

# CRITIQUE DES NORMES ACADÉMIQUES DOMINANTES DE LA « COMMUNICATION SCIENTIFIQUE » EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES

par Christian Puren  
Professeur émérite de l'Université Jean Monnet (Saint-Étienne, France)  
[www.christianpuren.com](http://www.christianpuren.com)  
[contact@christianpuren.com](mailto:contact@christianpuren.com)

## Table des matières

Résumé.....	1
Introduction.....	2
1. Le paradigme "scientifique" en didactique des langues-cultures .....	2
1.1. Première conséquence de la nature complexe du champ disciplinaire.....	3
1.2. Deuxième conséquence de la complexité du champ disciplinaire.....	4
2. Le paradigme de la communication en didactique des langues-cultures .....	5
2.1 Le paradigme de la communication en didactique des langues-cultures.....	5
2.1 La conception de la communication et du voyage touristique .....	5
Conclusion.....	8
Bibliographie.....	8

## Résumé

Deux critiques fondamentales peuvent être formulées à l'encontre des normes académiques dominantes de la « communication scientifique » en didactique des langues-cultures : 1) Alors que la Didactique des langues-cultures (désormais « DLC ») appartient au paradigme de l'action – puisque son objectif principal est d'améliorer les processus d'enseignement-apprentissage –, ces normes académiques relèvent en fait du paradigme de la communication ; or ces deux paradigmes sont opposés l'un à l'autre, comme on peut le voir en DLC précisément dans les différences entre l'approche orientée vers l'action sociale et l'approche communicative, avec respectivement le répétitif vs l'inchoatif, le duratif vs le ponctuel et l'imperfectif vs le perfectif. 2) Alors que la DLC cherche avant tout à développer des modèles (au sens de produits de l'opération de modélisation) comme interfaces indispensables entre la théorie et la pratique – parce qu'eux seuls sont à la fois suffisamment pratiques pour générer des modes d'intervention en classe, mais suffisamment abstraits pour être adaptables à des environnements d'enseignement-apprentissage très variés et variables –, le paradigme scientifique actuel n'admet que des communications théoriques, ou des communications pratiques, ou des communications s'efforçant, avec plus ou moins de pertinence, de mettre en relation directe théorie et pratique dans un sens ou dans l'autre.

Traduction française de l'original anglais intitulé "Criticism of the dominant academic standards of 'scientific communication' in didactics of languages-cultures", rédigé à partir du diaporama de mon intervention lors de la conférence ITC International TESOL 2022, « Envisioning possibilities », Ton Duc Thang University, Ho Chi Minh city, Vietnam, 9-10 décembre 2022, <http://www.englishscholarsbeyondborders.org/wp-content/uploads/2023/09/3.-Christian-Puren-2.pdf>, ou <https://www.researchgate.net/publication/373776101> ou <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2023h-en/>.

## Introduction

Dans mon exposé, je développerai une analyse critique des normes académiques en vigueur dans les revues de didactique des langues-cultures de manière très générale, et en termes de tendances structurelles.

Je suis conscient que certaines revues ont assoupli leurs critères pour accueillir des articles plus ou moins éloignés de ce qui me semble être l'orthodoxie dominante. C'est précisément le cas, avant même que je ne devienne rédacteur ou rédacteur adjoint pendant quelques années, de deux revues françaises de didactique des langues et des cultures, *Les Langues modernes* et *Études de linguistique appliquée*. J'ai en tête d'autres revues que je connais, qui sont principalement des revues de langue française et espagnole. Je laisse à mes auditeurs le soin de voir ce qui, dans ce que je vais exposer, s'applique ou non aux revues qu'ils fréquentent.

Les articles de recherche étant censés être des textes de « communication scientifique », il n'est pas étonnant que leurs normes de publication dépendent directement de la conception que les rédacteurs de ces revues ont de la science, d'une part, et de la communication, d'autre part. J'aborderai successivement ces deux points, d'une manière nécessairement un peu allusive compte tenu de la taille attendue d'un article.

### 1. Le paradigme « scientifique » en didactique des langues-cultures

Les normes des revues de didactique des langues sont très influencées par les normes de publication des sciences dites « exactes », alors que notre discipline appartient aux sciences humaines<sup>1</sup>.

Dans une discipline comme la nôtre, qui appartient donc aux sciences humaines, les normes ne doivent pas s'efforcer d'éliminer, mais au contraire de prendre en compte sa caractéristique épistémologique fondamentale, qui est la complexité de son champ (voir Puren 2019). Le sociologue et philosophe Edgard Morin, qui est une de mes références épistémologiques, reconnaît l'utilité et même la nécessité de la simplification dans les laboratoires de recherche des sciences exactes, mais il la refuse dans les sciences humaines. Et il critique les chercheurs qui, pour "faire scientifique", réduisent la complexité. J'ai résumé ces idées d'Edgar Morin (1986, 1990) dans le schéma suivant (Puren 063):

---

<sup>1</sup> J'ai abordé ce sujet dans une contribution à un ouvrage collectif publié en 2019.

LE PARADIGME SCIENTIFIQUE	LE PARADIGME SCIENTISTE	LE PARADIGME COMPLEXE
<b>« Réductionnisme scientifique »</b>	<b>Réduction</b>	<b>Approche systémique</b>
On manipule un modèle réduit de la réalité.	On confond la réalité réduite pour/par l'analyse scientifique avec la réalité en soi.	On cherche à tenir compte d'un maximum de données, en sachant que la réalité en soi nous échappe.
<b>Spécialisation</b>	<b>Disjonction</b>	<b>Union de la distinction et de la conjonction</b>
On distingue les différents domaines, niveaux, problèmes... pour analyser chacun séparément.	On autonomise les différentes disciplines, les différents domaines, niveaux, problèmes...	On cherche à unir la distinction (nécessaire à la perception) et la conjonction (qui rétablit les interrelations, les articulations, les multidimensionnalités).
<b>Rationalité</b>	<b>« Rationalisation fermée »</b>	<b>« Rationalité ouverte »</b>
On recourt à la logique comme instrument de connaissance et de contrôle.	On cherche à construire une cohérence parfaite et totalisante autour d'un principe unique (paradigme copernicien).	On est conscient des limites de la logique, des effets pervers de la fermeture théorique, de l'inexistence d'un principe unique de cohérence (paradigme hubbléen).
On cherche à éliminer l'imprécision, l'incertitude et la contradiction.	On ne considère comme connaissance légitime que la connaissance précise et certaine.	-On travaille avec l'imprécision, l'incertitude et la contradiction.
On recherche la vérité.	On est certain de détenir la vérité.	-On tourne autour du problème de la vérité en passant de perspective en perspective, de vérité partielle en vérité partielle.
On s'efforce d'être objectif.	On est persuadé d'être objectif.	-On sait que le sujet est toujours présent dans l'observation de l'objet, et on recherche des procédures intersubjectives d'objectivation.

Selon Edgar MORIN, en particulier :

- *La Méthode 3. La connaissance de la connaissance*, Paris : Seuil, 1986, 256 p.
- *Introduction à la pensée complexe*, ESF éditeur, Paris, 1990, 160 p.

La didactique des langues-cultures relève du « paradigme complexe » (dans le sens de « paradigme de la complexité »), en raison de son projet – l'amélioration du processus réalisé entre un enseignant et un groupe d'apprenants –, qui concerne un objet lui-même complexe puisqu'il s'agit d'une langue-culture. Cependant, il me semble que beaucoup de normes de publication en DLC peuvent être rattachées au paradigme qu'E. Morin critique, celui du paradigme scientifique.

La nature complexe de la discipline « didactique des langues et des cultures » entraîne deux conséquences majeures.

### **1.1. Première conséquence de la nature complexe du champ de la DLC**

La première conséquence est que l'environnement didactique global, avec les conditions concrètes de l'enseignement-apprentissage – y compris la personnalité de l'enseignant ainsi que les cultures locales d'enseignement-apprentissage –, sont des facteurs qui interviennent de manière absolument décisive sur les modes d'action de l'enseignement et de l'apprentissage. Edgard Morin parle à cet égard d'« écologie de l'action ». Il écrit ainsi dans son ouvrage de 1990 : « Une fois lancée dans le monde, l'action échappe aux intentions de l'acteur et peut même aller en sens inverse ». De sorte que l'action ne dépend pas seulement de l'environnement pour sa conception, mais aussi pour ses effets.

Les nombreuses expériences ponctuelles et locales, qui donnent lieu à de nombreux articles dans les revues et communications dans les colloques et rencontres universitaires, sont réalisées – de manière compréhensible, car les expérimentateurs visent forcément le succès – dans des conditions qu'ils ont voulu optimales. Les deux conséquences sont que les résultats de ces expériences dépendent très étroitement de ces conditions, et que ces conditions sont très différentes des conditions ordinaires d'enseignement-apprentissage. Ainsi, parmi les quelques lois « scientifiques » (entre guillemets) que je pense avoir découvertes au cours de ma carrière figurent les suivantes<sup>2</sup> :

1) *Plus une expérience est réussie, moins elle est généralisable.*

Les théories extra-didactiques que l'on cherche souvent à appliquer dans la recherche en DLC y fonctionnent comme des mécanismes de simplification et de rationalisation fermée ; d'où une autre loi de notre discipline :

2) *Plus c'est théorique, moins c'est applicable.*

C'est la raison pour laquelle, en France, on a abandonné, au début des années 1970, l'appellation « Linguistique appliquée », qui était alors tout autant une « psychologie appliquée », celle du béhaviorisme qui dominait alors aux USA. La linguistique et la psychologie appliquées sont des formes de réductionnisme théorique, mais il existe également un réductionnisme pratique tout aussi négatif, à savoir les fameuses « bonnes pratiques » ("*best practices*"). Elles sont en effet très liées, en tant que pratiques concrètes, à l'environnement concret dans lequel elles ont été réalisées. D'où cette troisième loi de notre discipline :

3) *Plus c'est concret, moins c'est transférable.*

Ces lois ne sont surprenantes que pour ceux qui pensent la DLC dans le cadre de l'épistémologie de la réduction rationalisante. Je n'ai pas l'impression que ces trois lois soient prises en compte dans les normes habituelles de publication de nombreuses revues de notre discipline...

### **1.2. Deuxième conséquence de la complexité du champ de la DLC**

La deuxième conséquence majeure de la prise en compte de la complexité dans notre discipline est annoncée dans un des descripteurs du paradigme complexe selon Morin, que j'ai présenté précédemment : « On sait que le sujet est toujours présent dans l'observation de l'objet, et on cherche des procédures intersubjectives d'objectivation. »

Edgard Morin a écrit à ce sujet, dans son *Introduction à la pensée complexe* (1990), des lignes qui devraient être méditées, je pense, par tous les responsables de revues de DLC :

*Je suis un auteur non caché. Je veux dire par là que je me différencie de ceux qui se dissimulent derrière l'apparente objectivité de leurs idées, comme si la vérité anonyme parlait par leur plume.*

*Être auteur, c'est assumer ses idées pour le meilleur et pour le pire. Je suis un auteur qui, de plus, s'auto-désigne. Je veux dire que cette exhibition comporte aussi de l'humilité. Je donne ma dimension subjective, je la mets sur le tapis, donnant au lecteur la possibilité de détecter et de contrôler ma subjectivité. (p. 153)*

Cette citation d'Edgar Morin me semble faire écho à ce que Roger Nunn avait prévu de présenter à ce colloque dans son intervention intitulée "*In Search of the Author's Voice. Learning from our Younger Students*". Il y défendait l'idée que l'inhibition de leur subjectivité par les étudiants dans leurs écrits y provoque des effets négatifs tant d'un point de vue formel que du point de vue du contenu. Il écrivait ainsi dans le résumé de sa conférence :

---

<sup>2</sup> Pour ceux qui seraient intéressés, je signale, sur mon site personnel, l'article intitulé « Les sept lois "scientifiques" de la didactique des langues-cultures », Puren 078.

Christian PUREN, « Critique des normes académiques dominantes de la "communication scientifique" en didactique des langues-cultures »

*Traditional & impersonal academic practices restrict the choices & stifle students' agency, voice and subjecthood by trapping students into grammatical and generic prescriptivism. But I think that the inhibition by authors of their subjectivity also has negative impact for the content, in particular on the degree of originality of research: formal standards tend to provoke standardization of content.*

## 2. Le paradigme de la communication en didactique des langues-cultures

Je passe maintenant à la deuxième partie de mon intervention, « Le paradigme de la communication en didactique des langues-cultures ». J'aborderai successivement la question du paradigme de la communication (chap. 2.1), et celle de la conception de la communication et du voyage touristique (chap. 2.2).

### 2.1 Le paradigme de la communication en didactique des langues-cultures

Il existe des similitudes entre les caractéristiques de la rationalisation fermée dans le paradigme scientifique de Morin et les « maximes conversationnelles » de Paul Grice :

<b>La « rationalisation fermée » dans le paradigme de simplification d'E. Morin</b>	<b>Les « maximes de conversation » de Paul Grice</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- On cherche à construire une cohérence parfaite et totalisante autour d'un principe unique (paradigme copernicien).</li><li>- On ne considère comme légitime que la connaissance précise et certaine.</li><li>- On est certain de détenir la vérité.</li><li>- On est persuadé d'être objectif.</li></ul>	Dans les échanges entre interlocuteurs, les interventions de chacun doivent être : <ul style="list-style-type: none"><li>- aussi informatives que possible ;</li><li>- aussi claires que possible ;</li><li>- pertinentes, c'est-à-dire cohérentes avec la thématique abordée ;</li><li>- véridiques : on n'affirme que ce que l'on considère comme vrai.</li></ul>

La même conception rationaliste – ou, plus précisément, « rationalisante » – de la communication se retrouve chez le philosophe allemand Jürgen Habermas. Dans un colloque de pédagogues germanophones à Tübingen (Allemagne) en 2002, entièrement consacré à la critique du CECRL de 2001 (CoE 2001), l'un des participants relève les similitudes entre la conception de la communication dans l'approche communicative et l'action conversationnelle de Habermas, pour critiquer précisément son aspect réductionniste :

*L'un des termes-clefs du Cadre est évidemment la « communication ». Ce concept, tel qu'il est utilisé dans le CECRL, n'échappe pas aux critiques des commentateurs. Selon Hans Barkowski, il s'agit d'un concept de communication idéale (au sens d'Habermas) : les faits communiqués sont toujours réels, il y a un consensus entre ceux qui participent à la communication et qui se considèrent en outre comme des partenaires égaux. D'après ce même chercheur, ce type de communication est plutôt celui de l'élite socioculturelle [...]. (Selon A. Friederike-Delouis 2008, p. 21)*

On retrouve ici la critique d'une conception réductrice de la communication telle qu'on peut la mettre en relation avec les caractéristiques de la « rationalisation fermée » d'Edgar Morin.

### 2.1 La conception de la communication et du voyage touristique

L'orientation communicative dans l'enseignement des langues en Europe s'est imposée avec la première grande publication du Conseil de l'Europe, à savoir les « Niveaux seuils » (*Threshold level* pour l'anglais, 1975 ; *Un Niveau seuil* pour le français, 1976). Le projet politique de l'époque était de développer la communication entre Européens dans le contexte du voyage d'un pays à l'autre, la situation de référence globale prise pour définir les contenus d'enseignement-apprentissage en termes de notions et d'actes de langage étant le voyage touristique. À titre d'exemple, voici un passage de la préface de J.L.M TRIM (CoE 1975), l'un des auteurs de la version anglaise de ce document qui a véritablement lancé l'approche communicative en Europe :

*Néanmoins, le groupe d'apprenants le plus important, et de loin, est constitué de personnes qui veulent se préparer, d'une manière générale, à pouvoir communiquer socialement sur des sujets simples et quotidiens avec des personnes d'autres pays qui se présentent à elles, et à pouvoir se déplacer et mener une vie sociale raisonnablement normale **lorsqu'elles visitent un autre pays**. Il ne s'agit pas simplement d'acheter du pain, du lait et du dentifrice et de faire réparer sa voiture. Les gens veulent pouvoir entrer en contact les uns avec les autres en tant que personnes, échanger des informations et des opinions, parler de leurs expériences, de ce qu'ils aiment et n'aiment pas, explorer nos similitudes et nos différences, l'unité dans la diversité de notre continent compliqué et très peuplé. (je souligne)*

Cette situation globale de référence, qui provoque évidemment une conception réductrice de la communication, est restée la même dans le deuxième grand texte du Conseil de l'Europe, le CECR de 2001, comme le montre l'analyse des descripteurs de la partie la plus importante et la plus influente de ce document, à savoir les échelles de compétence. Par exemple, voici les descripteurs des trois premiers niveaux, A1 à B1 (« Tableau 1 – Niveaux communs de compétences – Échelle globale », je souligne) :

<b>B1</b>	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. <b>Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée.</b> Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
<b>A2</b>	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, <b>informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail</b> ). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un <b>échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels</b> . Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
<b>A1</b>	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. <b>Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions.</b> Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Au niveau B1, la situation de référence globale de l'approche communicative est citée, à savoir le voyage dans un pays étranger. On constate également que les contenus communicatifs des niveaux A1 et A2 sont ceux qui sont généralement abordés lors des premières rencontres avec des étrangers dans le cadre de voyages touristiques, et non de voyages professionnels ; et qui sont encore les moins abordés lorsque l'on vit en permanence avec des étrangers, chez soi ou dans leur foyer.

On retrouve dans la communication telle qu'elle est conçue dans l'approche communicative les différents « gènes » (ou caractéristiques fondamentales liées à sa conception originelle) du voyage touristique. Ce sont :

- le gène *inchoatif* : c'est le début d'une rencontre entre deux interlocuteurs qui ne se connaissaient pas auparavant ;
- la gène *ponctuel* : leur rencontre sera de courte durée ;
- le gène *perfectif* : la conversation se clôt sur elle-même, car les interlocuteurs vont se quitter définitivement.

Dans la plupart des dialogues communicatifs des manuels de langue, les mêmes personnes se rencontrent pour parler brièvement de la même chose, au même moment et au même endroit : ces dialogues, en fait, ressemblent plus à ceux de la tragédie grecque classique qu'à ceux que nous tenons avec les personnes que nous rencontrons régulièrement, que ce soit dans les domaines personnel, public, éducationnel ou professionnel.

La méthodologie de référence dans les revues de DLC a été depuis des décennies l'approche communicative, de sorte que les normes de référence des revues de DLC sont fortement influencées par la conception de la communication qui y domine ; pour le dire schématiquement ici, par :

- le gène *inchoatif* : les articles doivent correspondre à une recherche originale, nouvelle ;
- le gène *ponctuel* : les articles doivent correspondre à une recherche précise, effectuée dans un cadre déterminé pendant un temps limité sur un domaine délimité, le modèle de référence, qui est celui des sciences exactes, étant l'expérimentation ;
- le gène *perfectif* : les articles doivent être basés sur des recherches achevées, ce qui doit permettre à l'auteur de « conclure » ses propos.

Ces exigences n'apparaissent non seulement légitimes, mais « évidentes », que si l'on se situe dans le cadre épistémologique qui les a générées, à savoir le paradigme de la communication.

Cependant, il existe un autre paradigme, celui de l'action sociale, qui est annoncé et décrit dans le CECRL de 2001, notamment dans les lignes suivantes :

*La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.*  
(CoE 2001, p. 14

Ce nouveau paradigme est exigé par la prise en compte d'une nouvelle situation sociale de référence, celle de l'Europe multilingue et multiculturelle où il ne s'agit plus seulement de communiquer, ni même de pouvoir vivre, mais aussi d'agir avec d'autres, y compris dans sa propre société, dans des langues-cultures différentes de sa langue maternelle. Cette nouvelle situation de référence a généré, notamment en France au cours des vingt dernières années, une nouvelle orientation didactique, la « perspective actionnelle ».

Or les gènes de l'action sociale s'opposent un à un à ceux de l'action communicative, qui est l'interaction langagière. Pour être efficace, l'action sociale, que ce soit en tant que citoyen ou en tant que professionnel, nécessite continuité, répétitivité et durée. Sur ce point, je renvoie à l'intervention, dans ce colloque, de mon collègue et ami Ahmet Acar, ainsi qu'à ses nombreux travaux sur la question (par exemple 2022a,b,c).

Pour être en harmonie avec cette nouvelle orientation didactique ainsi qu'avec la réalité du travail du chercheur qui est aussi, dans une discipline d'intervention sociale comme la didactique des langues-cultures, un travail qui se situe dans la continuité, dans la durée et la répétitivité, les publications en didactique des langues-cultures doivent donc s'ouvrir aussi aux normes qui s'opposent aux normes en vigueur. Je donne ci-dessous un exemple de publication pour chaque nouveau gène :

- *Le gène de la continuité* : un article va prolonger le thème de recherche qui a déjà donné lieu à plusieurs publications antérieures du même chercheur ; cela donnera nécessairement lieu à un grand nombre d'autoréférences bibliographiques de sa part.
- *Le gène de la répétition* : le chercheur va reprendre l'intégralité d'une de ses publications antérieures pour l'analyser, pour montrer comment il a évolué, voire

Christian PUREN, « Critique des normes académiques dominantes  
de la "communication scientifique" en didactique des langues-cultures »

comment il s'est trompé ; cela donnera inévitablement lieu à un grand nombre d'autocitations de sa part.

- *Le gène de la durée* : le chercheur ne va pas mettre l'accent en priorité – après la présentation des objectifs, de la problématique et du dispositif – sur les résultats de sa recherche, mais va décrire celle-ci telle qu'elle s'est déroulée dans le temps, avec ses doutes, ses hésitations et ses erreurs.

Cette orientation « processuelle » de l'écriture de la recherche est indispensable pour l'écriture de la recherche initiale à l'université, celle des étudiants-chercheurs dans leur mémoire de master et leur thèse de doctorat : l'objectif premier de cette recherche initiale, en effet, est la formation à la recherche par la recherche.

Un chapitre de mon cours en ligne « L'écriture de la recherche en didactique des langues-cultures » (Puren 2021), qui s'adresse aux étudiants-chercheurs, traite précisément de cette question. Dans ce texte, je fais en français la différence entre « l'écriture **de** recherche », celle de la présentation académique des résultats, et « l'écriture **de la** recherche », celle qui anime la recherche elle-même et par laquelle elle se construit.

Plus que la qualité des résultats de leur recherche, les étudiants doivent montrer qu'ils sont capables d'utiliser l'écriture pour ce qu'elle est avant tout dans la recherche, à savoir son outil principal : c'est l'écriture elle-même qui permet de progresser dans sa recherche. C'est donc une grave erreur, à mon avis, que d'imposer aux étudiants, en mémoire de Master et même en thèse de doctorat, uniquement les normes académiques en vigueur de publication des résultats de recherche.

## Conclusion

Je laisserai la conclusion à Edgar Morin, à qui je dois beaucoup :

*Le cœur de la complexité, c'est l'impossibilité et d'homogénéiser et de réduire, c'est la question de l'unitas multiplex. [...]*

*On peut dire que ce qui est complexe relève d'une part du monde empirique, de l'incertitude, de l'incapacité d'être certain de tout, de formuler une loi, de concevoir un ordre absolu. Il relève d'autre part de quelque chose de logique, c'est-à-dire de l'incapacité d'éviter des contradictions. (1990, p. 43 et pp. 91-92)*

## Bibliographie

ACAR Ahmet. 2022a. "Syllabus Design in the Action-oriented Curriculum". [Educational Policy Analysis and Strategic Research](#), 17(1), 28-39.

-2020b. "The implementation of educational projects in social-action-based learning". *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 11(4), 599-617.

-2020c. "Social-action-based textbook design in ELT". *English Scholarship Beyond Borders*, 6(1), 27-40.

CoE (CONSEIL DE L'EUROPE). 1975. *Threshold Level English in a European unit/credit system for modern language learning by adults*, Préparé pour le CONSEIL DE L'EUROPE par J. VAN EK, Préface de J.L.M. TRIM, Londres, 1975, [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Tlevels\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Tlevels_EN.pdf).

- 2001, Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier, 2001, 192 p. En ligne : Strasbourg: Conseil de l'Europe, Unité des Politiques linguistiques, <https://rm.coe.int/16802fc3a8>.

Christian PUREN, « Critique des normes académiques dominantes  
de la "communication scientifique" en didactique des langues-cultures »

FRIEDERIKE DELOUIS Anne. 2008. « Le CECRL : compte rendu du débat critique dans l'espace germanophone », *Les Langues Modernes* n° 2, avril-mai-juin, Paris : APLV, pp. 19-31, [www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1779](http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1779).

GRICE H. P. 1975. « Logique et conversation », in : COLE P. et MORGAN J. (ed.), *Syntax and Semantics* 3, Academic Press, New York, 1975. Réimprimé comme chapitre 2 de : GRICE H. P., *Studies in the way of words*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1989.

MORIN Edgard. 1986. *La Méthode 3. La connaissance de la connaissance*, Paris : Seuil, 256 p.  
– 1990. *Introduction à la pensée complexe*, Paris : ESF éditeur, 160 p.

PUREN Christian. 063. « Les trois grands paradigmes épistémologiques, selon Edgar MORIN », [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/063/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/063/).

– 078. « Les sept lois "scientifiques" de la didactique des langues-cultures », [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/078/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/078/).

– 2019. « L'épistémologie de la didactique des langues-cultures, une épistémologie complexe pour une discipline complexe », <https://www.researchgate.net/publication/361938492>.

– 2021. « L'écriture de la recherche en didactique des langues-cultures », [www.researchgate.net/publication/353756835](http://www.researchgate.net/publication/353756835).