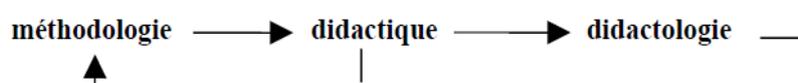


PUREN 1999a. « La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie ». *Les Langues modernes* n° 3/1999, pp. 26-41. Paris : APLV.

Remarque préliminaire en date du 14 janvier 2018

Depuis la publication de cet article, le concept de « niveaux » (méthodologique, didactique et didactologique) ont été remplacé par celui de « perspective »,
– d’une part pour éviter la connotation hiérarchique de « niveau » (alors qu’il n’a pas de « niveau » inférieur ni de niveau « supérieur », en l’occurrence ;
– d’autre part parce que, comme les perspectives sur un même objet peuvent être différentes et que l’on peut passer d’une perspective à l’autre, en particulier pour s’en donner une perception plus complexe, les perspectives méthodologique, didactique et didactologique doivent s’enchaîner dans la recherche, suivant le modèle :



Sur cette question, on pourra se reporter à PUREN 002, et surtout au dossier n° 1 du cours sur « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche », intitulé « Les trois perspectives constitutives de la didactique des langues-cultures », ainsi qu’au corrigé des exercices qui y sont proposés :

www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-1-les-3-perspectives-constitutives-de-la-dlc/.

LA DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES ÉTRANGÈRES ENTRE MÉTHODOLOGIE ET DIDACTOLOGIE

Christian Puren
IUFM de Paris, Université Paris-III

INTRODUCTION

La didactique des langues-cultures étrangères (DLCE) est une discipline constituée qui peut se définir à partir de quelques éléments fondamentaux qui, dans le cas particulier de la “ didactique scolaire des langues-cultures étrangères ”¹ (DSLCE), sont les suivants :

¹ L’appellation est courante, même si en toute rigueur, puisqu’il ne s’agit pas d’une véritable discipline spécifique, on devrait parler de “ didactique des langues-cultures *en milieu scolaire* ”. Le concept de “ langue-culture ”, lui aussi, pose bien entendu problème, mais il n’entre pas dans l’objet du présent article.

un domaine	l'enseignement/apprentissage scolaire des langues-cultures
les acteurs du domaine	les apprenants, les enseignants (individus, associations, syndicats), les éditeurs et auteurs de matériels, les responsables politiques, administratifs et pédagogiques de l'institution scolaire, les parents d'élèves (opinion publique et associations), les formateurs, les inspecteurs, les didacticiens
un objet	le double processus conjoint d'enseignement et d'apprentissage des langues-cultures
un projet	l'amélioration du processus d'enseignement/apprentissage scolaire des langues-cultures
une problématique	un ensemble interrelié de questions fondamentales : <i>qui ?</i> (l'enseignant), <i>à qui ?</i> (les apprenants), <i>pourquoi ?</i> (les objectifs), <i>quoi ?</i> (les contenus), <i>avec quoi ?</i> (les moyens), <i>dans quelles conditions ?</i> (l'environnement), <i>comment ?</i> (la méthodologie)
des outils théoriques	des concepts spécifiques organisés en configurations plus ou moins étendues

Comme les disciplines constituées, la DLCE s'alimente aussi de l'analyse des productions attestées de son propre domaine ; dans le cas de la DSLCE, ce sont les politiques linguistiques, l'organisation des cursus, les textes officiels, les pratiques et résultats d'enseignement/apprentissage, les matériels didactiques, les programmes de formation et enfin les articles et ouvrages de recherche. Comme elles, la DLCE s'intéresse enfin aux produits d'**autres disciplines** dites " connexes " parce qu'étudiant des parties de son objet ou adoptant des perspectives différentes vis-à-vis de son objet. En ce qui concerne la DSLCE, les principales peuvent être regroupées sous quatre rubriques :

- 1) les " sciences de l'éducation ", qui étudient les éléments communs à l'enseignement/apprentissage de toutes les disciplines scolaires : institution scolaire, problématique éducative, méthodes générales de la pédagogie, relations interpersonnelles et dynamique de groupe,... ;
- 2) les " théories de l'apprentissage ", qui étudient les phénomènes mentaux à l'œuvre dans l'apprentissage de la langue ;
- 3) les " linguistiques ", qui étudient la langue ;
- 4) l' " anthropologie culturelle ", dénomination englobante souvent utilisée par commodité par les didacticiens de langues, mais qui juxtapose les disciplines très diverses qui doivent être mobilisées dans la description des multiples dimensions de la culture : histoire, géographie, sociologie, économie, littérature, histoire de l'art, histoire des idées,...

Une telle définition de la DLCE/DSLCE mériterait à elle seule de longs développements et justifierait de longs débats, parce que (et ces différentes raisons sont liées entre elles) elle concerne une discipline relativement jeune dont la conception n'est pas encore parfaitement " stabilisée " même parmi ses propres spécialistes, qui n'est pas encore totalement reconnue en tant que telle au sein de l'Université², et qui est soumise à des pressions " annexionnistes " de la part d'autres disciplines mieux reconnues – en particulier les sciences de l'éducation et les

² Il n'existe pas de section " didactique des langues " au CNU (Conseil National des Universités, l'une des instances de recrutement des enseignants universitaires), de sorte que les didacticiens se présentant à des postes de professeurs ou maître de conférences doivent se faire accepter dans des disciplines connexes telles que les sciences du langage, les sections de langues, les sciences de l'éducation ou encore la communication.

sciences du langage. Cette discipline, enfin, n'a commencé que très récemment, depuis la création des IUFM en 1991, à intervenir sur un domaine, celui de la formation des enseignants, que depuis son émergence se partageaient entièrement les universitaires (pour la formation dite "académique") et les inspecteurs (pour la formation dite "pratique").

Ainsi, certains spécialistes de pédagogie considèrent que la DLCE, comme les didactiques des autres disciplines scolaires, est une simple branche d'une "didactique générale" dont ils seraient les seuls représentants patentés, et certains linguistes cherchent à la maintenir dans l'état de dépendance où elle se trouvait dans les années 1960-1970, à l'époque où elle était encore appelée "linguistique appliquée". Les enjeux réels de ces revendications territoriales ne sont pas seulement théoriques (même si ce sont bien sûr ceux que leurs auteurs mettent exclusivement en avant), mais institutionnels et même corporatistes puisqu'il s'agit aussi, très concrètement, de capter un maximum d'étudiants pour un maximum d'heures de cours dans les cursus de formation d'enseignants de langues...

C'est dans un tel "environnement non permissif" (pour reprendre un concept de stratégie militaire à la mode...) que la DLCE affronte des mouvements inverses auxquels elle doit résister pour conserver la pleine et entière **responsabilité**³ de l'objet qu'elle s'est donné et du projet qu'elle s'est fixé :

1) d'un côté son *englobement*⁴ dans une problématique plus large, qui serait celle de l'enseignement en général, et de l'autre son *démembrement* en une multitude de problématiques parcellarisées telles que l'enseignement/apprentissage du lexique, de la grammaire, de la phonétique, de la littérature, de l'histoire,...

2) d'un côté la *théorisation externe*, qui la ferait dépendre hiérarchiquement de recherches effectuées dans une perspective non didactique (comme cela s'est passé dans les années 1960-1970 avec deux types d'applicationnisme externe, psychologique et linguistique), et de l'autre l'*empirisme interne*, qui la réduirait à n'être qu'un ensemble plus ou moins cohérent et raisonné de techniques de classes.

La thèse que je défends pour ma part est que la meilleure stratégie pour résister à ces dérives opposées est de construire cette DLCE sur la base de sa nature **complexe** : ses constituants fondamentaux (voir tableau *supra*) sont en effet eux-mêmes constitués d'éléments *nombreux, différents, hétérogènes* (cf. par exemple la liste des acteurs et des questions fondamentales de son domaine), en partie *opposés* (enseignement vs apprentissage, bien sûr, mais aussi, par exemple, les intérêts et stratégies souvent divergents des différents acteurs), *variables* (l'enseignement et l'apprentissage comme processus, mais aussi, par exemple, l'environnement, soumis à des modifications permanentes et en partie aléatoires), *non objectivables* parfaitement (l'enseignant et les élèves font eux-mêmes partie du milieu dans lequel ils agissent et interagissent) ; ces éléments et leurs constituants étant si constamment et étroitement *interreliés*, enfin, que l'ensemble fonctionne avec une cohérence propre, de telle sorte que l'on pourrait rajouter à la définition de la DLCE la nature fondamentalement *systémique* de son approche.

Je me propose, dans le présent article, d'illustrer la complexité de la DLCE par la description des trois niveaux qu'il me semble nécessaire de distinguer à l'intérieur de cette discipline, et

³ "Responsabilité" pleine et entière, et non "maîtrise" pleine et entière : cette distinction est tout à fait essentielle dans la conception que les didacticiens de langues ont de leur discipline, qu'ils veulent *autonome* et non indépendante, et moins encore autarcique.

⁴ On me pardonnera le néologisme.

qui sont précisément ceux qu'elle s'est donné au cours de son propre développement historique. Dans le cas de la DLCE, ce sont les niveaux *méthodologique*, *didactique* (dans le sens restreint du terme) et *didactologique*.

LE NIVEAU MÉTHODOLOGIQUE

À l'origine, la DLCE s'est constituée dans l'enseignement scolaire français à partir du seul niveau méthodologique, c'est-à-dire à partir de l'ensemble des questions portant sur le "comment ?". Dans la perspective de centration sur l'enseignant qui était celle de l'époque, il s'agissait seulement de toutes les questions tournant autour du "comment enseigner la langue ?". L'instruction fondatrice de la DSLCE, celle du 13 septembre 1890, pose en ces termes le principe de son autonomie par rapport aux deux objectifs dont elle était auparavant dépendante comme la didactique des langues mortes, celui de la formation intellectuelle (l'apprentissage de la langue comme gymnastique mentale) et celui de la formation littéraire (l'apprentissage de la lecture des textes littéraires) : "Une langue s'apprend pour elle-même et par elle-même, et c'est dans la langue, prise en elle-même, qu'il faut chercher *les règles de la méthode*" (je souligne). Un tel statut central accordé à la méthodologie peut être considéré comme un effet mécanique de l'application des nouvelles méthodes actives à l'enseignement des langues, le **moyen** principal utilisé désormais étant homologue à l'**objectif** : à partir de la fin du XIX^e siècle, c'est d'abord en faisant parler la langue étrangère en classe qu'on demande aux professeurs d'enseigner à la parler.

On retrouve ce statut central de la méthodologie dans toute l'histoire de la DLCE jusqu'à ces dernières années, qui peut se parcourir à travers une succession de méthodologies constituées différentes (directe, active et audiovisuelle), mais par lesquelles les spécialistes ont constamment cherché à construire le même type de cohérence couvrant l'ensemble des questions concernant le "comment enseigner ?" : globale, forte, universelle et permanente. On le retrouve aussi dans le modèle de formation dominant pendant toute cette période, celui d'une formation directe aux méthodes d'enseignement à partir de modèles pratiques de référence, formation découpée en domaines considérés comme spécifiques en ce qui concerne les manières de faire : méthodologie de l'enseignement de la prononciation / de la grammaire / de l'orthographe / du vocabulaire / de l'explication de textes, etc.⁵ On le retrouve enfin dans la relation directe que l'on a cherché à établir depuis un demi-siècle entre l'innovation technique et l'innovation méthodologique : voir l'affirmation, très largement partagée dans les années 1960-1970, selon laquelle le magnétophone et le projecteur modifiaient fondamentalement la relation enseignant-élèves parce que la voix du professeur n'était plus en classe le modèle linguistique de référence, et que l'image y introduisait des réalités extérieures ; voir le pourcentage important, dans les anciens "plans académiques de formation" (PAF), de stages de type "l'utilisation de la presse / de la chanson / de la vidéo... en classe de langue" ; voir enfin, tout récemment, la nouvelle fascination de certains à l'égard des technologies de l'information et de la communication, qui reproduit exactement, quarante ans plus tard, les mêmes vieilles naïvetés méthodologiques des promoteurs des "méthodes audiovisuelles".

Enfin, il semble bien que l'évolution individuelle des enseignants de langues reproduise l'évolution collective de leur profession⁶ : les professeurs stagiaires en IUFM sont pour la plupart

⁵ Pour une analyse de l'évolution chronologique des conceptions formatives en français langue étrangère, largement valable pour la DSLCE parce qu'elle en préfigure vraisemblablement les évolutions à venir, cf. PUREN C. 1994a.

⁶ Les spécialistes du vivant disent que l'ontogenèse répète la phylogenèse.

obsédés prioritairement par l'acquisition immédiate des **manières de faire** – les moyens qui leur permettent en particulier de tenir leurs élèves, de les motiver, de les faire travailler et de les évaluer –, la prise de distance par rapport aux modèles méthodologiques, exigée en particulier dans la rédaction du mémoire professionnel, étant ressentie généralement comme prématurée et déstabilisante.

LE NIVEAU DIDACTIQUE

C'est en France au tout début des années 1970, et en didactique du français étranger, que ce deuxième niveau se constitue à l'intérieur de la discipline. On peut le définir comme un niveau "métaméthodologique", à partir duquel il va être possible de considérer la méthodologie non plus comme **un ensemble de questions compliquées**, et donc susceptibles de recevoir chacun séparément une solution technique appropriée – c'est-à-dire unique, parfaite, universelle et définitive, même si on ne la connaît pas encore, ou pas encore parfaitement –, mais comme une problématique, c'est-à-dire **un ensemble de questions complexes** pour chacune desquelles, par conséquent, les réponses ne peuvent jamais être que plurielles, imparfaites, locales et provisoires. En d'autres termes, on prend conscience que la maîtrise de toute technique, méthode, démarche ou approche inclut structurellement la connaissance de ses conditions d'efficacité, de ses limites et ses possibles effets négatifs. C'est ce qui correspond au passage du **problème** à la **problématique**, et c'est ce passage qu'effectue par exemple un enseignant stagiaire d'IUFM qui, lors de la rédaction de son mémoire professionnel de 2^e année, part du problème relationnel qu'il a en classe avec un de ses élèves pour aboutir, grâce à la réflexion, à un thème tel que "la problématique de la gestion de la discipline en didactique scolaire des langues". Ce passage du compliqué au complexe correspond au passage du singulier au général, de la juxtaposition à la relation, du concret à l'abstrait et du vécu immédiat à l'analyse distanciée. Il implique un décentrement du sujet par rapport à son objet, qu'il va se mettre en mesure d'examiner à distance à partir de cette position d'extériorité que constitue précisément la perspective "méta".

Ce "passage au méta" a été effectué depuis très longtemps dans l'enseignement scolaire du latin et du grec avec l'invention des activités dites précisément "métalinguistiques" – ou de réflexion sur la langue –, qui se sont imposées d'elles-mêmes en classe à partir du moment où il s'est agi de donner aux élèves la capacité à comprendre des textes écrits dans des langues mortes, la distance du sujet apprenant vis-à-vis de l'objet langue se retrouvant inscrite à la fois dans l'objectif d'apprentissage et la nature même de cet objet.⁷ Il s'est imposé aussi en méthodologie du français langue étrangère, au début des années 1970, à la suite de l'explosion du nombre et de l'hétérogénéité des enseignants étrangers en stage de formation chez eux ou en France, et c'est à mon avis la raison principale de l'émergence à cette époque du concept de "didactique" parmi ses spécialistes. C'est pour le même type de raison, cette fois au niveau des apprenants (la massification d'un enseignement scolaire de langue à des élèves de plus en plus hétérogènes), que l'ancienne formation méthodologique sur le terrain, par acquisition directe de techniques de classe prédéterminées et pré-articulées (voir le fameux "schéma de classe"...), est désormais insuffisante, et que le passage au niveau didactique est devenu indispensable dans la formation des enseignants scolaires : l'opérationnalisation du nouvel objectif de "compétences méthodologiques" des élèves, apparu dans les *Programmes de la classe de 6^e* de décembre 1995 (MEN-DLC, p. 6), correspond à une *problématique* méthodologique (celle de la relation méthodes d'enseignement/méthodes d'apprentissage), qui ne peut être traitée par

⁷ Ce n'est qu'après coup que l'on a pensé à attribuer à cette prise de distance réflexive des vertus "hautement formatives"...

conséquent qu'à un niveau supérieur à celui de la méthodologie. En même temps, comme on le voit, l'objet de la discipline s'est élargi de l'enseignement à l'apprentissage et à la relation enseignement/apprentissage, ces trois dimensions, désormais, devant être en permanence pensées conjointement.

Le niveau didactique peut donc être défini en tant que niveau "métaméthodologique", le champ ou domaine didactique étant constitué de l'ensemble des positions à partir desquelles il est possible d'objectiver l'ensemble des questions concernant le "comment enseigner", le "comment apprendre" et les relations entre le "comment enseigner" et le "comment apprendre". Pour illustrer très concrètement cette définition, je propose à mes lecteurs l'expérience mentale suivante⁸ :

Imaginons qu'un enseignant 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 recherche par conséquent la faille dans la méthode qu'il a utilisée. La démarche véritablement didactique consistera de sa part à réfléchir à partir de chacun des éléments extra-méthodologiques du champ didactique (donnés ici dans un ordre non significatif) :

– **l'évaluation** : il se demandera par exemple 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 objectifs** : il se demandera par exemple 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 pratiques** : il se demandera par exemple 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.

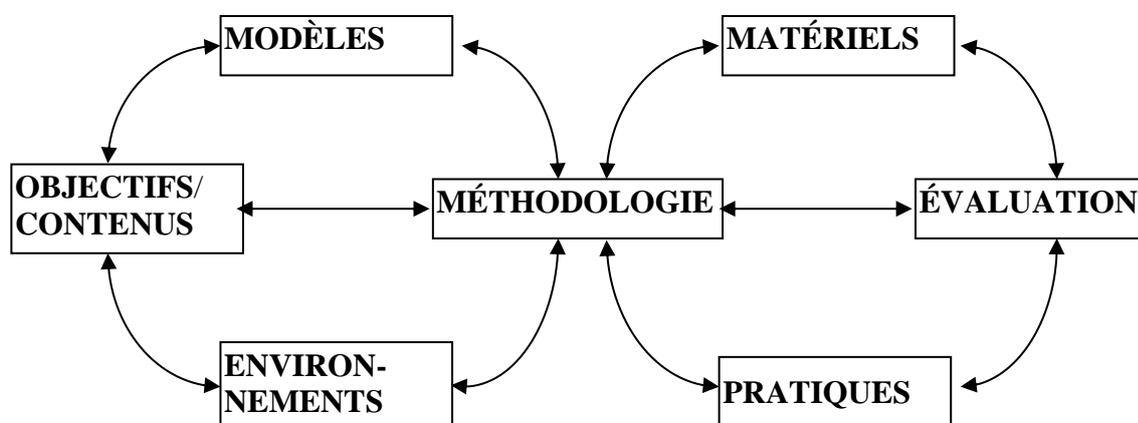
– **les situations** (d'enseignement/apprentissage) : il se demandera par exemple s'il n'a pas expliqué et fait travailler initialement cette structure à un moment où les apprenants manquaient particulièrement de concentration (en fin de semaine, ou la veille de vacances, ou à une heure qui précédait ou suivait un contrôle de mathématiques...) ;

– **les matériels** : il se demandera par exemple si la structure n'a pas été introduite dans un contexte (dialogue oral ou texte) qui oriente les apprenants sur des hypothèses erronées concernant son fonctionnement ;

– **les modèles** : il se demandera par exemple si ce n'est pas le modèle de description linguistique auquel il a eu recours pour faire conceptualiser le fonctionnement de la structure, et pour construire les exercices, qui est inadéquat ; ou si le modèle pédagogique utilisé n'a pas été constamment trop directif (exercices très guidés et fermés), ne fournissant pas aux élèves suffisamment de situations personnelles de réemploi pour amorcer chez eux le mécanisme d'appropriation ou transfert.

⁸ Je la reprends ici de mon chapitre 2 in GALISSON R. & PUREN C. 1999, pp. 51-52.

Ce type de questionnement pluriel revient à se représenter le champ didactique d'une manière que j'ai souvent proposé de schématiser de la manière suivante :



On ne considérait dans l'expérience mentale ci-dessus que le seul processus d'enseignement. Une représentation plus fidèle de la complexité de ce niveau de la DLCE consisterait à dupliquer le même schéma en perspective pour au moins chacun des autres principaux acteurs du champ didactique, à savoir les apprenants, les auteurs de matériels didactiques, les formateurs et les représentants de l'institution, en signalant les relations existant entre chaque série des mêmes éléments du champ didactique.⁹ Prenons comme exemple l'élément " méthodologie " : ce qui est susceptible à tout moment d'être en jeu du point de vue méthodologique dans une classe de langue, ce sont les conceptions personnelles de l'enseignant, mais aussi *tout au long de sa carrière* celles de ses différents formateurs et inspecteurs (ou ce qu'il s'en représente et ce qui en est passé dans ses pratiques), les conceptions personnelles de chacun de ses élèves et leur degré d'*appropriation progressive* de leurs propres méthodes d'apprentissage (sans parler pour certains, de celles de leurs parents intervenant à *certaines moments* dans leur *processus* d'apprentissage à la maison), celles que les auteurs du manuel utilisé y ont inscrites *lors de son élaboration*, et enfin les *effets successifs* des interférences elles-mêmes complexes qui s'établissent entre toutes ces conceptions. Les conceptions de chacun de ces acteurs relèvent elles-mêmes d'une description identique : le formateur est influencé par ses *anciens* formateurs, ses *expériences* d'enseignement, les manuels *successifs* qu'il a utilisé, etc.). De sorte que cet objet d'analyse – le phénomène méthodologique en classe de langue – possède la caractéristique d'un type d'image qui fascine à juste titre tous les épistémologues de la complexité, celle de l'hologramme. On voit aussi (cf. toutes les expressions en italiques dans la phrase plus haut) qu'une réflexion méthodologique rigoureusement " scientifique " exigerait du didacticien qu'il se projette même dans la quatrième dimension, celle du temps, et qu'elle exigerait de l'enseignant qu'il en fasse autant... en temps réel en classe !

Cette évidente impossibilité pratique dans laquelle se trouve la DLCE de satisfaire aux exigences maximalistes de l'épistémologie " dure " des sciences dites " exactes " détermine tout aussi bien les attentes que l'on peut avoir vis-à-vis de ses acteurs que les relations que l'on peut concevoir entre cette discipline et les disciplines connexes (voir *infra*). L'utilisation d'une distinction classique entre *théorie* et *modèle* peut être ici éclairante : alors que *la théorie* se propose de décrire la réalité en elle-même (analyse structurale d'un fait de langue, analyse des mécanismes cognitifs à l'œuvre dans l'apprentissage linguistique, par exemple), *le modèle* correspond à la représentation qu'on se donne de la réalité de manière à pouvoir agir sur elle : il est à

⁹ J'ai proposé ce schéma dans C. PUREN 1994b, p. 24.

la fois outil d'appréhension de la réalité et schéma organisateur de l'action. Le critère de la vérité d'une théorie est son adéquation à la connaissance d'une réalité considérée comme objective ; le critère de la vérité d'un modèle, c'est sa pertinence et son efficacité concrète pour l'action telle qu'elle est décidée, effectuée et évaluée par les différents acteurs dans le cadre intersubjectif qui est nécessairement le leur.

Je me propose d'illustrer cette distinction épistémologique essentielle entre *théorie* et *modèle* en montrant comment les conceptions psychologiques et pédagogiques qui se sont succédé au cours de l'histoire de la DLCE correspondent à des *théories* scientifiques incompatibles entre elles (comme toutes les théories en position de **concurrence** sur le même domaine), et simultanément à des *modèles* didactiques complémentaires (qui se retrouvent toujours, quant à eux, en position, pourrait-on dire, de “ **co-occurrence** ”).

1) Les différentes **théories psychologiques** de l'acquisition langagière actuellement disponibles sont largement opposées entre elles : le béhaviorisme de Skinner, l'innéisme de Chomsky et le cognitivisme dans les variantes proposées par Piaget, Bruner ou Vygotsky, pour ne citer que les plus récentes et les plus connues en DLCE. Il n'en est pas de même des différents **modèles psychologiques** tels qu'on peut les voir effectivement fonctionner en DSLCE, et que l'on peut schématiser de la manière suivante : (voir Annexe 1).

Aucun enseignant, en effet, ne fait l'impasse sur aucun de ces postulats, modèles pédagogiques et exigences correspondantes, tous y recourant en permanence de manière **complémentaire** même si, à tel ou tel moment, ils choisissent de privilégier l'un ou l'autre en fonction de leurs élèves, de leurs objectifs, de leurs supports, de leurs dispositifs ou conditions d'enseignement/-apprentissage ; ou encore en fonction des théories psychologiques dominantes : le béhaviorisme a ainsi amené à privilégier massivement, dans les années 1970, le modèle de la réaction. De sorte que l'histoire de la DSLCE me semble valider globalement les conceptions épistémologiques d'un Richard Rorty, l'un des représentants du pragmatisme nord-américain, qui propose de concevoir la théorie comme “ un auxiliaire de la pratique ”, au lieu de considérer la pratique, comme le font tous les applicationnistes, comme “ le produit d'une dégradation de la théorie ” (RORTY R. 1995, p. 29).

2) Les spécialistes actuels des sciences de l'éducation, parce qu'ils font de l'hypothèse cognitive aujourd'hui dominante une théorie directement applicable à la didactique, tendent à déconsidérer tout processus d'enseignement directif comme forcément contre-productif, au profit d'une “ centration sur l'apprenant ” systématique dans laquelle le processus d'enseignement est conçu comme une formation à l'apprentissage, voire comme un simple “ accompagnement ” du processus d'apprentissage. Là aussi, une conception pragmatiste de la DSLCE s'appuyant non sur des **théories extérieures** mais sur des **modèles internes** élaborés à partir de l'observation compréhensive de toutes les manières de faire effectivement utilisées en classe par les enseignants, amène à considérer les deux processus non pas comme des extrêmes opposés s'excluant l'un l'autre, mais comme les bornes extrêmes d'un même continuum. Sur ce continuum, un enseignant expert est celui qui sait constamment déplacer son “ curseur ” sur la position la plus adéquate en fonction de son dispositif d'enseignement et de l'analyse de la situation d'apprentissage (voir schéma ci-dessous) :

contingente, comme celle du “ ça dépend ”. Toute affirmation méthodologique de type “ il ne faut pas **en aucun cas** faire comme ci ”, “ on doit **toujours** faire comme ça ”) ne relève donc pas au niveau didactique d’une analyse disciplinaire (degré de pertinence et d’efficacité), mais individuelle, qu’elle soit de type professionnel (ignorance de la discipline), institutionnel (position hiérarchique) et/ou psychologique (autoritarisme). Une véritable formation *didactique* – y compris avec des enseignants débutants – ne consiste pas à fournir des catalogues d’obligations et d’interdictions méthodologiques, ni des cohérences méthodologiques préfabriquées (comme telle ou telle méthodologie constituée, schéma de classe, modèle de préparation de classe et tous autres produits de type “ prêt à enseigner ”, même très variés), mais des outils qui permettent aux enseignants de fabriquer eux-mêmes des cohérences méthodologiques qui devront nécessairement être multiples, partielles, locales et provisoires.

Autant dire que l’élément stratégique de la compétence didactique des enseignants, c’est la capacité personnelle de déconstruction/reconstruction méthodologiques permanentes. L’un des principaux motifs d’incompréhension (voire de tension) entre didacticiens universitaires, d’une part, formateurs de terrain, inspecteurs... et enseignants stagiaires, d’autre part, tient au fait que bon nombre de ces derniers ne semblent pas comprendre ou admettre que **la formation didactique n’est ni la prolongation ni l’approfondissement de la formation méthodologique, mais au contraire sa remise en cause permanente** : plus on a de formation didactique et moins on a de certitudes méthodologiques, persuadé que l’on est que “ le recours *a priori* à une méthode peut être inefficace, voir contre-productif et générateur d’effets pervers, lorsqu’il dispense d’une analyse suffisante de la situation, des particularités de l’entreprise et des problèmes auxquels elle se trouve confrontée ”. La citation est extraite d’un guide de formation au management (SIMONET J. 1998, p. 23), mais elle s’applique parfaitement aux enseignants de langue, de même que l’expression par laquelle l’auteur désigne dans son titre les “ nouveaux managers ” exigés par les dernières évolutions internationales du monde de l’entreprise : “ les stratèges de l’éphémère ”...

L’unique stratégie de complexification utilisable au niveau méthodologique consiste à multiplier les modèles pratiques proposés, de manière à éviter les effets pervers de normalisation et de dogmatisation des pratiques. On peut la comprendre à la rigueur dans l’urgence des tout premiers moments de la formation initiale, mais elle doit être tout aussi rigoureusement et urgemment dépassée puisqu’elle maintient les enseignants au seul niveau méthodologique, en ne leur donnant au mieux que les moyens limités d’un éclectisme empirique. La même stratégie est par contre tout à fait indéfendable en formation continue, et c’est la raison pour laquelle je suis pour ma part farouchement opposé à la publication, à côté des *Programmes* officiels, de ce que l’on appelle les “ documents d’accompagnement ” : les modèles concrets de classe qu’ils proposent, même très différents les uns des autres, même proposés à titre de simple illustration de démarches plurielles, tendent mécaniquement, parce qu’ils se limitent au niveau de la formation méthodologique, à produire des effets de déformation didactique.

LE NIVEAU DIDACTOLOGIQUE

Un nouveau passage au méta – “ métadidactique ”, donc, cette fois – a commencé à apparaître en français langue étrangère dès le milieu des années 1970, en particulier sous la pression de la forte demande, à l’époque, de stages de formation de formateurs d’enseignants intervenant à l’étranger dans des contextes si différents qu’ils exigeaient des constructions didactiques spécifiques : historiquement, on a d’abord cherché à résoudre les problèmes de l’enseignement au niveau méthodologique ; on a ensuite constitué le niveau didactique pour chercher des solutions

aux problèmes méthodologiques ; le niveau “ didactologique ”¹¹ est devenu indispensable pour traiter en tant que tels les problèmes didactiques.

Ma thèse est que la didactique scolaire des langues en France devra à son tour construire et organiser ce troisième niveau si elle veut répondre à la question de la formation cohérente de l'ensemble des formateurs d'enseignants (conseillers pédagogiques, intervenants en formation continue, formateurs en IUFM... et inspecteurs eux-mêmes dans la mesure où ils conservent encore cette fonction), et se donner les moyens d'intervenir avec qualité dans tous ces débats actuels où la didactique (au sens restreint de niveau disciplinaire déterminé) ne représente que l'un des éléments à prendre en compte dans des réflexions plus globales. C'est le cas, en particulier, de celles qui concernent la construction de la DLCE comme discipline à part entière (éthique et épistémologie, histoire de la discipline, conception et organisation de la recherche et de la formation à la recherche,...), ainsi que de celles qui mettent en jeu la société dans son ensemble (élaboration des *curricula* et politiques linguistiques).¹²

En français langue étrangère, de nombreux articles, numéros de revue et ouvrages ont déjà balisé le terrain et avancé le travail au cours de ces dernières années, et c'est pourquoi j'ai choisi d'illustrer ce troisième niveau, didactologique, en énumérant simplement quelques titres représentatifs, classés par ordre chronologique et selon l'approche métadidactique adoptée, de numéros de la revue *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures* (Paris, Didier-Érudition) :

- *l'idéologie en didactique des langues* : n° 60, oct.-déc. 1985 (“ Didactologie et idéologies ”) ;
- *les politiques linguistiques* : n° 65, janv.-mars 1987 “ Politiques linguistiques. Études de cas ”, n° 103, juil.-sept. 1996 (“ Promotion, réforme des langues et systèmes éducatifs ”) ;
- *la formation à la recherche en didactique* : n° 95, juil.-sept. 1994 (“ Formations à l'enseignement et à la recherche en FLES ”) ;
- *les problématiques curriculaires* : n° 98, avr.-juin 1995 (“ Langues et curriculum. Contenus, programmes et parcours ”) ;
- *l'épistémologie de la didactique des langues* : n° 105, janv.-mars 1997 (“ Du concept en didactique des langues étrangères ”) ;
- *l'éthique en didactique des langues* : n° 109, janv.-mars 1998 (“ De l'éthique en didactique des langues étrangères ”).

Le niveau didactologique est et restera forcément le dernier en ce qui concerne la DLCE, puisqu'il correspond aux frontières naturelles, indépassables, de cette discipline, celles où elle peut à tout moment se retrouver confrontée à *des logiques externes susceptibles de se réclamer d'une légitimité supérieure*. Prenons le cas de cet extrait de dialogue de base dans un manuel iranien de français langue étrangère pour la deuxième année de lycée actuellement en usage (FATÉMI G. *et al.*, p. 24) :

Réza : *Je fais très attention et je reste à la maison. Si je reprenais froid, je ne pourrais pas passer les examens !*

Karim : *Allons, ne sois pas pessimiste, tu vas très bien. Nous travaillerons ensemble et nous serons parmi les premiers.*

¹¹ J'emprunte le mot à Robert Galisson. Voir le n° 79 des *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures* (juil.-sept. 1990), où il propose au lecteur de refaire l'ensemble du cheminement qui l'a conduit à proposer ce nouveau concept.

¹² Notons que ces réflexions se déroulent et se dérouleront désormais de plus en plus au niveau européen, et que sur ce point les textes officiels français accusent un retard qu'il serait urgent de rattraper.

Réza : *Si Dieu veut...*

Il est évident qu'un didacticien de langue-culture peut développer toute une argumentation critique sur les conséquences négatives d'une telle adaptation culturelle intégrale (personnages iraniens en Iran parlant français entre eux en fonction de leurs propres codes socio-culturels), mais il est tout aussi évident que la responsabilité du choix correspondant relève, en dernière instance sociale légitime, des seules autorités politico-religieuses.

CONCLUSION

La discipline que l'on continue à appeler la " didactique des langues " en est donc arrivée à une étape de son évolution historique où elle fonctionne à la fois comme *méthodologie*, *didactique* (dans le sens limité de second niveau interne à cette discipline) et *didactologie* des langues-cultures. Il est bien sûr possible – et c'est même l'approche la plus souhaitable parce que la plus adaptée à la complexité de son objet et de son domaine – de mettre simultanément en relation les trois niveaux. Je propose comme exemple, en annexe 2, une modélisation de l'évolution historique de la conception de l'enseignement/apprentissage de la culture en DLCE. On y retrouvera articulés, de haut en bas :

- le niveau didactologique avec l'épistémologie (cf. la " relation objet-sujet ") et le contexte institutionnel et social (cf. la " problématique sociale de référence ") ;
- le niveau didactique avec les objectifs culturels définis en termes de " composantes de la compétence de culture " ;
- et le niveau méthodologique avec l'évolution des différents " types d'approche de la culture " .

Les didacticiens qui, pour appuyer leurs prétentions à obtenir rapidement une reconnaissance universitaire pleine et entière, valident une distinction trop classique entre la " pédagogie " – qui traiterait de la pratique –, et la " didactique " – qui correspondrait à la seule dimension théorique de leur discipline et n'aurait donc pas à s'occuper des problèmes méthodologiques au titre qu'ils seraient des problèmes " de bas niveau ", commettent à mon avis un grave erreur, tout autant stratégique qu'épistémologique : même si en DLCE le niveau méthodologique doit constamment être dépassé, il faut tout aussi nécessairement revenir à lui pour en repartir à nouveau. Cette démarche correspond à un type de logique dite " récursive " qu'Edgar Morin considère comme caractéristique de la pensée complexe, et que l'on pourrait représenter dans le cas qui nous intéresse de la manière suivante :



Ce constant " retour à la case méthodologie " me semble particulièrement indispensable en DSLCE au moins pour les trois fortes raisons suivantes :

1. Le niveau méthodologique est resté longtemps en DSLCE – très exactement tant qu'il est resté le seul constitué – un domaine de prédilection d'un type de formation dogmatique et limitative, que ce soit en référence à des modèles pratiques didactiques (chez les formateurs dits

“ de terrain ” et les inspecteurs) ou en référence à des modèles théoriques extra-didactiques (chez les linguistes et psychologues appliqués). À partir du niveau didactique, qui autorise en particulier la perspective historique et comparative, il est désormais possible de faire aussi de ce premier niveau méthodologique, au même titre que les deux autres, un domaine de réflexion fondamentale où les enseignants peuvent trouver des outils d’analyse et de construction personnelles de leurs propres pratiques.

Je renvoie à nouveau mes lecteurs à l’annexe 1, dont la partie inférieure, intitulée “ Type d’approche privilégiée de la culture ”, me semble en fournir une bonne illustration. Une formation méthodologique moderne est une formation qui prend en compte le niveau didactique ; ce qui veut dire qu’elle ne privilégie pas *a priori* telle ou telle approche à l’exclusion des autres – que cette approche soit la dernière recommandée par les instructions officielles françaises (comme les “ repères culturels coordonnés ” des anglicistes) ou la dernière en vogue au niveau international (comme l’approche interculturelle, “ par le contact ”) –, mais qu’elle vise à donner aux enseignants les moyens de sélectionner, hiérarchiser et articuler eux-mêmes différemment un maximum d’approches variées en fonction de la variation de leurs objectifs, de leurs supports, des situations d’enseignement/apprentissage... et de leurs élèves.

2. Le niveau méthodologique est indispensable dans la perspective d’une gestion *démocratique* de la discipline didactique, c’est-à-dire qui prenne en compte la dignité égale de ses différents acteurs et l’intérêt *a priori* égal de leurs contributions communes. Je sais qu’un certain nombre de mes collègues universitaires m’accusent sur ce point de démagogie, et un nombre encore plus certain d’inspecteurs d’anarchisme, mais je persiste et signe : le niveau méthodologique est le seul niveau où tout “ simple ” enseignant peut contester à partir de sa seule expérience pratique individuelle l’autorité de tout spécialiste quel qu’il soit (psychologue, sociologue, historien, spécialiste de littérature ou de civilisation, linguiste, inspecteur... ou didacticien) : “ Désolé, vos théories et vos propositions sont officielles / sont sans doute scientifiques, mais je constate que dans mes classes leur mise en œuvre serait/est impossible, ou trop coûteuse, ou inefficace. ”...

3. La perspective la plus récente en DLCE est celle de la dite “ centration sur l’apprenant ”, et on la retrouve dans les textes officiels sous des thèmes tels que l’ “ autonomisation des élèves ” ou l’ “ enseigner à apprendre ”. Or cette perspective donne au niveau méthodologique une nouvelle importance puisque celui-ci ne concerne plus seulement l’enseignement (les méthodes d’enseignement) mais aussi les élèves (les méthodes d’apprentissage), l’une des problématiques centrales de la réflexion disciplinaire devenant ainsi la gestion de la relation entre ces deux processus dans le but explicite d’aider les élèves à se construire leurs propres compétences méthodologiques.

De sorte que le niveau méthodologique peut et doit être considéré maintenant pour les élèves et pour les enseignants comme un domaine privilégié d’exercice de leur liberté et de leur responsabilité, et la gestion commune de la méthodologie d’enseignement et des méthodologies d’apprentissage comme un exercice permanent d’entraînement collectif intensif à la démocratie en classe de langue. Si les recherches en “ didactique scolaire des langues-cultures étrangères ” déjà publiées, et toutes celles à venir, n’aboutissent qu’à cela, qu’à faire passer cette seule idée dans les têtes et les pratiques, alors cette discipline aura accompli, à l’intérieur du système scolaire, une part essentielle de sa mission sociale.

BIBLIOGRAPHIE

FATÉMI Gilberte, GHVIMI Mahvash, CHAHIDI Lucie, 1374 : *Au nom de Dieu. Livre de Français, Deuxième année de Lycée*, s.l., s.e.

GALISSON Robert, 1990 : “ De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures ”, *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures*, 1990, juil.-sept, 168 p.

GALISSON Robert & PUREN Christian, 1999 : *La formation en questions*, Paris, CLE International (coll. “ Didactique des langues étrangères ”), 128 p.

MORIN Edgar 1990, *Introduction à la pensée complexe*, ESF éditeur, Paris, 1990, 160 p.

PUREN Christian

– 1989 : “ L'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères au XIX^e siècle, ou la naissance d'une didactique ”, *Langue française*, n° 82, mai, pp. 8-19.

– 1994a : “ 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.

– 1994b : “ Psychopédagogie et didactique des langues. À propos d'observation formative des pratiques de classes ”, *Revue Française de Pédagogie*, n° 108, juil.-août 1994, pp. 13-24.

– 1999 : “ Politiques et stratégies linguistiques dans l'enseignement des langues en France ”, *Les Langues modernes*, n° 2, à paraître.

PUREN Christian, BERTOCCHINI Paola, COSTANZO Edvige, 1998 : *Se former en didactique des langues*, Paris, Ellipses, 206 p.

RORTY Richard, 1995 : *L'espoir au lieu du savoir. Introduction au pragmatisme*, trad. fr. Paris, Albin Michel (coll. " Bibliothèque internationale de philosophie "), 158 p.

SIMONNET Jean, 1998 : *Les Stratèges de l'Éphémère. Guide du nouveau management*, Paris, Les Éditions d'Organisation, 132 p.

STENGERS Isabelle, SCHLANGER Judith, 1988 : *Les concepts scientifiques. Invention et pouvoir*, Paris, La Découverte-Conseil de l'Europe-UNESCO (coll. “ Textes à l'appui ”), 166 p.

ANNEXE 1

MODÈLES PSYCHOLOGIQUES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE EN DIDACTIQUE SCOLAIRE DES LANGUES

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

ANNEXE 2

DIDACTIQUE DE LA CULTURE ÉVOLUTION HISTORIQUE DES CONCEPTIONS

TYPE DE RELATION OBJET-SUJET						
La culture étrangère (C2) comme objet			Le sujet (natif et/ou apprenant) dans la culture étrangère			
la C2 comme système	l'analyse contrastive (système C1 vs système C2)	la C2 présentée à travers ses représentations (des natifs/des concepteurs de matériels didactiques)	l'« interculturel »			le « co-culturel »
			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 instrumentalisée par les sujets pour leur communication interindividuelle	une culture commune est créée par des sujets de cultures différentes pour vivre et travailler ensemble (dans une classe, une entreprise...)
PROBLÉMATIQUE SOCIALE DE RÉFÉRENCE						
Découverte de C2 à travers des documents authentiques			Échanges avec des natifs		Gestion de la multiculturalité et du métissage culturel chez l'apprenant lui-même	cursus universitaires à l'étranger, équipes multiculturelles dans des entreprises internationales, projet européen de sociétés multiculturelles
COMPOSANTE PRIVILÉGIÉE DE LA COMPÉTENCE DE CULTURE						
La « compétence culturelle » : les connaissances			La « compétence interculturelle » : les représentations (de l'apprenant)		–La « composante multiculturelle » : les comportements (de l'apprenant)	–La « composante co-culturelle » : les conceptions et les valeurs
TYPE D'APPROCHE PRIVILÉGIÉE DE LA CULTURE						
–par les structures sociales (institutions, organisation sociale...) –par les structures linguistiques (grammaire : tournures idiosyncrasiques ; lexique : découpage de la réalité)	–par les fondements –par le représentatif –par la langue (règles sociales d'usage, connotations, interprétations) –par les repères	par le contact	par le parcours	? (pas d'approche proposée jusqu'à présent)	par l'action sociale commune	