité du champ didac-

tique, et c'est pourquoi elle est le lieu privilégié de la **théorisation interne** à la didactique. 2. Sens particulier (*la/une/des* « méthodologie(s) constituée(s) ») : construction globale relativement déterminée, cohérente et stable apparue dans le domaine méthodologique, et donc simplifiant la **complexité** didactique. Ex. : la méthodologie directe du début du siècle, la méthodologie scolaire dite « active » des années 20-60, la méthodologie audiovisuelle.

Pratique : voir **données empiriques, théorisation**.

Problématique : le passage d'un problème à la problématique correspondante consiste dans 1) le passage du particulier au général (le problème n'est plus lié à la personne de l'enseignant, à tel ou tel apprenant ou encore à telle ou telle **situation**, mais au **processus** d'enseignement/apprentissage lui-même) ; 2) le passage du concret à l'abstrait (le problème est conceptualisé : voir **concept** et **conceptualisation 3**) ; 3) le passage de la juxtaposition à la liaison (le problème n'est plus isolé, mais relié à d'autres problèmes dans la même problématique) ; 4) le passage du compliqué au **complexe**. Ex. : « Que puis-je faire pour résoudre mon problème de discipline avec tel élève ? » → La problématique de la gestion de la discipline en enseignement scolaire des langues.

Processus : 1. Succession articulée et finalisée d'activités. Ex. : les « moments de la classe de langue » dans la **méthodologie** audiovisuelle. La didactique des langues peut elle-même se définir à partir de son processus central : sélection, description, distribution, présentation, explication, exercice, évaluation (voir p. 47). L'objet même de la didactique est constitué du processus d'**enseignement**, du processus d'**apprentissage** et de la relation entre ces deux processus. 2. Mode processus : correspond au déroulement d'une série d'activités, alors que le mode **produit** correspond au résultat final obtenu. À ces deux modes correspondent par exemple respectivement la **conceptualisation** et le **concept**, la **théorisation** et la **théorie**, le **questionnement** et la question. Certains **concepts** didactiques correspondent selon le contexte à l'un ou l'autre de ces modes, comme **acquisition** (action d'acquérir ou forme acquise), **sélection** (action de sélectionner ou forme sélectionnée), explication (action d'expliquer ou explication donnée) ou **production** (fait de produire ou résultat)... et bien sûr **formation** (formation en cours ou formation acquise). En tant que discipline d'intervention sur deux **processus** et leurs relations/interactions (l'enseignement et l'apprentissage), la didactique est fondamentalement, suivant l'expression utilisée en management, « orientée processus » ; et c'est pourquoi le mode de représentation le plus adapté à son **épistémologie** (champ global ou **configuration conceptuelle** partielle) est le schéma dynamique (processus ou réseau) : voir par ex. le schéma di-

dactique de R. Legendre p. 50 et de C. Puren p. 51 ; le schéma du processus de formation de J. Simonet p. 48, la schématisation des noyaux durs méthodologiques p. 49 et celle des origines des méthodologies d'enseignement p. 56.

Production : voir **processus 2**.

Produit (mode-) : correspond au résultat d'un **processus** achevé. Voir **processus 2**.

Questionnement : **processus** visant à produire des questions. Parce que la didactique a un objet **complexe** qui est de l'ordre du procès en cours (l'enseignement/apprentissage d'une langue-culture), elle est fondamentalement **complexe** et orientée processus. Ce qui signifie que les grandes questions didactiques sont par définition des questions ouvertes et permanentes, c'est-à-dire des questionnements : tous les enseignants, même et surtout expérimentés, se les posent constamment, leur expérience se mesurant moins au nombre des questions dont ils ont trouvé les réponses qu'au nombre des réponses anciennes qui ne les satisfont plus ainsi qu'au nombre des questions nouvelles dont ils cherchent les réponses. De sorte que la didactique est un art du questionnement personnel permanent et non un ensemble de réponses toutes faites données par d'autres à des questions posées par d'autres. C'est de même l'orientation fondamentalement processus de l'enseignement/apprentissage qui explique l'importance du schéma questions/réponses en classe de langue.

Situation d'enseignement/apprentissage : ensemble **complexe** des paramètres influant sur le **processus** d'enseignement/apprentissage (**formation**, expérience, personnalité et état d'esprit de l'enseignant et de chacun des apprenants ; degré de motivation et maturité des apprenants ; enseignement plus ou moins intensif, exolingue ou endolingue ; conditions matérielles ; contextes social et institutionnel, etc.). Synonymes : contexte, environnement, milieu. Ce que l'on appelle « dispositif » est l'ensemble des paramètres de la situation d'enseignement/apprentissage tels qu'ils ont pu être intentionnellement mis en place par l'enseignant (ex. : travail de groupe, ensemble des tâches programmées avec leurs objectifs, leurs supports, leur durée de réalisation, dictionnaires en consultation,...).

Stratégie : manière d'enseigner ou d'apprendre, délibérément choisie et consciemment mise en œuvre.

Théorie : produit final d'un processus de **théorisation**. La conception de théorie la plus adaptée à l'**épistémologie** de la didactique des langues s'inspire des pragmatistes anglo-saxons (comme R. Rorty), qui la considèrent moins comme **produit** (la représentation acquise de la réalité) que comme **processus** (la confrontation avec la réalité, « le fait

d'avoir affaire à elle »). Dans l'analyse qualitative de A.M. Huberman et M.B. Miles (voir **conceptualisation, théorisation**), une théorie est simplement une **configuration conceptuelle** représentant l'état actuel de la théorisation au moyen d'une représentation des relations et interactions entre des **concepts** considérés comme fondamentaux.

Théorisation : **processus** allant de l'élaboration des **concepts** à partir des **données empiriques** fournies par l'observation des pratiques d'enseignement et des pratiques d'apprentissage (voir **conceptualisation 3**) jusqu'à l'élaboration de **configurations conceptuelles** partielles ou cadres conceptuels globaux du champ didactique. La conception de la théorisation la plus adéquate à l'**épistémologie** de la didactique des langues s'inspire de l'« analyse qualitative » de A.M. Huberman et M.B. Miles, qui la définissent fondamentalement comme une « sélection, centration, simplification, abstraction et transformation » des **données empiriques**, et une organisation des **concepts** ainsi produits dans des **configurations conceptuelles**. La théorisation didactique peut ainsi être conçue comme un double **processus** permanent : 1) un processus de **questionnement** systématique et organisé de l'enseignant sur ses pratiques d'enseignement, les pratiques d'apprentissage et leurs relations ; 2) un processus de construction/déconstruction/reconstruction permanentes de **concepts** et de **configurations conceptuelles** par lesquels l'enseignant va s'efforcer d'adapter ses réponses. Il s'agit là d'une « théorisation interne » qui s'oppose à la « théorisation externe » (R. Galisson), cette dernière s'appuyant sur des disciplines extérieures considérées, dans l'optique de l'**applicatinnisme** ou de l'**implicationnisme**, comme des « **théories** de référence » de la didactique.